OPINIE EDUKACYJNE POLSKIEJ AKADEMII UMIEJĘTNOŚCI

PRACE KOMISJI PAU DO OCENY PODRĘCZNIKÓW SZKOLNYCH

TOM XIX–XX

POLSKA AKADEMIA UMIEJĘTNOŚCI

OPINIE EDUKACYJNE POLSKIEJ AKADEMII UMIEJĘTNOŚCI

PRACE KOMISJI PAU DO OCENY PODRĘCZNIKÓW SZKOLNYCH ZA LATA 2021–2022

TOM XIX–XX

POD REDAKCJĄ
IRENY TRZCIENIECKIEJ-SCHNEIDER

Kraków 2023

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, Maria Stinia, Jerzy Szczepański, Irena Trzcieniecka-Schneider (red. naczelna)

Recenzenci:

dr Grzegorz Chomicki
dr hab. Danuta Ciesielska
dr Jan Dętka
dr hab. Andrzej Essen prof. UP
dr hab. Beata Gola prof. UJ
prof. dr hab. Krystyna Kleszcz
dr Anna Małecka
dr hab. Zdzisław Pogoda prof. UJ
prof. dr hab. Helena Synowiec
dr hab. Maciej Uliński prof. AGH

Skład i łamanie

Anna Atanaziewicz

© Copyright by Polska Akademia Umiejętności
Kraków 2023

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

ISSN 2391-6303

Obj.: ark. wyd. 11,83; ark. druk. 13,5

Spis treści

Irena Trzcieniecka-Schneider,
Słowo wstępne 9
Rekomendacja 11

Artykuły i komunikaty

Wiktor Darasz, Krystyna Kowalik,
Szkolne słowniki polskiej terminologii gramatycznej (lingwistycznej) w pięćdziesięcioleciu 1970–2020 15
Małgorzata Skotnicka-Palka,
Renesans na kartach współczesnych podręczników dla szkół średnich (wydawnictwa Nowa Era, Operon i WSiP) – jeden obraz czy trzy? 37
Jerzy Szczepański,
Dojrzewanie koncepcji podręcznika do matematyki 55
Joanna Mysona Byrska,
Uwagi na temat nauczania etyki w szkołach 67
Anna Pecio, Anna Michalik,
Jak naucza się zoologii w szkołach ponadpodstawowych? Porównanie koncepcji i treści podręczników wydawnictw Nowa Era i Operon 81
Bartłomiej Duda, Piotr Milc,
Muzeum Podręcznika w zbiorach Biblioteki Głównej. Misja, stan obecny, perspektywy 87
Daria Grodzka,
Czym jest „Hejnał Oświatowy”? 99

Recenzje

Michał Baczkowski,
Recenzja podręcznika: Jolanta Choińska-Mika, Piotr Szlanta, Katarzyna Zielińska, *Historia. Podręcznik. Liceum i technikum. Zakres rozszerzony. 3*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 2021 103
Andrzej Essen,
Ocena podręcznika: Adam Kucharski, Aneta Niewęgłowska, *Poznać przeszłość. Podręcznik do historii dla liceum ogólnokształcącego i technikum, 2. Zakres podstawowy*, Wydawnictwo Nowa Era, Warszawa 2020, s. 344 109
Andrzej Kastory,
Omówienie książki: Wojciech Roszkowski, *Historia i Teraźniejszość 1945–1979. Podręcznik dla liceów i techników*, wyd. I, Biały Kruk, Kraków 2022, s. 512 115

Bartosz Jan Kołoczek,
Recenzja podręcznika: Ryszard Kulesza, Krzysztof Kowalewski, *Zrozumieć przeszłość 1. Podręcznik do historii dla liceum ogólnokształcącego i technikum. Zakres rozszerzony*, Wydawnictwo Nowa Era, Warszawa 2019, ss. 576 123
Leszek Ziątkowski,
Recenzja podręcznika: Jolanta Choińska-Mika, Piotr Szlanta, Katarzyna Zielińska: *Historia. Podręcznik. Liceum i technikum. Zakres rozszerzony. kl. II*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 2020 135
Anna Kolasa,
Recenzja podręcznika: Hanna Gulińska, Janina Smolińska, *Ciekawa chemia. Podręcznik. Klasa 7*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 2017 141
Anna Kolasa,
Recenzja podręcznika: Hanna Gulińska, Janina Smolińska, *Ciekawa chemia. Podręcznik. Klasa 8*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 2018 145
Michał Płotek,
Opinia o podręczniku: Dawid Łasiński, Łukasz Sporny, Dominika Strutyńska, Piotr Wróblewski, *Chemia. Podręcznik dla klasy ósmej szkoły podstawowej*, Wydawnictwo MAC Edukacja, Kielce 2021 149
Karol Dudek-Różycki,
Opinia o podręczniku: Kamil Kaznowski, Krzysztof M. Pazdro, *Chemia. Podręcznik do szkoły podstawowej. Klasa 8*, Oficyna Edukacyjna Krzysztof Pazdro, Warszawa 2018 153
Krystyna Kobylańska-Szkaradek, Jerzy Kuczyński,
Recenzja podręcznika: Marcin Braun, Weronika Śliwa, *Odkryć fizykę 2. Podręcznik dla liceum ogólnokształcącego i technikum, Zakres podstawowy*, Wydawnictwo Nowa Era, Warszawa 2020 161
Krystyna Kobylańska-Szkaradek, Jerzy Kuczyński,
Recenzja podręcznika: Marcin Braun, Krzysztof Byczuk, Agnieszka Seweryn-Byczuk, Elżbieta Wójtowicz, *Zrozumieć fizykę 2. Podręcznik dla liceum ogólnokształcącego i technikum. Zakres rozszerzony*, Wydawnictwo Nowa Era, Warszawa 2020 167
Krystyna Kobylańska-Szkaradek, Jerzy Kuczyński,
Recenzja podręcznika: Adam Ogaza, *Fizyka 2. Podręcznik dla szkół ponadpodstawowych. Zakres podstawowy*, Wydawnictwo Operon, Gdynia 2020 173
Jerzy Kuczyński,
Recenzja podręcznika: Marcin Braun, Krzysztof Byczuk, Agnieszka Seweryn-Byczuk, Elżbieta Wójtowicz, *Zrozumieć Fizykę 1. Podręcznik dla liceum ogólnokształcącego i technikum, Zakres rozszerzony*, Wydawnictwo Nowa Era, Warszawa 2019 177
Jerzy Kuczyński,
Recenzja podręcznika: Ludwik Lehman, Witold Polesiuk, Grzegorz F. Wojewoda, *Fizyka 1. Podręcznik. Liceum i technikum. Zakres podstawowy*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 2019 183
Dagmara Sokołowska,
Opinia o podręczniku: Adam Ozga, *Fizyka 1. Zakres podstawowy. Liceum i technikum*, Wydawnictwo Operon, Gdynia 2019 189

Mateusz Muchacki, Grzegorz Sokal,
Recenzja podręczników: Wojciech Hermanowski, *Informatyka cz. 1. Podręcznik dla szkół ponadpodstawowych*, Wydawnictwo Operon, Gdynia 2020; Janusz Mazur, Paweł Perekietka, Zbigniew Talaga, Janusz. S. Wierzbicki, *Informatyka na czasie 1. Podręcznik dla liceum ogólnokształcącego i technikum*, Wydawnictwo Nowa Era, Warszawa 2019 193

Opinia Komisji Polskiej Akademii Umiejętności do Oceny Podręczników Szkolnych na temat projektu zmiany podstawy programowej kształcenia ogólnego w szkołach ponadpodstawowych w zakresie przedmiotu historia oraz projektu podstawy programowej nauczania nowego przedmiotu historia i teraźniejszość z 16 grudnia 2021 roku 205

Irena Trzcieniecka-Schneider

Słowo wstępne

Numer XIX/XX „Opinii Edukacyjnych PAU" jest ostatnim numerem łączonym przed powrotem do dawnej, corocznej, regularności wydań. Pandemia w znaczącym stopniu zaburzyła prace Komisji do Oceny Podręczników Szkolnych, która do dziś nie powróciła do dawnej formy spotkań. Konieczność odbywania posiedzeń najpierw zdalnie, a następnie, aż do chwili obecnej, hybrydowo, pozbawiła członków Komisji możliwości przeglądania opiniowanych podręczników na bieżąco – w trakcie zebrania. Stanowiło to istotną wartość naszych spotkań, ponieważ wiele błędów i usterek było zauważanych przez przedstawicieli dziedzin innych niż reprezentowana przez omawiany podręcznik. Dotyczyło to zwłaszcza warstwy ilustracyjnej podręcznika, która z reguły nie jest dziełem autora, ale wydawnictwa, i nie obejmuje jej korekta autorska. I tak na przykład popiersie Arystotelesa bywało podpisywane imieniem Platona, a krążownik na zdjęciu okazywał się niszczycielem. Wychwytywano również błędne mapy, dotyczące innego okresu niż omawiany w tekście, błędne definicje, błędy matematyczne w podręcznikach dziedzin przyrodniczych, błędy metodologiczne oraz wiele innych. Niemniej, jak pisał prof. Jan Machnik we wstępie do pierwszego numeru naszego czasopisma: „Zamierzeniem Komisji jest sygnalizowanie nie tylko zjawisk niepokojących, ale również pojawienia się na rynku księgarskim podręczników godnych polecenia. Te zaś Polska Akademia Umiejętności chciałaby w przyszłości szczególnie wyróżniać". Tym bardziej musi cieszyć, że po dłuższej przerwie, w ubiegłym roku znalazł się podręcznik godny rekomendacji Komisji.

Żałować natomiast należy, że dwudziesta rocznica powołania przez Zarząd Polskiej Akademii Umiejętności w maju 2001 roku Komisji do Oceny Podręczników Szkolnych została przytłoczona przez pandemiczne i postpandemiczne trudności. Udało się to częściowo nadrobić w rok później, włączając w obchody 150-lecia Polskiej Akademii Umiejętności konferencję: „Pisarstwo podręcznikowe". Należy mieć nadzieję, że mimo wszelkich przeszkód Komisji uda się pracować owocnie do ćwierćwiecza jej istnienia w roku 2026, a wtedy, być może, przyjdzie czas zarówno na podsumowanie dotychczasowej działalności, jak i na powrót do fundamentalnych prac członków Komisji na temat funkcji oraz roli podręcznika wobec gwałtownie zmieniającej się rzeczywistości społecznej i technicznej, a także wobec nowych sposobów pozyskiwania i przetwarzania informacji.

Rekomendacja

Komisja do Oceny Podręczników Szkolnych Polskiej Akademii Umiejętności rekomenduje do użytku szkolnego jako szczególnie wartościowy podręcznik:
Jolanta Choińska-Mika, Piotr Szlanta, Katarzyna Zielińska, *Historia. Podręcznik. Liceum i technikum. Zakres rozszerzony. 3*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 2021. Dopuszczony na podstawie opinii rzeczoznawców dra Rafała Drabika, dra Andrzeja Mariana Szabaciuka, prof. dra hab. Jerzego Podrackiego. Nr dop. 982/3/2021.

Artykuły
i komunikaty

Wiktor Darasz
nr ORCID 0000-0003-4262-0665
Krystyna Kowalik
nr ORCID 0000-0002-5448-0332

Szkolne słowniki polskiej terminologii gramatycznej (lingwistycznej) w pięćdziesięcioleciu 1970–2020[1]

Streszczenie

Przedmiotem zainteresowania w tym artykule są opracowania polskiej terminologii lingwistycznej (gramatycznej) adresowane do uczniów różnych poziomów edukacji szkolnej. Uwzględnione zostały wydawnictwa z pięćdziesięciolecia przełomu XX i XXI wieku. Omówione zostały istotne dla tej problematyki publikacje (typu encyklopedia, kompendium, leksykon, słownik, vademecum), poświęcone zarówno terminologii ogólnojęzykoznawczej, jak i wybranym działom wiedzy o języku i różnym subdyscyplinom, jak terminologia z zakresu dyskursu, teorii tekstu, socjolingwistyki i pragmatyki językowej. Słowniki są zróżnicowane pod względem objętości – zawierają od kilkuset do około dwóch tysięcy haseł. O ich dydaktycznym charakterze zwykle informują tytuły zawierające formy *szkolny*, *dydaktyczny*, *dydaktyka*, *nauka o języku* lub podkreślające podręczny charakter publikacji. Liczne podają materiał dostosowany do obowiązujących programów nauczania w szkołach na różnych etapach edukacji.

Słowa kluczowe: językoznawstwo współczesne**,** terminologia lingwistyczna, leksykografia polska, edukacja szkolna.

Uwagi ogólne, ustalenia terminologiczne

Celem tego artykułu jest zaprezentowanie refleksji dotyczących dorobku polskiej terminologii gramatycznej (lingwistycznej) w postaci adresowanych przede wszystkim do szkolnego odbiorcy opracowań zbiorów terminów funkcjonujących w podręcznikach (w tekstach) poświęconych opisowi języka. Przedmiotem zainteresowania są tu podstawowe publikacje, takie jak słowniki, leksykony i en-

[1] Wkład poszczególnych autorów w powstanie artykułu jest równy i wynosi po 50%. Wykonanie jest w pełni współautorskie.

cyklopedie, zgodnie z typologią stosowaną w wydawnictwach z zakresu leksykografii[2]. W nowszych publikacjach z tej dziedziny *słownik szkolny* (*słownik uczniowski*) wymieniany jest jako odrębny typ słowników pedagogicznych (dydaktycznych), wyróżniony nie tylko przez wskazanie adresata, ale i przez stawiane takim opracowaniom wymagania pod względem doboru materiału, jego uporządkowania, terminologii, narracji i formy edytorskiej[3].

Leksem TERMIN, o łacińskim rodowodzie *terminus* ‘znak graniczny (na miedzy)’, notowany w polszczyźnie począwszy od pierwszej połowy XVII wieku, dzisiaj używany jest w trzech znaczeniach: „1. «czas przeznaczony na zrobienie jakiegoś zadania; także konkretna data, kiedy ma coś nastąpić» 2. «wyraz lub wyrażenie o specjalnym znaczeniu w jakiejś dziedzinie nauki, sztuki, sportu itp.» 3. «dawniej nauka rzemiosła u majstra, trwająca określony czas»”[4]. Na użytek poniższego opracowania przyjmuje się rozumienie terminu w jego drugim znaczeniu. Ogół terminów lub ich połączeń, mających specjalne znaczenie w jakiejś dziedzinie, to *terminologia*. Wyrazy bliskoznaczne *mianownictwo, nazewnictwo, nomenklatura*, a także *słownictwo (specjalne)* spotykane w pracach naukowych, w publikacjach przygotowywanych do użytku szkolnego w tym znaczeniu się nie pojawiają[5]. Polska *terminografia* lingwistyczna rozumiana jako dziedzina wiedzy,

---

[2] Por. ustalenia A. Mielczarka, *Z zagadnień leksykografii encyklopedycznej*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1972, s. 29–30, 46–54; S. Urbańczyka, *Słowniki i encyklopedie, ich rodzaje i użyteczność*, wyd. IV zmienione i rozszerzone [Rozdział III: *Nowe słowniki*, s. 67–100, oprac. B. Sieradzka-Baziur], Towarzystwo Miłośników Języka Polskiego, Kraków 2000, s. 5–7; T. Piotrowskiego, *Zrozumieć leksykografię*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2001, s. 32–41 czy z nowszych B. Batko-Tokarz, *O wieloznacznych terminach leksykograficznych – na przykładzie rozumienia terminu tezaurus w leksykografii polskiej i słowiańskiej na tle europejskim*, [w:] R. Przybylska, W. Śliwiński (red.), *Terminologia specjalistyczna w teorii i praktyce językoznawców słowiańskich*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2017, s. 119–135; S. Bartmińskiego, *Czym różni się Leksykon aksjologiczny od słownika językowego i encyklopedii?*, [w:] S. Niebrzegowska-Bartmińska, J. Szadura, B. Żywicka (red.), *Wartości w językowo-kulturowym obrazie świata Słowian i ich sąsiadów. 4. Słownik językowy – leksykon – encyklopedia w programie badań porównawczych*, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin 2018, s. 11–16; E. Woźniak-Wrzesińskiej, *Wybrana współczesna polska terminografia z zakresu nauk humanistycznych – przegląd, próba syntezy*, „Acta Universitatis Lodziensis. Folia Linguistica” oraz w wydawnictwie pod red. M. Bielińskiej, *Leksykografia. Słownik specjalistyczny*, Universitas, Kraków 2020.

[3] M. Bielińska, o.c., s. 405–407.

[4] WSWO, s.v.

[5] W źródłach leksykograficznych dają się zauważyć dość istotne różnice w opisie hasła *terminologia*: w WSWO i w WSJP pod tym hasłem odnotowano tylko jedno znaczenie: ‘ogół wyrazów lub ich połączeń, mających specjalne znaczenie w jakiejś dziedzi-

której przedmiotem jest terminologia, wbrew nowości samego terminu nienotowanego we współczesnych słownikach polszczyzny ogólnej, ma dość długą historię, sięgającą XIX wieku. Cechuje ją jednak nierównomierny rozwój. Po propozycjach normalizacji terminologii gramatycznej pod koniec XIX wieku[6] i na początku lat dwudziestych wieku XX (*Terminologia gramatyczna*[7]), nie było odrębnych publikacji, które by w istotny sposób uporządkowały i dopełniły wiedzę w tym zakresie. Takie próby podejmowali zwykle językoznawcy na własny użytek przy okazji prac o charakterze materiałowym lub podręcznikowym[8]. Sytuacja uległa zmianie na przełomie lat pięćdziesiątych i sześćdziesiątych minionego wieku, kiedy zaczęły powstawać monografie podsumowujące terminologiczny dorobek polskiej lingwistyki[9] i podejmujące próbę konfrontacji nomenklatury rodzimej z obcojęzyczną[10]. Przełomowe znaczenie ma tu *Słownik terminologii językoznawczej* Z. Gołąba, A. Heinza, K. Polańskiego (1968), zgodnie z deklaracją autorów „pomyślany […] jako pomoc dla studentów sekcji filologicznych szkół wyższych oraz dla początkujących naukowców z tych dziedzin”[11]. Zainicjowany tymi publikacjami typ opracowań terminologii lingwistycznej zaowocował nie tylko dalszymi kompendiami, ale i ukonstytuowaniem się nowej dyscypliny leksykografii terminologicznej[12].

Publikacje z tego zakresu noszą różne tytuły wykorzystujące nazwy gatunkowe tekstów – zwykle *słownik*, *encyklopedia*, *leksykon*, *kompendium*, *vademecum/wademekum*. Mimo że z edytorskiego punktu widzenia wymienione gatunki są

---

nie’; w USJP pod wokabułą *terminologia* z kwalifikatorem *książk*. podano w zn.: a) ‘ogół terminów, słownictwo…’, b) ‘nauka o terminach…’; natomiast w PSWP wydzielono dwa odrębne znaczenia, z których drugie: ‘nauka…’, opatrzono kwalifikatorem *rzadki*, podobnie dwa znaczenia notuje SWJP, ale drugie bez kwalifikatora.

[6] J. Karłowicz, *Projekt terminologii językoznawczej polskiej*, „Prace Filologiczne”, 1, 1885, s. 102–120.

[7] *Polska terminologia gramatyczna uchwalona na Zjeździe gramatyków polskich 17 i 18 II 1921*, „Język Polski”, R. VI, 1921, s. 89–92.

[8] W związku z tym zob. uwagi B. Żabskiej, *Z zagadnień polskiej terminologii gramatycznej (na marginesie książki A. Koronczewskiego)*, „Rozprawy Komisji Językowej Wrocławskiego Towarzystwa Naukowego”, t. V, 1965, s. 255–261.

[9] Zob. A. Koronczewski, *Polska terminologia gramatyczna*, Zakład Narodowy im. Ossolińskich. Wydawnictwo, Wrocław 1961.

[10] Zob. B. Kielski, *Słownik terminologii gramatycznej francuskiej i polskiej*, Zakład Narodowy im. Ossolińskich. Wydawnictwo, Wrocław 1959.

[11] Z. Gołąb, A. Heinz, K. Polański, *Słownik terminologii językoznawczej*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1968, s. 5.

[12] *Leksykografia terminologiczna*, [w:] Zmarzer W., Lukszyn J., *Teoretyczne podstawy terminologii*, Wydział Lingwistyki Stosowanej i Filologii Wschodniosłowiańskich, Uniwersytet Warszawski, Warszawa 2001, s. 117–132 [wyd. II 2006]; M. Bielińska, o.c.

ściśle określone pod względem treści, zakresu i sposobu opracowania[13], to jednak w praktyce różnice się zacierają, a „tytuły publikacji nie zawsze pozwalają na przyporządkowanie słownika do danego typu”[14]. Nazwy gatunkowe użyte w tytule poza czystą informacją mogą służyć celom stylistycznym i utylitarnym, jak podniesienie rangi czy prestiżu opracowania, mogą też służyć celom reklamowym, marketingowym.

Na możliwość wykorzystania słowników w procesie kształcenia na niższych szczeblach edukacji zwracano uwagę zarówno w okazjonalnych artykułach, jak i w odrębnych publikacjach, choć początkowo chodziło głównie o słowniki polszczyzny ogólnej[15]. Potrzeby przygotowania kompendiów terminologicznych pojawiły się w związku z wdrażaniem do szkolnej edukacji, równolegle do nauki języka, także zagadnień nauki o języku i adekwatnego metajęzyka, uwzględnianego w podstawach programowych[16]. Na wypełnienie luki w publikacjach adresowanych wprost do szkolnego odbiorcy trzeba było czekać ćwierć wieku. Do

---

[13] *Encyklopedia*: ‘zbiór wiadomości z zakresu danej dyscypliny nauki lub z różnych dziedzin’, *kompendium*: ‘dzieło zawierające zbiór lub zarys podstawowych wiadomości z jakiejś dziedziny wiedzy’; *leksykon*: ‘słownik o charakterze encyklopedycznym’; *słownik*: ‘zbiór wyrazów ułożonych i opracowanych według pewnej zasady, zwykle alfabetycznie, najczęściej objaśnianych pod względem znaczeniowym i ilustrowanych przykładami użycia’, *vademecum/wademekum*: ‘podręczna książka zawierająca wiadomości, praktyczne wskazówki z jakiejś dziedziny, informator, poradnik, przewodnik’ (USJP, s.v.). Warto przypomnieć, że opracowania tego typu mają długą historię. Nosiły różne tytuły: dykcjonarz, glosarium, glosariusz, słownik, tezaurus, wokabularz; „terminu *encyklopedia* w znaczeniu »całokształt wiedzy« użył po raz pierwszy w 1532 roku François Rabelais”, https://pl.wikipedia.org/wiki/Encyklopedia [dostęp: 05.02.2021]. W tytule słowo *encyklopedia* pojawiło się w roku 1559, w dziele uczonego chorwackiego Pavao Skalicia *Encyclopaediae seu orbis disciplinarum tam sacrarum quam profanarum epistemon* (Zagrzeb 1534–Gdańsk 1575), zob. H. Markiewicz, A. Romanowski, *Skrzydlate słowa*, Warszawa 1990, s. 608; *Enciklopedija Jugoslavije*, t. 7, Zagreb 1968, s. 205.

[14] J. Bielińska, o.c., s. 406.

[15] Z. Jakubowska, *Słowniki na lekcjach języka polskiego*, „Polonistyka” XVI, 1963, nr 4 (87), s. 23–27; M. Jaworski, *Słowniki w szkole*, „Nowa Szkoła” 1970, s. 51–54; M. Jaworski, *Metodyka nauki o języku polskim*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1991; J. Kobylińska, A. Dyduchowa, *Słowniki w nauczaniu języka polskiego w szkole średniej*, Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych, Warszawa 1973; J. Kida, *Encyklopedie, leksykony i słowniki w edukacji polonistycznej*, Centrum Doskonalenia Pedagogicznego, Rzeszów 2000.

[16] Por. J. Tokarski, *Gramatyka w szkole*, Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych, Warszawa 1966 i *Wykaz terminów z zakresu nauki o języku występujących w programach szkolnych*, uwzględniający blisko 320 pojęć [w:] M. Jaworski, *Metodyka nauki o języku polskim*, o.c., s. 57–63.

czasu pojawienia się takich opracowań jako użyteczne wskazywano cytowany wyżej *Słownik terminologii językoznawczej* i późniejszą o dziesięć lat *Encyklopedię wiedzy o języku polskim*[17]. Informacje o dwóch pozycjach z zakresu nauki o języku przeznaczonych do użytku szkolnego, które ukazały się pod koniec minionego wieku, zawiera wydane przez TMJP opracowanie *Słowniki i encyklopedie, ich rodzaje i użyteczność*[18]. W związku z tym, że aktualnie dorobek polskiej leksykografii o wskazanym wyżej profilu znacznie się wzbogacił, w artykule podjęto próbę uporządkowania i podsumowania osiągnięć.

Szkolne słowniki terminologii gramatycznej (lingwistycznej)

Głównym adresatem przedstawianych poniżej publikacji jest młodzież szkolna, por. *Słownik terminów gramatycznych dla uczniów szkół podstawowych* Bożeny Cząstki-Szymon, Krystyny Urban, Heleny Synowiec (1994, wyd. II 1995), *Vademecum dla licealisty, maturzysty, polonisty* Jadwigi Kowalikowej (2001). Częściej o uczniowskim odbiorcy słowników informują użyte w tytułach określniki *szkolny*, rzadziej *dydaktyczny*: *Szkolny słownik terminów nauki o języku* Jana Malczewskiego (1980; inne wyd. 1985, 1991, 1994) oraz tegoż autora *Szkolny słownik nauki o języku* (1991), a także jego rozszerzona wersja pod tym samym tytułem autorstwa Jana Malczewskiego i Lidii Malczewskiej-Garsztkowiak (2009), *Szkolna terminologia nauki o języku (w układzie systematycznym) dla nauczycieli i uczniów* Janiny Kwiek-Osiowskiej (1988) i tejże autorki *ABC… polskiej gramatyki. Leksykon szkolny* (1992), *Szkolny słownik terminów i pojęć gramatycznych* Andrzeja Markowskiego (1996), *Szkolny słownik nauki o języku* autorstwa Ewy Kozłowskiej, Agnieszki Mikołajczuk i Jerzego Podrackiego (1998), *Szkolny słownik terminów gramatycznych* Aleksandry Janowskiej i Aleksandry Niewiary (2001). Jak wynika ze wstępów lub spisu treści niektórych spośród wymienionych publikacji, nieraz są one dostosowane do szkolnych programów nawet tematycznym układem materiału.

Zgodnie jednak z deklaracją wielu autorów, pozycje te mają być pomocą także dla nauczycieli, studentów kierunków filologicznych oraz dla innych osób

---

[17] S. Urbańczyk (red.), *Encyklopedia wiedzy o języku polskim*, Zakład Narodowy im. Ossolińskich. Wydawnictwo, Wrocław–Warszawa–Kraków–Gdańsk 1978; por. J. Kida, o.c., s. 215.

[18] Zob. B. Sieradzka-Baziur, *Nowe słowniki*, [w:] S. Urbańczyk, *Słowniki i encyklopedie, ich rodzaje i użyteczność*, wyd. IV zmienione i rozszerzone…, s. 91, gdzie został omówiony *Szkolny słownik terminów i pojęć gramatycznych* Andrzeja Markowskiego oraz *Mały słownik terminów gramatycznych* Bożeny Cząstki–Szymon, Heleny Synowiec i Krystyny Urban.

zainteresowanych tą problematyką. Z tego powodu zakres uwzględnianych w opracowaniach terminów często przekracza wymagania dydaktyczne na etapie szkoły podstawowej czy średniej. Ten fakt również znalazł odbicie w tytułach publikacji, gdzie przedmiotowe zagadnienie specyfikuje fraza *terminy gramatyczne*, *terminologia gramatyczna*, *terminologia lingwistyczna* czy szerzej *nauka o języku* lub *wiedza o języku*.

W poniższym przeglądzie publikacji przygotowanych specjalnie na użytek dydaktyki wykorzystane zostało kryterium chronologiczne, które pozwoliło na uchwycenie linii rozwojowej szkolnej terminologii gramatycznej. Zasada ta nie była jednak rygorystycznie przestrzegana, ponieważ korzystne dla tematu okazało się ujęcie w jednym komentarzu różnych, łączących się tematycznie pozycji, wydanych przez tego samego autora w różnym czasie. Ze względu na dość obszerny materiał, w omówieniu poszczególnych pozycji uwzględnione zostały tylko charakterystyczne cechy publikacji, zrezygnowano natomiast ze szczegółowych informacji o ich zawartości i z komentarzy dotyczących merytorycznego opracowania terminologii.

Do najwcześniejszych, przygotowanych specjalnie na użytek szkolny, należą materiały powstałe z inicjatywy ośrodków metodycznych[19]. Takim wydawnictwem jest *Słownik terminów nauki o języku polskim dla nauczycieli szkół podstawowych i średnich* Józefa Sykulskiego (1974), zawierający blisko 800 artykułów hasłowych o różnej objętości, objaśniających wyekscerpowaną z różnych podręczników i innych dostępnych publikacji terminologię przydatną w dydaktyce języka polskiego. Słownik ma tradycyjny układ alfabetyczny, każde hasło uzupełnione jest stosowną informacją bibliograficzną. Wykaz podstawowych źródeł podany został na początku opracowania.

Noszące tytuł *Szkolny słownik nauki o języku* opracowanie autorstwa Jana Malczewskiego (1980), znane z licznych późniejszych wydań, przez parę lat było na rynku jedyną pozycją o tym charakterze. Wersja wydana po blisko trzydziestu latach we współautorstwie z Lidią Malczewską-Garsztkowiak (2009) jest rozszerzoną i poprawioną wersją słownika sygnowanego wcześniej tylko przez J. Malczewskiego, obejmującą w nowym opracowaniu 1840 haseł z kilkunastu szczegółowych poddyscyplin, reprezentujących nie tylko „wszystkie działy programów kształcenia językowego uczniów" (s. 5), ale i treści przydatne dla nauczycieli różnych typów szkół. *Słownik*, podający w części zasadniczej hasła w kolejności alfabetycznej, uzupełniony został indeksem rzeczowym terminów ujętych zgodnie z działami programowymi kształcenia: językoznawstwo ogólne; gramatyka języka polskiego (fonetyka, fonologia, logopedia, morfologia – słowotwórstwo, flek-

[19] Zob. też M. Jaworski (red.), *Terminy i pojęcia w programach i podręcznikach szkoły podstawowej. Język polski*, Instytut Programów Szkolnych, Warszawa 1988.

sja, składnia; leksykologia i leksykografia; gramatyka historyczna; dialektologia; kultura języka i stylistyka; ortografia i interpunkcja). Publikację uzupełnia Aneks z 27 hasłami osobowymi nieżyjących badaczy języka polskiego (co w opracowaniach typu szkolnego raczej nie jest praktykowane), a zamyka *Bibliografia*. Na uwagę zasługuje fakt, że w słowniku odnotowane zostało hasło *Termin*, zdefiniowany jako „wyraz albo połączenie wyrazowe o specjalnym, konwencjonalnie ustalonym znaczeniu naukowym lub technicznym; nazwa naukowa" (s.v.); przytoczona w tym samym haśle *terminologia* to „ogół terminów, którymi posługuje się dana dziedzina wiedzy lub techniki; in. mianownictwo" (jw.). Nb. tego hasła nie uwzględnia takie profesjonalne opracowanie jak *Słownik terminologii językoznawczej* Z. Gołąba, A. Heinza i K. Polańskiego (1968)[20].

Publikacja Janiny Kwiek-Osiowskiej *Szkolna terminologia nauki o języku* (1988) wydana została techniką małej poligrafii przez Towarzystwo Miłośników Języka Polskiego w Krakowie. Jak informuje podtytuł, adresowana jest do nauczycieli i uczniów. Podana w układzie systematycznym terminologia (*Językoznawstwo ogólne*, *Kultura języka i poprawność językowa*, *Frazeologia*, *Stylistyka* itd.) zilustrowana została licznymi przykładami i cytatami. O zawartości opracowania informuje zamieszczony na końcu publikacji alfabetyczny indeks 450 terminów. O relacjach, w jakich pozostają uwzględnione terminy, informują liczne wykresy i schematy. Teoretyczne zaplecze opracowania stanowiło 29 wytypowanych przez autorkę pozycji o różnym charakterze (encyklopedie, słowniki, podręczniki, monografie, artykuły). Mimo że w tym opracowaniu dostrzeżono sporo usterek, to jednak spotkało się ono z uznaniem środowiska – „niewątpliwą zaletą *Szkolnej terminologii*… jest sposób uporządkowania materiału. […] podział tematyczny pokrywa się z hasłami programu nauczania w szkołach średnich, a więc korzystający z tego słowniczka nauczyciel bez trudności dobierze terminy potrzebne mu do realizacji poszczególnych działów i haseł programowych. […] Metodycznie rzecz została więc pomyślana bardzo dobrze […]"[21] (Skarżyński 1990: 61). Nowa, drukowana wersja tego opracowania, wydana w formie małego słownika *ABC… polskiej gramatyki. Leksykon szkolny* (1992), nie tylko zyskała

---

[20] Hasła *termin* nie zamieszcza także *Encyklopedia wiedzy o języku polskim* pod redakcją S. Urbańczyka (1978) oraz jej wznowienie *Encyklopedia języka polskiego* (1991). Hasło *terminologia* jest hasłem odsyłaczowym do działu *Słownictwo fachowe*, gdzie jednak nie ma wzmianki o odrębności terminologii lingwistycznej (gramatycznej). Tylko definicję *terminologii* (bardzo lakoniczną) podaje *Encyklopedia językoznawstwa ogólnego* pod redakcją K. Polańskiego (1993).

[21] M. Skarżyński, [Rec.] *Szkolna terminologia nauki o języku (w układzie systematycznym). Dla nauczycieli i uczniów, opracowała Janina Kwiek-Osiowska, Towarzystwo Miłośników Języka Polskiego, Kraków 1988, 127 s*., „Poradnik Językowy", 1990, z. 1, s. 61–64.

wizualnie przez wyodrębnienie artykułów hasłowych, ale i zwiększyła się jej przejrzystość. Ponadto uwzględnienie dodatkowej literatury (46 pozycji) umożliwiło rozszerzenie komentarzy, dzięki czemu tekst stał się pełniejszy także merytorycznie.

Podobnego adresata wymieniają w tytule swojej publikacji *Słownik terminologii gramatycznej dla uczniów szkół podstawowych* (1994, wyd. II 1995) Bożena Cząstka-Szymon, Helena Synowiec i Krystyna Urban. Niewielkiego formatu (praktycznie mieszczące się w dłoni) wydawnictwo poza obudową w postaci *Wstępu*, *Literatury*, *Aneksu* z dodatkowymi wyjaśnieniami oraz *Indeksu rzeczowego* zawiera słownik liczący ponad 500 stron. Wydany dwa lata później przez wymienione autorki *Mały słownik terminów gramatycznych* (1996, wyd. II 2005) ma nieco inny charakter. Jego zawartość wpisuje się w ustalenia wieloautorskiej[22] publikacji pod redakcją Agnieszki Mikołajczuk i Jadwigi Puzyniny *Wiedza o języku polskim w zreformowanej szkole* (2004), która pełni funkcję ramy programowej przewidującej zakres wiedzy, w jaką powinny wyposażyć ucznia poszczególne etapy edukacji. Słownik w sposób typowy porządkuje hasła (450 jednostek) alfabetycznie, ale zamieszczony na końcu indeks grupuje hasła według działów gramatyki (*Fleksja*, *Fonetyka*, *Frazeologia*, *Morfologia*, *Składnia*, *Słownictwo*, *Słowotwórstwo*, *Inne*). Prosty, stosowany też w innych, przywołanych niżej pozycjach zabieg nie tylko sytuuje termin, ale pokazuje reprezentację każdej z dziedzin wiedzy gramatycznej. O kolejności działów – jak się wydaje – częściowo zadecydowała liczba objaśnianych terminów, a w pewnym stopniu powiązania merytoryczne między nimi[23].

Do bardzo młodego użytkownika języka adresowany jest – rekomendowany jako doskonała pomoc przed egzaminem do szkoły średniej – Andrzeja Markowskiego *Szkolny słownik terminów i pojęć gramatycznych* (1996), zawierający 320 haseł. Na takie określenie wieku odbiorcy tej publikacji wskazuje informacja na odwrocie strony tytułowej, że „Książka zalecana jest przez Ministra Edukacji Narodowej do użytku szkolnego i wpisana do zestawu książek pomocniczych do

---

[22] W opracowaniu publikacji wzięło udział 12 autorów, z których każdy odpowiada za opracowanie osobnego działu nauki o języku (siatki haseł i pojęć oraz słownika pojęć i terminów): J. Bartmiński: *Tekstologia* (*lingwistyka tekstu*), U. Żydek-Bednarczuk: *Pragmatyka językowa z elementami retoryki*, M. Danielewiczowa: *Stylistyka*, J. Podracki, W. Herman: *Składnia*, J. Maćkiewicz: *Frazeologia*, D. Zdunkiewicz-Jedynak: *Leksykologia z elementami semantyki i leksykografii*, J. Porayski-Pomsta: *Słowotwórstwo*, H. Synowiec: *Fleksja i nauka o częściach mowy*, J. Kowalikowa: *Fonetyka z elementami fonologii*, J. Puzynina: *Językoznawstwo ogólne z elementami historii języka*, T. Karpowicz: *Kultura języka polskiego*.

[23] B. Sieradzka-Baziur, *Nowe słowniki*, [w:] S. Urbańczyk, *Słowniki i encyklopedie. Ich rodzaje i użyteczność*, wydanie IV zmienione i poszerzone, Kraków 2000, s. 91.

nauki języka polskiego na poziomie klas IV–VIII szkoły podstawowej. Numer w zestawie 334/95". Ponadto z zamieszczonych na okładce informacji o jej treści i zaletach wynika, że zawiera „Hasła w porządku alfabetycznym, bogato ilustrowane cytatami z *Kubusia Puchatka*". To jedyny taki słownik, w którym jako egzemplifikację zjawisk językowych wykorzystano znany odbiorcy tekst o pozytywnych konotacjach[24].

Chronologicznie nieco późniejszy *Szkolny słownik nauki o języku* pod red. J. Podrackiego (1998) jest dziełem zbiorowym – poza redaktorem w jego opracowaniu udział wzięły Ewa Kozłowska i Agnieszka Mikołajczuk. Każda osoba z autorskiego zespołu odpowiada za zgodną ze swoją specjalnością tematykę, co zostało wyszczególnione we *Wstępie*. Słownik „ma służyć polskiej szkole – nauczycielom i uczniom szkół podstawowych i średnich, słuchaczom studiów licencjackich i studentom filologii polskiej, także tym wszystkim, którzy pragną poznać język rodzimy pod względem teoretycznym" (s. 7). Według deklaracji redaktora jest słownikiem encyklopedycznym, pomyślanym jako pomoc w realizacji na lekcjach języka polskiego zadań przewidzianych w programie, a chodzi m.in. o „wyposażenie uczniów w wiadomości o budowie i zasadach funkcjonowania języka jako środka porozumiewania się i tworzywa literatury" (s. 7). Uwzględniona terminologia (łącznie 586 artykułów) obejmuje wszystkie działy „szkolnej wiedzy językoznawczej", uzupełnionej „o wiadomości typowo akademickie" (jw.). Encyklopedyczny charakter sprawia, że oprócz objaśnienia terminu artykuł zawiera dodatkowe informacje związane z danym hasłem (por. hasła: *funkcje języka i wypowiedzi*, *generatywizm*, *geneza języka polskiego*, *kognitywizm*, *typologia języków*, *typy znaczeń wyrazów*, *zapożyczenia* itp.). Nietrudno zauważyć, że słownik obfituje w terminy obcego pochodzenia, ale informacja o języku źródłowym danego terminu ułatwia ich przyswojenie. Nierzadko wokabułę hasła stanowią obocznie używane terminy obce i rodzime, np. *bohemizm (czechizm), koherencja (spójność tekstu)*, *elipsa (wyrzutnia)*, *przedrostek (prefiks)*, *przyrostek (sufiks)*. Jest jednym z nielicznych słowników szkolnych, w którym jako hasło pojawia się *termin* z definicją uwzględniającą jego najważniejsze cechy (ścisłość, jednoznaczność, neutralność, brak nacechowania ekspresywnego, systemowość), zasięg, użytkowników, sytuacje użycia, etymologię. Wprowadzone zostało także pojęcie *terminologii*. Powiązane tematycznie hasła połączone są odsyłaczami. *Bibliografia* (129 numerowanych pozycji) jest nie tylko teoretycznym zapleczem opracowania, ale też przez system odsyłaczy stanowi propozycję lektury uzupełniającej wiedzę o przedstawianych w hasłach zagadnieniach gramatycznych. Zamieszczony na końcu *Indeks tematyczny* (s. 373–388) podaje hasła uporządkowane i zhierarchizowane w ramach 14 działów (*Działy językoznawstwa*; *Fonetyka, fonologia,*

[24] Jw.

logopedia, wiedza o piśmie; *Historia języka i gramatyka historyczna*; *Komunikacja językowa*; *Kultura języka*; *Leksykologia (słownictwo)* itd.).

Zamieszczone na okładce publikacji hasło „Nic bez języka" sugeruje tematykę *Vademecum* Jadwigi Kowalikowej (2001), które już tytułem wskazuje jego adresata: licealistę, maturzystę, polonistę. Z założenia jest poradnikiem, który ma pomóc w ugruntowaniu wiedzy o języku polskim. Zawiera 500 haseł w układzie rzeczowym. W poszukiwaniu właściwego terminu pomaga zamieszczony na końcu *Alfabetyczny spis haseł*. Hasła zawierają „dwojakiego rodzaju informacje: definiujące i objaśniające" (s. 6) z sześciu dziedzin: język jako zjawisko społeczne i system, budowa języka i funkcje jego składników, historia, komunikacja językowa, rodzaje tekstów i formy wypowiedzi oraz odmiany i style językowe. Opracowując materiał, autorka starała się, „aby ujęcia miały jak najbardziej przystępny charakter, dlatego oparła się pokusie przytaczania oficjalnych definicji naukowych" (s. 6), proponując własne, oczywiście, adekwatne pod względem merytorycznym.

Szkolny słownik terminów gramatycznych Aleksandry Janowskiej i Aleksandry Niewiary (2001) przygotowany został z myślą o nauczycielach i uczniach szkół ponadpodstawowych. Zawiera objaśnienia prawie 600 terminów ściśle gramatycznych, jak również niektórych z zakresu językoznawstwa ogólnego. Podobnie jak wspomniane wyżej *Vademecum*, przede wszystkim ma pomóc w uporządkowaniu wiedzy zdobytej na wcześniejszych etapach edukacji, ale i przygotować do dalszych etapów nauki o języku na wyższym poziomie. Zgodnie z wypracowaną metodologią, hasła zawierają definicje terminów, przykłady ilustrujące omawiane zjawiska, a w wypadku terminów obcego pochodzenia również dane o języku źródłowym. Ponadto zamieszczono tu uwagi poprawnościowe. Ze względu na zakres informacji słownik ten ma charakter leksykonu (zob. np. hasła: *Błąd językowy*, *Części mowy*, *Dialekt mazowiecki*, *Fonetyka międzywyrazowa*, *Formant*, *Funkcje języka (mowy)*, *Liczebnik*, *Style funkcjonalne*, *Tendencje rozwojowe polszczyzny* itp., gdzie poza objaśnieniem podane są cechy charakterystyczne zjawiska, typologia, egzemplifikacja itd.).

Dziełem zbiorowym jest również *Słownik gramatyki języka polskiego* opracowany pod kierunkiem Włodzimierza Gruszczyńskiego i Jerzego Bralczyka (2002). Siedmioosobowy zespół autorski wraz z oboma redaktorami tworzyli: Dorota Kopcińska, Halina Satkiewicz, Urszula Andrejewicz, Elżbieta Awramiuk i Ewa Gruszczyńska. *Słownik gramatyki* adresowany do uczniów i nauczycieli „Pomyślany został […] jako zbiór informacji nie tyle o znaczeniach samych terminów, ile o zjawiskach, pojęciach i problemach, do których się te terminy odnoszą, jest więc […] kompendium o charakterze pośrednim między słownikiem (terminologicznym) a encyklopedią" (s. 5). Uporządkowana wprawdzie alfabetycznie – zgodnie ze słownikowymi zasadami – publikacja w formie artykułów hasłowych, z uwagi na tok wykładu – syntetyczne ujęcie wielu zagadnień – ma charakter bliski podręcznikowemu. Na przykład pod wokabułą *akcent* poza roz-

budowaną definicją znalazło się omówienie takich pojęć jak: *akcent wyrazowy*, *dynamiczny* (*ekspiracyjny, przycisk*), *główny*, *poboczny*, *ruchomy* (*swobodny*), *stały*, *toniczny* (*muzyczny*, *melodyczny*), *iloczasowy*, *zestrój akcentowy*, *wyrazowy w języku polskim*, *wyrazy bez własnego akcentu*, *wyrazy z akcentem oksytonicznym*, *wyrazy z akcentem proparoksytonicznym*, *wyrazy akcentowane na czwartej sylabie od końca*, *akcent zdaniowy* (*akcent logiczny*)). Zamieszczony na końcu indeks potwierdza około 1250 terminów.

Liczbę publikacji przeznaczonych w pierwszej kolejności dla uczniów różnych typów szkół, ale opracowywanych też z myślą o nauczycielach, studentach filologii polskiej oraz o wszystkich zainteresowanych językiem, powiększają trzy pozycje autorstwa Danieli Podlawskiej i Iwony Płóciennik: *Leksykon nauki o języku* (2002), *Słownik nauki o języku (od a do z)* (2003) oraz *Słownik wiedzy o języku* (2004), oparte „na obowiązujących programach szkolnych zatwierdzonych przez Ministerstwo Edukacji Narodowej. […] Zamiarem naszym – piszą autorki w ostatniej z wymienionych publikacji – było stworzenie poradnika pomocnego w samodzielnym zdobywaniu wiedzy o języku lub powtarzaniu przyswojonych informacji" (s. 7). Każda z tych pozycji ma nieco inne rozwiązania edytorskie. W pierwszym chronologicznie *Leksykonie* zaproponowano uporządkowanie haseł w ramach dziewięciu działów (*Język jako narzędzie porozumiewania się, Komunikacja językowa*, *Pragmatyka językowa*, *Budowa języka oraz funkcje jego składników*, *Kultura języka*, *Zróżnicowanie współczesnej polszczyzny*, *Język a retoryka*, *Dzieje języka polskiego*, *Współczesna wiedza o języku*, z w miarę potrzeby dalszym rozczłonkowaniem tematyki. Już wyodrębnione działy informują o rozszerzeniu tematyki i opracowaniu zagadnień wcześniej obecnych tylko śladowo lub wręcz pomijanych (por. np. *Słowniki*, *Język i styl epok*, *Zmiany w systemie gramatycznym języka polskiego* z wyszczególnieniem ich kategorii, *Dzieje ortografii*, *Zabytki języka polskiego*). Pełny wykaz terminów (1050) wraz z ich lokalizacją w części głównej zawiera dołączony na końcu indeks. Na *Słownik nauki* składają się dwie części. *Indeksy tematyczne* poprzedzające zasadniczy słownik zawierają dziesięć głównych bloków tematycznych z wyszczególnionymi terminami, które zostały objaśnione w zasadniczej części słownika (ponad 600 alfabetycznie uporządkowanych artykułów hasłowych w ramach tematycznie wyodrębnionych działów). Dość rozbudowane artykuły to świadomy zabieg autorek, które uznały, że należy wyjść naprzeciw wymaganiom programowym obowiązującym „na konkursach i olimpiadach polonistycznych, a także na egzaminach wstępnych na różne uczelnie" (s. 7). „Zrozumienie problemów językoznawczych mają ułatwić liczne przykłady i cytaty z literatury, z prac uczniowskich bądź z życia codziennego" (s. 8). Słownik uzupełniony został *Literaturą przedmiotu* (35 pozycji).

Podręczny słownik terminów gramatycznych Piotra Zbroga (2004) przygotowany został do użytku na poziomie szkoły podstawowej i szkół ponadpodstawowych, co zadecydowało o zawartości publikacji i sposobie przedstawienia in-

formacji dostosowanej do poziomu takiego odbiorcy. Artykuły hasłowe zawierają definicję lub charakterystykę zjawiska ilustrowaną przykładami i dodatkowymi objaśnieniami mającymi ułatwić jego zrozumienie.

Chronologicznie następną pozycją, która pojawiła się na rynku wydawniczym, było kompendium *Język polski* (2005), opracowane przez sześcioosobowy zespół: Magdalenę Derwojedową, Alicję Gałczyńską, Włodzimierza Gruszczyńskiego, Dorotę Kopcińską, Jadwigę Linde-Usiekniewicz, Izabelę Winiarską-Górską, pod redakcją wymienionych w zespole autorskim Magdaleny Derwojedowej i Doroty Kopcińskiej oraz Haliny Karaś. Zgodnie z intencją autorów kompendium (934 ss.) „przeznaczone jest dla uczniów gimnazjów i liceów, a także dla osób zamierzających podjąć studia filologiczne" (s. 17). Przedstawiono w nim przede wszystkim zagadnienia językoznawcze, które obejmuje program kształcenia językowego w szkołach ponadpodstawowych, oraz pewne problemy, które – zdaniem autorów – mogą stanowić interesujące uzupełnienie zagadnień podstawowych. Układem materiału nawiązuje do typowych podręczników gramatyki, gdzie informacje o systemie językowym uporządkowane są od zagadnień wstępnych dotyczących języka jako systemu znaków służących komunikacji, przez charakterystykę poszczególnych płaszczyzn (fonetyka, fonologia, morfologia, składnia, frazeologia, semantyka), po obszernie opracowaną pragmatykę językową, historię języka i nowoczesne teorie językoznawcze (strukturalizm, językoznawstwo generatywne i kognitywne). Istotna dla omawianego tu zagadnienia jest terminologia, z na bieżąco podawanymi definicjami, z wyodrębnionym słowniczkiem najważniejszych (ponad 170) terminów używanych w przedstawianiu materiału oraz zamieszczony na końcu skorowidz zagadnień (1160 podstawowych) z odsyłaczami do tekstu zasadniczego[25].

Encyklopedia szkolna WSiP. Nauka o języku (2006) pod redakcją Andrzeja Markowskiego jest również dziełem zbiorowym. Opracowana została przez dziewięcioosobowy zespół w składzie: Iwona Burkacka, Teresa Dobrzyńska, Magdalena Dużyńska-Markowska, Agata Hącia, Andrzej Markowski, Radosław Pawelec, Ewa Rudnicka, Magdalena Zawisławska. Przeznaczona jest „dla szerokiego kręgu odbiorców, od uczniów gimnazjów i liceów, uczestników olimpiady języka polskiego, poprzez kandydatów na wyższe uczelnie, po studentów filologii polskiej i innych kierunków humanistycznych" (s. 5). Równocześnie autorzy wyrażają nadzieję, że będzie przydatna w pracy nauczyciela polonisty. Jest to wydawnictwo wielkoformatowe, jedno z dwóch takich wśród pozycji tu omawianych[26]. Różne

[25] Dydaktyczną użyteczność zwiększają zamieszczone po każdym rozdziale ćwiczenia (poprawność rozwiązań można weryfikować dzięki dołączonym odpowiedziom do zadań) oraz literatura.

[26] Por. A.Z. Makowiecki (red.), *Literatura i nauka o języku. Encyklopedia szkolna*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1995.

dziedziny wiedzy – od teorii języka, metodologii badań, językoznawstwa ogólnego i porównawczego po szczegółowe zagadnienia z zakresu zróżnicowania i budowy systemu polszczyzny, a nawet wybranych języków obcych – przedstawione zostały w blisko 900 (sygnowanych inicjałami autorów) artykułach hasłowych. Wzorem innych encyklopedii są tu też zamieszczone biogramy wybitnych językoznawców (z portretami), hasła poświęcone wybranym towarzystwom naukowym (Rada Języka Polskiego, Polskie Towarzystwo Językoznawcze – PTJ, Towarzystwo Kultury Języka – TKJ, Towarzystwo Miłośników Języka Polskiego – TMJP), pojedyncze tabele z danymi językowymi, wykresy, fotografie najstarszych dokumentów, mapy itp. Całość zamyka indeks terminów. Uwagę zwraca obecność licznych terminów obcego pochodzenia, dla których oprócz objaśnień merytorycznych podano informacje o ich genezie (**afazja** [gr. *aphasia* = niemota], **akcent** [łac. *accentus*], **afiks** [franc. *affixe*, z łac. *affixus* = przyczepiony, *affixum* = coś przyczepionego, od *affigo* = dodaję, dolepiam], **kontekst** [niem. *Kontekst*, franc. *contexte*, łac. *contextus* = związek, łączność] itp.). Poza objaśnieniami terminów w encyklopedii – zgodnie z charakterem wydawnictwa – zamieszczono wiele haseł problemowych, zróżnicowanych pod względem objętości – niektóre są nawet wieloszpaltowe (por. **cudzysłów**, **przecinek**, **definicja wyrazu**, **derywacja**, **postawy użytkowników**, **rozwój języka polskiego** i in.). Na odnotowanie zasługują artykuły z zakresu nowszych dyscyplin, metodologii badawczych i zjawisk językowych (**językoznawstwo komputerowe**, **gniazdo słowotwórcze**, **pragmatyka językowa**, **językowy obraz świata**, **blog, bunt**, **konstatacja**, **logopedia artystyczna**, **oratorstwo**). Uwzględnione jest też hasło **termin** wraz z jego charakterystyką genetyczno-strukturalną. Osobne hasło **terminologia** ma tu dwa znaczenia, jednak oba definiowane jako zbiór terminów (o różnych zakresach): 1. „Zbiór terminów naukowych i technicznych traktowanych jako podsystem leksykalny języka narodowego. 2. Ogół terminów danej dyscypliny naukowej lub dziedziny technicznej, np. […] terminologia językoznawcza" (hasło sygnowane A.M., s. 278).

Poza słownikami poświęconymi terminologii gramatycznej czy szerzej – lingwistycznej – dostępne są kompendia traktujące edukację polonistyczną globalnie, tj. łączące wiedzę o literaturze i języku. Taką pozycją jest m.in. *Literatura i nauka o języku*, opracowana w ramach cyklu *Encyklopedia szkolna*, dzieło wieloautorskie pod redakcją Andrzeja Z. Makowieckiego (1995). W tekście *Od Redakcji* otwierającym kompendium oprócz różnego typu objaśnień „technicznych" znalazła się informacja, że *Encyklopedia* przeznaczona jest „dla uczniów wyższych klas szkół podstawowych oraz uczniów szkół średnich. […] W hasłach dotyczących nauki o języku zawarte są informacje, dzięki którym można uzupełnić lub powtórzyć wiadomości z tej dziedziny. Treść haseł została, w ogólnych zarysach, dostosowana do programów nauczania" (s. 5). Wiadomo, że ogółem opracowano około 2 tysiące haseł, nie wyszczególniono jednak, ile haseł dotyczy gramatyki. Nie

ułatwia tego dołączony na końcu ponad czterdziestostronicowy, trzyszpaltowy *Indeks*, ponieważ oprócz terminów zawiera także hasła osobowe. Z jego przeglądu wynika, że są tu biogramy kilkunastu językoznawców (J.N. Baudouina de Courtenay, A. Brücknera, W. Doroszewskiego, S. Jodłowskiego, T. Lehra-Spławińskiego, S.B. Lindego, J. Łosia, J.M. Rozwadowskiego, S. Szobera, W. Taszyckiego, H. Ułaszyna, S. Urbańczyka, B. Wieczorkiewicza) i około 650 haseł problemowych. Podobny charakter ma też wieloautorskie wydawnictwo anonsowane jako „encyklopedia szkolna" *Język polski – liceum*, adresowane wprost do uczniów, którzy ukończyli gimnazjum[27], oferujące informacje (2000 haseł, por. *Indeks pojęć*, s. 845–862) uwzględniające aktualne (!) programy szkolne i podręczniki. W opinii autorów „Język polski powinien być czymś więcej, niż tylko uczeniem literatury i gramatyki. Pod nazwą tego przedmiotu kryje się dzisiaj szeroko rozumiana edukacja humanistyczna, która stanowi ważny etap kształcenia kulturowego"[28].

Jak informuje tytuł, *Popularny słownik terminów literackich i gramatycznych* autorstwa Zuzanny i Marcina Dominów (2016) również proponuje „dwa w jednym", na co składa się objaśnienie łącznie ponad 1600 haseł (w tym też *termin* i *terminologia*), co czyni go jednym z obszerniejszych spośród uwzględnionych tu wydawnictw. Autorzy mają świadomość, że opracowanie tak dużej liczby haseł wymusiło pewne uogólnienia, ale ten zabieg uznali za korzystny dla głównych odbiorców tego kompendium, tj. uczniów szkół średnich i maturzystów, jak również innych, „którzy mają słaby lub przeciętny kontakt z zagadnieniami nauki o języku i literaturoznawstwa" (s. 3); zob. też najnowszą pozycję obojga autorów *Słownik terminów…* (2022).

Z przytoczonych wyżej materiałów opracowanych pod redakcją Agnieszki Mikołajczuk i Jadwigi Puzyniny (zob. przypis 22) wynika, że współczesnej szkole nieobce są zagadnienia z zakresu nowszych, pogranicznych dyscyplin językoznawczych. Jako pomoc mogą tu być wykorzystane wydane pod patronatem TMJP dwie pozycje. Pierwszą z nich jest *Mały słownik terminologii z zakresu socjolingwistyki i pragmatyki językowej* Aldony Skudrzykowej i Krystyny Urban (2000), w którym znalazło się blisko 350 terminów związanych z użyciem języka i z kontekstem społecznym wypowiedzi. Informacje encyklopedyczne wzbogacone są przykładami z literatury. System odsyłaczy pomaga powiązać terminy obce z rodzimymi i hasła nadrzędne z uzupełniającymi je treściowo hasłami komplementarnymi.

Drugą pozycją z grupy słowników interdyscyplinarnych przydatnych w dydaktyce jest *Mały słownik terminów teorii tekstu* Katarzyny Wyrwas i Katarzyny

---

[27] M. Tomczyk (red.), *Język polski – liceum. Encyklopedia szkolna*, Wydawnictwo Zielona Sowa, Kraków 2006; zob. nota od Redakcji.

[28] Jw. [s. 5].

Sujkowskiej-Sobisz (2005), zawierający blisko 400 haseł łączących „pojęcia i metody kilku obszarów nauk (semiotyki, logiki, teorii komunikacji, socjologii, socjolingwistyki, psychologii, poetyki i genologii literackiej, pragmalingwistyki, stylistyki i innych" (s. 6).

Na uwagę zasługuje również inicjatywa uzupełniania podręczników szkolnych słownikami terminów wyzyskanych w opracowaniu lub proponowanych jako uzupełnienie wiedzy podręcznikowej. Przykładem takiego rozwiązania jest *Przewodnik po nauce o języku, środkach stylistycznych i figurach retorycznych*, zamieszczony przez Halinę i Tadeusza Zgółków w ich autorskim *Podręczniku języka polskiego dla licealistów od klasy pierwszej do matury* (2002, s. 280–316). Zawierający blisko czterysta haseł przewodnik pod względem opracowania bliższy jest wydawnictwu encyklopedycznemu, ponieważ oprócz objaśnienia terminu podaje szereg informacji dodatkowych, ilustrowanych przykładami. W związku z tym, że zgodnie z tytułem podręcznik *Mówię, więc jestem* poświęcony jest komunikacji językowej, zawiera oprócz terminów ściśle językoznawczych (gramatycznych) i w miarę przyswojonych pojęć z zakresu komunikologii (*dyskurs*, *implikatura*, *maksymy konwersacyjne*, *metatekst*, *perswazja*, *tropy*…) liczne pojęcia z zakresu retoryki, których wysoko wyspecjalizowany charakter widoczny jest nie tylko w obcej ortografii haseł, ale i w przyjętym sposobie ich definiowania, por. „**Aitiologia** polega na stosowaniu pytań wraz z jednoczesnym odpowiadaniem na te pytania…", „**Asteismos** polega na wpleceniu w tekst wystąpienia poważnego elementów żartobliwych…", „**Deesis** polega na używaniu słów wyrażających prośbę, błaganie, nadzieję na uzyskanie czegoś…", „**Eophonesis** polega na stosowaniu wykrzykników…" itd.

Próba podsumowania

Przedstawione powyżej publikacje świadczą o tym, że szkolna dydaktyka ma dzisiaj do dyspozycji sporo materiałów, które służą porządkowaniu szeroko rozumianej terminologii gramatycznej. Znaczny ilościowy przyrost publikacji uwidocznił się zwłaszcza na przełomie wieków XX i XXI. Na tle wydawnictw z zakresu terminologii lingwistycznej opracowania przygotowane na użytek dydaktyki szkolnej wyróżniają się szczególną dynamiką. Chociaż zazwyczaj formą edytorską kompendia dostosowane są do realizowanych w szkole programów nauczania, to jednak z powodzeniem mogą być one wykorzystywane nie tylko przez nauczycieli, ale i przez studentów oraz inne osoby zainteresowane tą problematyką. Zresztą autorzy, reprezentujący różne ośrodki akademickie w Polsce, nieraz rozszerzają materiał czy pogłębiają szczegółowość jego opisu, by zwiększyć krąg odbiorców i przydatność publikacji na wyższych etapach edukacji, co znajduje wyraz także w zróżnicowanych tytułach: encyklopedia, kompendium, leksykon, słownik, vademecum. Część z nich ma charakter repetytoriów.

Na podkreślenie zasługuje fakt, że w niektórych omawianych pozycjach[29] uczeń znajdzie wyjaśnienie, co to jest *termin*, *terminologia*, które to hasła zwykle są pomijane w leksykonach ogólnych terminologii lingwistycznej jako zbyt oczywiste. Co więcej, w niektórych są nawet szersze komentarze informujące o nakładanych na termin wymaganiach, jakim musi sprostać jako „jednostka leksykalna spełniająca funkcję profesjonalnego pojęcia"[30].

Jak dowodzą przywołane wyżej dane, publikacje różnią się zakresem uwzględnianego materiału terminologicznego – zawierają od kilkuset do prawie dwóch tysięcy haseł, co jest efektem swoistego kompromisu między adresatem publikacji, jej celem, założeniami i arbitralnymi decyzjami autora. Faktem jest, że mamy tu do czynienia z wyborem terminów ze zbioru otwartego, jaki stanowi polska terminologia lingwistyczna, co w pewnym stopniu jest pochodną specjalizacji nauki o języku, wyodrębnienia się nowych subdyscyplin (teorii tekstu, socjolingwistyki, mediolingwistyki, logopedii itp.), dyferencjacji terminologii i jej umiędzynarodowiania (por. zjawiska synonimii termin rodzimy/termin obcy), a także obserwowanego w podręcznikach jej „unaukowiania". Słowniki terminologiczne są wprawdzie uzupełniającym elementem wyposażenia ucznia, ale wydaje się, że w obecnej sytuacji – niezbędnym. Zatem powinny być stale dostępne na rynku[31].

Skróty

PSWP – Zgółkowa H. (red.), *Praktyczny słownik współczesnej polszczyzny*, Wydawnictwo Kurpisz, Poznań 1994–2005.

SWJP – Dunaj B. (red.), *Słownik współczesnego języka polskiego*, Przegląd Readers Digest, Warszawa 1998.

USJP – Dubisz S. (red.), *Uniwersalny słownik języka polskiego*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2003.

WSJP – Żmigrodzki P. (red.), *Wielki słownik języka polskiego*, www.wsjp.pl [dostęp: 13.12.2020].

WSWO – Bańko M. (red.), *Wielki słownik wyrazów obcych PWN*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2005.

---

[29] Por. opracowania pod redakcją J. Podrackiego (1998), o.c.; W. Gruszczyńskiego, J. Bralczyka (2002), o.c.; A. Markowskiego (2006), o.c.

[30] S. Gajda, *Wprowadzenie do teorii terminu*, Wydawnictwo WSP w Opolu, Opole 1990, s. 38.

[31] Większość omawianych w artykule pozycji pochodzi z prywatnego księgozbioru autorów.

Bibliografia

Encyklopedie, leksykony, słowniki

Cząstka-Szymon B., Synowiec H., Urban K., *Mały słownik terminów gramatycznych*, Oficyna Wydawnicza RYTM. Towarzystwo Miłośników Języka Polskiego, Warszawa–Kraków 1996.

Cząstka-Szymon B., Synowiec H., Urban K., *Słownik terminów gramatycznych dla uczniów szkół podstawowych*, Wydawnictwo „Park", Bielsko-Biała 1994.

Derwojedowa M., Karaś H., Kopcińska D. (red.), *Język polski. Kompendium*, Świat Książki-Bertelsmann Media Sp. z o.o., Warszawa 2005.

Dominów Z., Dominów M., *Popularny słownik terminów literackich i gramatycznych*, Wydawnictwo Ibis, Poznań 2009.

Dominów Z., Dominów M., *Popularny słownik terminów literackich i gramatycznych*, Przedsiębiorstwo Wydawniczo-Handlowe „ARTI", Ożarów Mazowiecki 2016 [wyd. II 2018].

Dominów Z., Dominów M., *Słownik terminów literackich i gramatycznych*, Wiedza, Books, Konin 2022.

Gołąb Z., Heinz A., Polański K., *Słownik terminologii językoznawczej*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1968.

Gruszczyński W., Bralczyk J. (red.), *Słownik gramatyki języka polskiego*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne Spółka Akcyjna, Warszawa 2002.

Janowska A., Niewiara A., *Szkolny słownik terminów gramatycznych*, Videograf II, Katowice 2001.

Karłowicz J., *Projekt terminologii językoznawczej polskiej*, „Prace Filologiczne", t. I, 1885, s. 102–120.

Kowalikowa J., *ABC… wiedzy o języku polskim*: *dla maturzysty, kandydata na studia i każdego, kto lubi wiedzieć*, Wydawnictwo Literackie, Kraków 2003.

Kowalikowa J., *Nic bez języka: vademecum dla licealisty, maturzysty, polonisty*, Wydawnictwo Literackie, Kraków 2001.

Kozłowska E., Mikołajczuk A., Podracki J., *Szkolny słownik nauki o języku*, pod red. J. Podrackiego, Wydawnictwo MEDIUM, Warszawa 1998.

Kwiek-Osiowska J. (oprac.), *ABC… polskiej gramatyki*. *Leksykon szkolny*, Towarzystwo Miłośników Języka Polskiego, Spółka Wydawniczo-Księgarska, Kraków–Warszawa 1992.

Kwiek-Osiowska J. (oprac.), *Szkolna terminologia nauki o języku (w układzie systematycznym) dla nauczycieli i uczniów*, Towarzystwo Miłośników Języka Polskiego, Kraków 1988.

Makowiecki A.Z. (red.), *Literatura i nauka o języku. Encyklopedia szkolna*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1995.

Malczewski J., *Nauka o języku*, wyd. trzecie zmienione, Seria Słownik Szkolny, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1990.

Malczewski J., *Szkolny słownik terminów nauki o języku*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1980.

Malczewski J., *Szkolny słownik terminów nauki o języku*, „BGW", Warszawa 1991.

Malczewski J., Malczewska-Garsztkowiak L., *Szkolny słownik nauki o języku*, Wydawnictwo REA, Warszawa 2009.

Markowski A. (red.), *Encyklopedia szkolna*. *Nauka o języku*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 2006.

Markowski A., *Szkolny słownik terminów i pojęć gramatycznych*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1996.

Płóciennik I., Podlawska D., *Leksykon nauki o języku*, Wydawnictwo Park, Bielsko-Biała 2002.

Płóciennik I., Podlawska D., *Słownik wiedzy o języku*, Wydawnictwo „Park", Bielsko-Biała 2004 [wyd. III, 2006 i dalsze].

Podlawska D., Płóciennik I., *Słownik nauki o języku A – Z*, PPU „Park" Sp. z o.o., Bielsko-Biała 2003.

Skudrzykowa A., Urban K., *Mały słownik terminologii z zakresu socjolingwistyki i pragmatyki językowej*, Towarzystwo Miłośników Języka Polskiego, Spółka Wydawniczo-Księgarska, Kraków–Warszawa 2000.

Sykulski J., *Materiały metodyczne dla nauczycieli języka polskiego. Słownik terminów nauki o języku polskim dla nauczycieli szkół podstawowych i średnich*, Związek Nauczycielstwa Polskiego. Oddział Kielce, Kielce 1974.

Terminologia gramatyczna: *Polska terminologia gramatyczna uchwalona na Zjeździe gramatyków polskich 17 i 18 II 1921*, „Język Polski", t. VI, 1921, s. 89–92.

Tomczyk M. (red.), *Język polski – liceum*. *Encyklopedia szkolna*, Wydawnictwo Zielona Sowa, Kraków 2006.

Urbańczyk S. (red.), *Encyklopedia języka polskiego*, Zakład Narodowy im. Ossolińskich. Wydawnictwo, Wrocław–Warszawa–Kraków–Gdańsk 1991.

Urbańczyk S. (red.), *Encyklopedia wiedzy o języku polskim*, Zakład Narodowy im. Ossolińskich. Wydawnictwo, Wrocław–Warszawa–Kraków–Gdańsk 1978.

Waligóra M., *Leksykon terminów gramatycznych – teoria, przykłady*, *tabele*, Morex, Raszyn brw.

Wyrwas K., Sujkowska-Sobisz K., *Mały słownik terminów teorii tekstu*, Oficyna Wydawnicza Rytm, Towarzystwo Miłośników Języka Polskiego, Warszawa–Kraków 2005.

Zbróg P., *Podręczny słownik terminów gramatycznych*, Wydawnictwo MAC Edukacja, Kielce 2004.

Zgółkowie H. i T., *Mówię, więc jestem*. *Podręcznik języka polskiego dla licealistów*, Spółka Wydawnicza „Od nowa", Kraków 2001.

Opracowania

Bartmiński J., *Czym różni się* Leksykon aksjologiczny *od słownika językowego i encyklopedii?*, [w:] Niebrzegowska-Bartmińska S., Szadura J., Żywicka B. (red.), *Wartości w językowo-kulturowym obrazie świata Słowian i ich sąsiadów*. 4. *Słownik językowy – leksykon – encyklopedia w programie badań porównawczych*, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin 2018, s. 9–23.

Batko-Tokarz B., *O wieloznacznych terminach leksykograficznych – na przykładzie rozumienia terminu tezaurus w leksykografii polskiej i słowiańskiej na tle europejskim*, [w:] Przybylska R., Śliwiński W. (red.), *Terminologia specjalistyczna w teorii i praktyce językoznawców słowiańskich*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2017, s. 119–135.

Bielińska M. (red.), *Leksykografia. Słownik specjalistyczny*, Universitas, Kraków 2020.

Enciklopedija Jugoslavije, t. 7, Leksikografski Zavod FNRJ, Zagreb 1968.

Gajda S., *Wprowadzenie do teorii terminu*, Wydawnictwo WSP w Opolu, Opole 1990.

Jakubowska Z., *Słowniki na lekcjach języka polskiego*, „Polonistyka" XVI, 1963, nr 4 (87), s. 23–27.

Jaworski M., *Metodyka nauki o języku polskim*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1991.

Jaworski M., *Słowniki w szkole*, „Nowa Szkoła" 1970, s. 51–54.

Jaworski M. (red.), *Terminy i pojęcia w programach i podręcznikach szkoły podstawowej*. *Język polski*, Instytut Programów Szkolnych, Warszawa 1988.

Kida J., *Encyklopedie, leksykony i słowniki w edukacji polonistycznej*, Centrum Doskonalenia Pedagogicznego, Rzeszów 2000.

Kielski B., *Słownik terminologii gramatycznej francuskiej i polskiej*, Zakład Narodowy im. Ossolińskich. Wydawnictwo, Wrocław 1959.

Kobylińska J., Dyduchowa A., *Słowniki w nauczaniu języka polskiego w szkole średniej*, Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych, Warszawa 1973.

Koronczewski A., *Polska terminologia gramatyczna*, Zakład Narodowy im. Ossolińskich. Wydawnictwo, Wrocław 1961.

Markiewicz H., Romanowski A., *Skrzydlate słowa*, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa 1990.

Mielczarek A., *Z zagadnień leksykografii encyklopedycznej*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1972.

Mikołajczuk A., Puzynina J. (red.), *Wiedza o języku polskim w zreformowanej szkole*: *szkoła podstawowa, gimnazjum, szkoły ponadgimnazjalne*, Nowa Era, Warszawa 2004.

Piotrowski T., *Zrozumieć leksykografię*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2001.

Skarżyński M., [Rec.] *Szkolna terminologia nauki o języku (w układzie systematycznym). Dla nauczycieli i uczniów, opracowała Janina Kwiek-Osiowska, Towarzystwo Miłośników Języka Polskiego, Kraków 1988, 127 s.*, „Poradnik Językowy", 1990, z. 1, s. 61–64.

Tokarski J., *Gramatyka w szkole*, Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych, Warszawa 1966.

Urbańczyk S., *Słowniki i encyklopedie, ich rodzaje i użyteczność*, wyd. IV zmienione i rozszerzone [Rozdział III: *Nowe słowniki*, s. 67–100, oprac. B. Sieradzka-Baziur], Towarzystwo Miłośników Języka Polskiego, Kraków 2000.

Woźniak-Wrzesińska E., *Wybrana współczesna polska terminografia z zakresu nauk humanistycznych – przegląd, próba syntezy*, „Acta Universitatis Lodziensis. Folia Linguistica" 54, 2020, s. 71–89.

Zmarzer W., *Leksykografia terminologiczna*, [w:] Zmarzer W., Lukszyn J., *Teoretyczne podstawy terminologii*, Wydział Lingwistyki Stosowanej i Filologii Wschodniosłowiańskich, Uniwersytet Warszawski, Warszawa 2001, s. 117–132 [wyd. II 2006].

Żabska B., *Z zagadnień polskiej terminologii gramatycznej (na marginesie książki A. Koronczewskiego)*, „Rozprawy Komisji Językowej Wrocławskiego Towarzystwa Naukowego", t. V, 1965, s. 255–261.

Wiktor Darasz
Krystyna Kowalik

School Dictionaries of Polish Grammar (Linguistic) Terminology in the Period 1970–2020

Summary

The subject of interest in this paper are works dedicated to Polish linguistic (grammar) terminology addressed at students at different levels of education. The analysis includes publications from the period of fifty years at the turn of the 20th and 21st centuries. The following significant genres have been discussed: encyclopedia, compendium, lexicon, dictionary and vademecum, which are dedicated not only to general linguistics but also to certain selected disciplines related to language, as well as various subdisciplines, such as terminology connected with discourse, text theory, sociolinguistics and pragmatics. The dictionaries are varied in terms of volume – they may contain between a few hundred and two thousand entries. Their didactic role is usually suggested by titles which contain words such as: *szkolny*, *dydaktyczny*, *dydaktyka*, *nauka o języku*, or emphasize the practical function of the work. Many of them include the material which is adapted to school curriculum at different levels of education.

Keywords: contemporary linguistics, linguistic terminology, Polish lexicography, school education.

Małgorzata Skotnicka-Palka[1]
Uniwersytet Wrocławski
nr ORCID 0000-0002-1284-7028

Renesans na kartach współczesnych podręczników dla szkół średnich (wydawnictwa Nowa Era, Operon i WSiP) – jeden obraz czy trzy?

Streszczenie

W artykule przeanalizowano i porównano sześć podręczników do historii przeznaczonych dla uczniów drugiej klasy liceów ogólnokształcących i techników przygotowanych przez trzy wydawnictwa (Nowa Era, Operon i WSiP) w wersji podstawowej i rozszerzonej. Analizie poddano tematy dotyczące renesansu europejskiego i polskiego. Porównano zestaw wspomnianych w nich autorów i ich dzieł, zaprezentowano obraz kobiet epoki renesansu, opisano relacje pomiędzy renesansem europejskim i polskim, omówiono dydaktyczne aspekty analizowanych podręczników, a także znaczenie renesansu.

Słowa kluczowe: podręczniki szkolne, szkoła średnia, historia, renesans.

W edukacji szkolnej podręcznik do historii jest jednym z podstawowych środków dydaktycznych wykorzystywanych na lekcjach. Stanowi on główne źródło wiedzy o przeszłości, jest też instrumentem propagowania kanonu wartości. Poprzez odpowiednią selekcję oraz interpretację wydarzeń i procesów historycznych kreuje on określony obraz przeszłości.

Podstawą źródłową poniższej analizy jest sześć szkolnych podręczników do historii dopuszczonych do użytku dla uczniów drugiej klasy liceum ogólnokształcącego i technikum i zgodnych z podstawą programową z 30 stycznia 2018 roku[2]

---

[1] Dr Małgorzata Skotnicka-Palka, Instytut Historyczny Uniwersytetu Wrocławskiego, ul. Szewska 49, 50–139 Wrocław, e-mail: malgorzata.skotnicka-palka@uwr.edu.pl, nr ORCID 0000-0002-1284-7028.

[2] Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 30 stycznia 2018 r. w sprawie podstawy programowej kształcenia ogólnego dla liceum ogólnokształcącego, technikum oraz branżowej szkoły II stopnia (Dz.U. 2018 poz. 467), [za:] http://prawo.sejm.gov.pl/isap.nsf/download.xsp/WDU20180000467/O/D20180467.pdf (dostęp 22.04.2021).

(w praktyce szkoły średniej obowiązuje ona od września 2019 roku): Nowej Ery, Wydawnictw Szkolnych i Pedagogicznych oraz Wydawnictwa Operon[3]. Podręcznik przygotowany przez Gdańskie Wydawnictwo Oświatowe, choć w chwili pisania artykułu (kwiecień 2021) był dostępny na stronie wydawcy[4], nie posiadał dopuszczenia do użytku szkolnego, dlatego został pominięty.

W niektórych podręcznikach renesans jest omówiony w dwóch rozdziałach z podziałem na europejski i polski[5], w innych poświęca się na ten temat trzy rozdziały, omawiając osobno kulturę i sztukę odrodzenia[6]. Objętościowo zajmują one sporo miejsca, bo od 20 do 33 stron.

Podstawa programowa w sposób ogólny wskazuje zakres treści wymaganych przy omawianiu renesansu w szkole ponadpodstawowej. W odniesieniu do renesansu europejskiego na poziomie podstawowym, uczeń: „1) wyjaśnia główne prądy ideowe epoki; 2) rozpoznaje dokonania twórców renesansowych w dziedzinie kultury; 3) charakteryzuje sztukę renesansową", w części rozszerzonej zaś: „spełnia wymagania określone dla zakresu podstawowego, a ponadto analizuje i interpretuje teksty obrazujące myśl filozoficzną i polityczną doby renesansu"[7]. W części poświęconej renesansowi w Polsce, uczeń na poziomie podstawowym:

---

[3] Wykaz podręczników dopuszczonych do użytku szkolnego do kształcenia ogólnego: https://podreczniki.men.gov.pl/podreczniki/1?internet_search_book%5BbaseCurriculum%5D=2&internet_search_book%5BschoolType%5D=15&internet_search_book%5Bminority%5D=&internet_search_book%5Bsubject%5D=8&internet_search_book%5BeducationType%5D=1&internet_search_book%5B_token%5D=8YChOY2EfrVfaU5XV_KW8J_HrXhgowaeY5-ZkW1DLvU&page=1 (dostęp: 22.04.2021).

[4] Ł. Kępski, J. Wijaczka, *Historia 2. Ślady czasu. Podręcznik dla klasy 2 liceum i technikum. Zakres podstawowy i rozszerzony*, GWO, Gdańsk 2020, https://flipbook.apps.gwo.pl/display/2901 (dostęp: 22.04.2021).

[5] A. Kucharski, A. Niewęgłowska, *Poznać przeszłość 2. Podręcznik do historii dla liceum ogólnokształcącego i technikum. Zakres podstawowy*, Nowa Era, Warszawa 2020; J. Choińska-Mika, P. Szlanta, K. Zielińska, *Historia. Podręcznik. Liceum i technikum. Klasa 2. Zakres rozszerzony*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 2020; P. Klint, *Zrozumieć przeszłość 2. Podręcznik do historii dla liceum ogólnokształcącego i technikum. Zakres rozszerzony*, Nowa Era, Warszawa 2020.

[6] J. Czubaty, *Historia. Podręcznik. Liceum i technikum. Klasa 2. Zakres podstawowy*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 2020; M. Ustrzycki, J. Ustrzycki, *Historia 2. Zakres podstawowy. Podręcznik dla szkoły ponadpodstawowej. Część 1*, Operon, Gdynia 2020; M. Ustrzycki, J. Ustrzycki, *Historia 2. Zakres rozszerzony. Część 1. Podręcznik dla szkół ponadpodstawowych*, Operon, Gdynia 2020.

[7] Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 30 stycznia 2018 r. w sprawie podstawy programowej kształcenia ogólnego dla liceum ogólnokształcącego, technikum oraz branżowej szkoły II stopnia (Dz.U. 2018 poz. 467), [za:] http://prawo.sejm.gov.pl/isap.nsf/download.xsp/WDU20180000467/O/D20180467.pdf, s. 116 (dostęp 22.04.2021).

„1) ocenia dorobek polskiej myśli politycznej doby renesansu; 2) rozpoznaje dokonania twórców polskiego odrodzenia w dziedzinie kultury", natomiast na poziomie rozszerzonym: „spełnia wymagania określone dla zakresu podstawowego, a ponadto: 1) analizuje i interpretuje fragmenty dzieł pisarzy politycznych polskiego odrodzenia; 2) ocenia wpływ reformacji i kontrreformacji na rozwój kultury w Rzeczypospolitej Obojga Narodów; 3) charakteryzuje związki renesansu polskiego z europejskim"[8].

Renesans jako epoka w historii kultury europejskiej w większości analizowanych podręczników stanowi temat, od którego uczniowie zaczynają naukę historii w II klasie liceum ogólnokształcącego i technikum. Wszystkie podręczniki stosują podobną periodyzację oraz wskazują na te same czynniki, które umożliwiły rozwój kultury humanistycznej i renesansowej na przełomie średniowiecza i epoki nowożytnej, np.: wzrost zainteresowania kulturą antyczną spowodowany m.in. obecnością śladów cywilizacji starożytnej na Półwyspie Apenińskim; rywalizację państw włoskich na polu kultury i nauki; napływ ludzi wykształconych do Włoch po upadku Konstantynopola. Autorzy podręczników wskazują też na podobną chronologię i przyczyny rozwoju idei renesansowych na ziemiach polskich, m.in.: napływ idei renesansowych dzięki kontaktom kulturalnym z Węgrami i Czechami oraz studiującej na włoskich uniwersytetach polskiej młodzieży szlacheckiej; obecność na dworze królewskim zagranicznych artystów i uczonych, takich jak Filippo Buonaccorsi zwany Kallimachem, którzy szerzyli wiedzę o nowych ideach epoki; przybycie do Polski królowej Bony wraz z dworem.

Zakres problemów w obrębie tematu jest również podobny – w odniesieniu do renesansu europejskiego w podręcznikach omawia się: humanizm, literaturę polityczną, literaturę piękną, sztukę (architekturę, malarstwo, rzeźbę), naukę, edukację. Najwięcej miejsca poświęca się na omówienie zagadnień związanych ze sztuką. W trzech podręcznikach (podstawowy WSiP, dwa podręczniki Operonu) na jej zaprezentowanie poświęcony jest osobny rozdział[9]. We fragmentach dotyczących renesansu w Polsce omawia się jego początki; Kraków, będący kolebką renesansu; sztukę (przede wszystkim architekturę, w mniejszym stopniu rzeźbę i malarstwo); myśl społeczną i polityczną; literaturę piękną; rozwój szkolnictwa, naukę (rozwój geografii, historiografii, astronomii i nauk medycznych). Jednakże ten ostatni podpunkt – nauka – nie pojawia się w podręczniku podstawowym WSiP, co powoduje, że obraz omawianej epoki jest niepełny.

---

[8] Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 30 stycznia 2018 r. w sprawie podstawy programowej kształcenia ogólnego dla liceum ogólnokształcącego, technikum oraz branżowej szkoły II stopnia (Dz.U. 2018 poz. 467), [za:] http://prawo.sejm.gov.pl/isap.nsf/download.xsp/WDU20180000467/O/D20180467.pdf, s. 118 (dostęp 22.04.2021).

[9] J. Czubaty, op. cit., s. 14–20; M. Ustrzycki, J. Ustrzycki, op. cit., s. 17–26; M. Ustrzycki, J. Ustrzycki, op. cit., s. 21–34.

Zestaw autorów, dzieł, ilustracji

Zestaw czołowych europejskich i polskich artystów renesansowych przytoczonych przez autorów podręczników jest podobny. Nazwiska najważniejszych twórców: wynalazcy druku (Jan Gutenberg), malarzy (Leonardo da Vinci, Rafael Santi, Tycjan, Albrecht Dürer, Hans Holbein Młodszy), rzeźbiarzy (Donatello, Michał Anioł), architektów (Franciszek Florentczyk, Bartolomeo Berrecci), pisarzy (Miguel Cervantes, François Rabelais, Mikołaj Rej, Jan Kochanowski), myślicieli (Erazm z Rotterdamu, Niccolò Machiavelli, Thomas More, Andrzej Frycz Modrzewski, ks. Stanisław Orzechowski), naukowców (Mikołaj Kopernik), pojawiają się w każdym podręczniku. Autorzy poświęcają im zróżnicowaną uwagę, niemniej dzięki każdej z książek uczeń uzyskuje podstawowe informacje dotyczące pochodzenia, działalności i najważniejszych dokonań tych twórców.

Jednak pomiędzy poszczególnymi podręcznikami widoczne są pewne różnice. Podczas prezentacji ram czasowych epoki uczeń pracujący z podręcznikiem podstawowym WSiP znajdzie ważne stwierdzenie mówiące o tym, że konkretne momenty i fakty w dziejach politycznych czy historii kultury wyznaczają tylko symbolicznie granice epok, ponieważ człowiek i świat nie zmieniają się z dnia na dzień. Tempo przemian zachodzących w poszczególnych regionach jest różne, o obliczu cywilizacji decydują procesy trwające lata, a nawet dziesięciolecia. To powoduje, że określenie dnia czy roku, w którym zakończył się jeden okres, a zaczął drugi, jest rzeczą trudną, a ustalenia muszą być w dużej mierze umowne.

Na pewno możemy też wyodrębnić grupę twórców, którzy wymieniani są jedynie w wybranych opracowaniach, np.: włoski filozof Tommaso Campanella (rozszerzone podręczniki WSiP i Nowej Ery)[10], francuski pisarz polityczny Jean Bodin (w rozszerzonym WSiP)[11], włoski pisarz Baldassare Castiglione (w podręcznikach Operonu i w rozszerzonym Nowej Ery)[12]; William Shakespeare – tworzący na przełomie epok renesansu i baroku (w podręcznikach WSiP i podstawowym Nowej Ery)[13]. Więcej nazwisk, co jest zrozumiałe, pojawia się w rozszerzonych wersjach podręczników, chociażby dlatego, że uczniowie będą musieli wykazać się ich znajomością na egzaminie maturalnym czy podczas udziału w konkursach i olimpiadach. Jednak czytając niektóre pozycje, można odnieść wrażenie, że pojawia się w nich wyliczanka mnóstwa nazwisk twórców, wraz

[10] J. Choińska-Mika, P. Szlanta, K. Zielińska, op. cit., s. 66; P. Klint, op. cit., s. 51.

[11] A. Kucharski, A. Niewęgłowska, op. cit., s. 31; J. Choińska-Mika, P. Szlanta, K. Zielińska, op. cit., s. 65; P. Klint, op. cit., s. 51.

[12] M. Ustrzycki, J. Ustrzycki, *Historia 2. Zakres podstawowy*, op. cit., s. 15; P. Klint, op. cit., s. 51; M. Ustrzycki, J. Ustrzycki, *Historia 2. Zakres rozszerzony*, op. cit., s. 19.

[13] J. Czubaty, op. cit., s. 10; A. Kucharski, A. Niewęgłowska, op. cit., s. 31; J. Choińska-Mika, P. Szlanta, K. Zielińska, op. cit., s. 66.

z pobieżną informacją o ich dokonaniach albo jedynie z wymienionym obok nazwiska tytułem dzieła, np.: „W początkach epoki nowożytnej najwybitniejszymi włoskimi twórcami literatury renesansowej byli między innymi Ludovico Ariosto – autor poematu epickiego »Orlando Szalony« (…)”[14]. Uczeń nie dowiaduje się, co jest charakterystycznego w twórczości Ariosta, co sprawiło, że uznano ją za wybitną, jakiej tematyce poświęcony jest poemat. Wiedza przedstawiona w taki sposób może być trudna w odbiorze. Oczywiście są postacie-ikony tego okresu, m.in. Jan Gutenberg, Erazm z Rotterdamu, Leonardo da Vinci, Mikołaj Kopernik, o których pisze się bardzo szczegółowo. Jednak w większości przypadków brakuje bardziej wnikliwego, dokładniejszego wytłumaczenia tego, czym dana osoba się zajmowała, dlaczego jej dzieła są tak ważne i przełomowe. W wersji podstawowej podręcznika z Wyd. Operon na stronach poświęconych renesansowi europejskiemu i polskiemu wymieniono aż 61 nazwisk twórców. Dla porównania w podręczniku podstawowym Nowej Ery jest ich 22.

Chyba najważniejszą różnicą pomiędzy recenzowanymi książkami są pojawiające się stwierdzenia dodatkowe (czasem mające aspekt wychowawczy), pozwalające uczniom spojrzeć z szerszej perspektywy na renesansowych twórców i ich dzieła. Najczęściej występują one w wersjach rozszerzonych i mają duży wpływ na tworzący się w wyobraźni ucznia obraz omawianej epoki. Ilustracją takiego zjawiska może być postać jednego z najwybitniejszych twórców renesansowych, jakim był Leonardo da Vinci. Czytając podręczniki, uczniowie dowiadują się, że był on wszechstronnie uzdolnionym artystą i uczonym, zajmował się m.in.: architekturą, malarstwem, rzeźbą, mechaniką, badaniami przyrody[15]. Jednak tylko z rozszerzonej wersji podręcznika Nowej Ery uczeń może dowiedzieć się, że da Vinci, będąc nieślubnym dzieckiem, miał ograniczony dostęp do nauki – nie mógł zdobyć wykształcenia uniwersyteckiego. Dzięki protekcji ojca, florenckiego adwokata, i swojemu uporowi zdobył solidne wykształcenie, ucząc się malarstwa u miejscowych artystów. Interesował się też nauką, a wiedzę zdobywał dzięki uważnym obserwacjom przyrody. Projektował i budował m.in. urządzenia hydrauliczne, nowe rodzaje broni, a nawet maszynę do latania czy czołg[16]. Uczeń otrzymuje więc komunikat, że gorsze urodzenie i brak formalnego wykształcenia nie stanowią przeszkody do osiągnięcia sukcesu. A dzięki ciężkiej pracy, uporowi, zaangażowaniu, a także pasji można osiągnąć w życiu powodzenie.

---

[14] M. Ustrzycki, J. Ustrzycki, *Historia 2. Zakres podstawowy*, op. cit., s. 15; M. Ustrzycki, J. Ustrzycki, *Historia 2. Zakres rozszerzony*, op. cit., s. 19.

[15] J. Czubaty, op. cit., s. 18; A. Kucharski, A. Niewęgłowska, op. cit., s. 35; M. Ustrzycki, J. Ustrzycki, *Historia 2. Zakres podstawowy*, op. cit., s. 20; J. Choińska-Mika, P. Szlanta, K. Zielińska, op. cit., s. 60; P. Klint, op. cit., s. 55; M. Ustrzycki, J. Ustrzycki, *Historia 2. Zakres rozszerzony*, op. cit., s. 26.

[16] P. Klint, op. cit., s. 55.

Inny przykład niepełnej charakterystyki cech epoki renesansu stanowi ilustracja zamieszczona w podręczniku rozszerzonym WSiP – *Autoportret* Albrechta Dürera (1500)[17]. Wizerunek artysty stoi w sprzeczności z ideałem twórcy renesansowego opisywanego na kartach podręczników. W każdej z analizowanych książek uczeń znajdzie informację, że wzorem epoki renesansu był człowiek wszechstronnie wykształcony, inteligentny i przedsiębiorczy, otwarty na świat, wiedzę i nowe doznania, samodzielnie decydujący o swoim losie i rozwijający swoje talenty[18]. Jego działania finansowali zamożni mecenasi. Tylko w wyniku uważnej analizy obrazu oraz dzięki zamieszczonemu pod nim podpisowi uczeń może dowiedzieć się, że wsparcie i uwielbienie, jakim mecenasi darzyli artystów, miało też swoje negatywne konsekwencje. Wielu twórców renesansowych cechowała również wyniosłość, o czym nie wspominają autorzy pozostałych analizowanych podręczników, a co było częstym zjawiskiem. Przykładem takiej postawy jest właśnie Dürer, który nie wahał się namalować siebie w sposób, w jaki we wcześniejszych epokach ukazywano Chrystusa. Uważny uczeń otrzymuje więc komunikat, że pycha była cechą wielu renesansowych artystów[19].

Dużym zaskoczeniem jest pobieżne potraktowanie w większości podręczników odkrycia Mikołaja Kopernika opublikowanego w dziele *O obrotach sfer niebieskich* (1543 r.). Autorzy piszą, że teoria heliocentryczna była najwybitniejszym osiągnięciem epoki, które w sposób szczególny wpłynęło na rozwój ludzkiej wiedzy. Informują, że obaliła ona wcześniej obowiązującą wizję wszechświata i została potępiona przez Kościół. Część autorów wspomina, że miało to miejsce dopiero w 1616 r. W moim odczuciu jest to zbyt mało informacji jak na tak przełomowe dzieło. Wyjątek stanowią podręczniki Nowej Ery. W wersji podstawowej na omówienie głównych tez teorii heliocentrycznej wraz z wyjaśnieniem kontrowersji wokół niej oraz jej znaczenia poświęcono dwustronicowy podrozdział „Symbol epoki”[20]. Natomiast w wersji rozszerzonej zamieszczony został fragment przedmowy dzieła Kopernika, w której autor zwrócił się do papieża Pawła III, uzasadniając mu powody opublikowania teorii heliocentrycznej, mimo świadomości, że może ona wywołać kontrowersje[21].

W podręcznikach pojawiają się też błędy, w wyniku których uczeń nie jest w stanie właściwie zinterpretować prezentowanej treści. Spore zaskoczenie wywołuje obraz *Ambasadorowie* autorstwa Hansa Holbeina Młodszego (1533 r.) zamieszczony w podręczniku rozszerzonym WSiP[22]. W podpisie uczeń dowiadu-

[17] J. Choińska-Mika, P. Szlanta, K. Zielińska, op. cit., s. 64.
[18] M. Ustrzycki, J. Ustrzycki, *Historia 2. Zakres podstawowy*, op. cit., s. 11.
[19] J Choińska-Mika, P. Szlanta, K. Zielińska, op. cit., s. 64.
[20] A. Kucharski, A. Niewęgłowska, op. cit., s. 38–39.
[21] P. Klint, op. cit., s. 58.
[22] J. Choińska-Mika, P. Szlanta, K. Zielińska, op. cit., s. 72.

je się, że jest to podwójny portret zawierający liczne elementy symboliczne, m.in.: instrumenty muzyczne, nuty, książkę do arytmetyki, globusy, przyrządy pomiarowe. Na podstawie tych informacji oraz zamieszczonego pod obrazem podpisu uczeń może wysnuć wniosek, że jest to charakterystyczny przykład malarstwa ukazującego wszechstronność ludzi renesansu. Przez takie zaprezentowanie obrazu w jego wyobraźni może powstać wyidealizowana wizja człowieka renesansu, który miałby być wolny od rozterek i dylematów, żyłby w idealnym świecie postępu, bezpieczeństwa i nauki. Uczeń nie wie jednak, że został zmanipulowany, ponieważ obraz został wykadrowany. W oryginale u stóp ambasadorów namalowany jest dziwny kształt, będący zdeformowaną przez anamorfozę ludzką czaszką, której sportretowani mężczyźni nie dostrzegają. Burzy ona spokój na obrazie. Widz może ją dostrzec tylko z odpowiedniej perspektywy, stojąc z boku obrazu. W dwóch podręcznikach Nowej Ery i w rozszerzonym Operonu obraz jest pokazany w całości[23]. Mimo tego uczeń nadal nie jest w stanie dokonać jego prawidłowej interpretacji. W żadnym z podręczników nie jest widoczny ani wspomniany w opisie jeszcze jeden istotny element – z tyłu za zieloną kotarą, w lewym górnym rogu widnieje na wpół zasłonięty krucyfiks. Wielu badaczy uważa, że jest on kluczem do interpretacji dzieła. Bohaterowie obrazu mogą symbolizować swoje czasy – świat poznany poprzez instrumenty sztuk wyzwolonych, podzielony przez konflikty religijne i polityczne. Dyplomaci zasłonili krucyfiks kotarą i być może należy ten gest powiązać z rozdarciem między reformą a katolicyzmem, z debatą nad predestynacją, tj. określeniem nadrzędności w procesie zbawienia boskiej łaski nad uczynkami na ziemi lub odwrotnie. W ten sposób obraz ten stanowi renesansową kontynuację średniowiecznego *memento mori*. Z hasłem tym wiąże się też ukryta czaszka – symbol niechybnej śmierci[24]. Stosowanie przez wydawców podręczników tego typu zabiegów jest niedopuszczalne i szkodliwe dla uczniów.

Pewna nieścisłość dotycząca postaci Mikołaja Kopernika pojawia się w podręczniku podstawowym Nowej Ery. Obok biogramu astronoma zamieszczono jego portret z połowy XVI w., który znajduje się obecnie w zbiorach Ratusza Staromiejskiego w Toruniu. Obraz, który widzi uczeń, jest odwrócony w stosunku do oryginału, stanowiąc jego odbicie lustrzane[25]. Prawdopodobnie jest to tylko niedopatrzenie wydawcy, błąd w druku. Co ciekawe, prawidłowa wersja obrazu pojawia się u tego samego wydawcy w podręczniku rozszerzonym, a także w wersji podstawowej WSiP[26].

---

[23] A. Kucharski, A. Niewęgłowska, op. cit., s. 37; P. Klint, op. cit., s. 56; M. Ustrzycki, J. Ustrzycki, *Historia 2. Zakres rozszerzony*, op. cit., s. 29.

[24] *Ambasadorowie*, Hans Holbein Młodszy, [za:] https://pl.wikipedia.org/wiki/Ambasadorowie (dostęp: 27.04.2021).

[25] A. Kucharski, A. Niewęgłowska, op. cit., s. 113.

[26] J. Czubaty, op. cit., s. 12; P. Klint, op. cit., s. 179.

Różnice można również dostrzec w prezentowanych przykładach dzieł twórców renesansowych. I tak poznając sylwetkę oraz dokonania Leonarda da Vinci, uczniowie mogą zobaczyć reprodukcję najsłynniejszego obrazu świata – portretu żony weneckiego kupca *Mony Lisy* (w podstawie WSiP i rozszerzeniu Nowej Ery)[27], obraz *Święta Anna Samotrzecia* (w dwóch podręcznikach Operonu i w rozszerzeniu WSiP)[28], fresk *Ostatnia wieczerza* (w dwóch podręcznikach Nowej Ery i podstawie WSiP)[29], *Proporcje ciała ludzkiego* (1485 r.), tzw. *Człowiek witruwiański* (w dwóch podręcznikach WSiP)[30]. Podsumowując, w podręcznikach zaprezentowano szeroki wachlarz dzieł twórców epoki odrodzenia.

Kobiety na kartach podręczników

Analizowane podręczniki w rozdziałach prezentujących renesans europejski praktycznie nie wspominają o sytuacji kobiet. Wyjątek stanowią: podręcznik podstawowy Nowej Ery i rozszerzony WSiP, z których uczeń dowiaduje się, że dziewczęta, nawet z najzamożniejszych rodzin, nie uczęszczały do szkół, lecz były wychowywane w domach. I że dopiero pod koniec XVI w. nowe zakony żeńskie (urszulanki, szarytki) zaczęły organizować szkoły dla dziewcząt, w których uczennice wychowywano w duchu pobożności, uczono zasad gospodarowania, a także czytania i pisania[31]. Informacje są więc bardzo skąpe. Dodatkowo uczniowie, niestety tylko z ilustracji przedstawiającej obraz *Gra w szachy* i podpisu pod nim, mogą dowiedzieć się, że w renesansie tworzyła pochodząca z arystokratycznej włoskiej rodziny artystka Sofonisba Anguissola i że kobiety z wyższych warstw społecznych coraz śmielej zajmowały się dziedzinami zdominowanymi wcześniej przez mężczyzn, np. malarstwem. Uczniów nie informuje się, że obraz ten znajduje się w zbiorach Muzeum Narodowego w Poznaniu. Drugim podręcznikiem, w którym pojawia się ta malarka, jest wydanie podstawowe Nowej Ery. W materiale uzupełniającym temat zamieszczono w rubryce *Warto wiedzieć* obraz *Troje dzieci z psem* (ok. 1580 r.) wraz z informacją, że Sofonisba Anguissola była jedną

[27] J. Czubaty, op. cit., s. 35; P. Klint, op. cit., s. 55.

[28] M. Ustrzycki, J. Ustrzycki, *Historia 2. Zakres podstawowy*, op. cit., s. 20; J. Choińska-Mika, P. Szlanta, K. Zielińska, op. cit., s. 61; M. Ustrzycki, J. Ustrzycki, *Historia 2. Zakres rozszerzony*, op. cit., s. 26.

[29] J. Czubaty, op. cit., s. 35; A. Kucharski, A. Niewęgłowska, op. cit., s. 19; P. Klint, op. cit., s. 55.

[30] J. Czubaty, op. cit., s. 11; J. Choińska-Mika, P. Szlanta, K. Zielińska, op. cit., s. 60.

[31] J. Choińska-Mika, P. Szlanta, K. Zielińska, op. cit., s. 74; A. Kucharski, A. Niewęgłowska, op. cit., s. 115.

z pierwszych malarek znanych z imienia i nazwiska, tworzyła w XVI i XVII w. we Włoszech i w Hiszpanii. Dzięki zaangażowaniu ojca, który umożliwił jej edukację malarską, mogła rozwinąć swój talent, co w ówczesnych czasach było rzadkością. Pod obrazem tym zamieszczona jest jeszcze jedna bardzo istotna informacja, że przez pewien czas obraz ten był uważany za dzieło Leonarda da Vinci[32]. Uczeń może wyciągnąć wniosek, że o Anguissoli pisze się nie tylko dlatego, że była kobietą, ale przede wszystkim dlatego, że była wybitnie utalentowaną malarką, której talent dorównywał zdolnościom największych mistrzów epoki. Szkoda jednak, że nie pisze się o osiągnięciach innych kobiet, m.in. bolońskiej rzeźbiarki Properzii de' Rossi.

Kontynuując wątek kobiecy, można zauważyć, że sytuacja jest nieco lepsza w przypadku omawiania renesansu polskiego, a to za sprawą królowej Bony, żony Zygmunta Starego, która miała wielkie zasługi w propagowaniu idei odrodzeniowych. Oczywiście w każdym z podręczników uczeń znajdzie zróżnicowaną ilość informacji na jej temat, począwszy od lakonicznej wzmianki, że przybyła do Polski w 1518 roku i stworzyła w Krakowie renesansowy dwór przypominający dwory istniejące na zachodzie Europy (podręczniki Operonu, rozszerzony WSiP)[33], do bardziej rozbudowanych i szczegółowych informacji o niej, np.: że uzyskała we Włoszech staranne wykształcenie, uchodziła za osobę ambitną, interesowała się polityką (była przeciwniczką Habsburgów) oraz finansami królestwa (świetnie zarządzała swoim majątkiem), objęła hojnym mecenatem artystów działających w Polsce i finansowała studia we Włoszech licznej polskiej młodzieży. Ponadto upowszechniła w Polsce makarony, nowe przyprawy, uprawę wielu nieznanych wcześniej warzyw, m.in. szpinaku, fasoli szparagowej, kalafiora i brokułu (podręczniki Nowej Ery, podstawowy WSiP)[34]. Dzięki tym informacjom uczeń dowiaduje się, że była wpływową władczynią, nie ograniczającą się do roli żony króla, nie bała się podejmować trudnych decyzji w świecie zdominowanym przez mężczyzn, kierując się przy tym własnym rozumem i doświadczeniem.

Relacje pomiędzy opisem renesansu europejskiego i polskiego

We wszystkich szkolnych podręcznikach historii autorzy pokazują podobne przykłady relacji między renesansem europejskim i polskim. Jako głównego propagatora renesansu w Polsce wymienia się Filippa Buonaccorsiego zwanego

---

[32] A. Kucharski, A. Niewęgłowska, op. cit., s. 35.

[33] M. Ustrzycki, J. Ustrzycki, *Historia 2. Zakres podstawowy*, op. cit., s. 101; J. Choińska-Mika, P. Szlanta, K. Zielińska, op. cit., s. 182; M. Ustrzycki, J. Ustrzycki, *Historia 2. Zakres rozszerzony*, op. cit., s. 145.

[34] P. Klint, op. cit., s. 172.

Kallimachem[35] – doradcę króla Kazimierza Jagiellończyka i wychowawcę jego synów. Uczniom zwraca się uwagę na liczne podobieństwa między renesansem włoskim i polskim. Wzorem włoskich mecenasów, przedstawiciele zamożnych polskich rodów również wspierali artystów. Największymi mecenasami byli monarchowie, zwłaszcza Zygmunt I Stary i jego żona Bona Sforza oraz Zygmunt II August. Artystów wspierały też wielkie rody magnackie, m.in.: Radziwiłłowie, Firlejowie czy Zamojscy. Mecenat artystyczny prowadzili również najwyżsi dostojnicy duchowni oraz bogaci mieszczanie[36]. Pod wpływem włoskich architektów Franciszka Florentczyka i Bartolomea Berrecciego przebudowany został Wawel, który zyskał renesansowe krużganki na dziedzińcu oraz dobudowaną przy katedrze kaplicę Zygmuntowską – mauzoleum ostatnich Jagiellonów[37]. Przebudowa Wawelu wpłynęła na zmianę architektury innych miast polskich i upowszechnienie się nowego stylu w całym kraju – w rezydencjach magnackich i biskupich, kościołach i w miastach. Istniejące już kamienice przebudowywano w stylu renesansowym, dekorowano attykami, płaskorzeźbami i portalowymi wyjściami.

Uczeń dowiaduje się również, że Polacy nie tylko czerpali z twórczości europejskich mistrzów renesansowych, lecz także byli dla nich inspiracją. Myślicieli europejskich przyciągała Akademia Krakowska, która należała wówczas do grona cenionych w Europie ośrodków edukacyjnych. W podręczniku podstawowym WSiP uczeń znajduje konkretny przykład, czyli informację, że niemiecki poeta Konrad Celtis przybył do Krakowa, aby studiować astronomię. Stanowi to dowód, że zagraniczni humaniści przybywali do Polski, aby jednocześnie nauczać (Celtis wykładał literaturę antyczną) i pogłębiać własną wiedzę z innych dziedzin[38].

W każdej z analizowanych książek jest wspomniana postać Jana Frycza Modrzewskiego, autora dzieła *O poprawie Rzeczypospolitej*. Jednak tylko z podręczników WSiP uczeń dowie się, że dzieło to stało się znane poza granicami Polski i stanowiło inspirację dla wielu myślicieli europejskich rozważających

---

[35] J. Czubaty, op. cit., s. 91; A. Kucharski, A. Niewęgłowska, op. cit., s. 109; M. Ustrzycki, J. Ustrzycki, *Historia 2. Zakres podstawowy*, op. cit., s. 100; P. Klint, op. cit., s. 171; M. Ustrzycki, J. Ustrzycki, *Historia 2. Zakres rozszerzony*, op. cit., s. 142.

[36] J. Czubaty, op. cit., s. 92–93; A. Kucharski, A. Niewęgłowska, op. cit., s. 109; M. Ustrzycki, J. Ustrzycki, *Historia 2. Zakres podstawowy*, op. cit., s. 101; J. Choińska-Mika, P. Szlanta, K. Zielińska, op. cit., s. 182, 190; P. Klint, op. cit., s. 171; M. Ustrzycki, J. Ustrzycki, *Historia 2. Zakres rozszerzony*, op. cit., s. 142, 144.

[37] J. Czubaty, op. cit., s. 92; A. Kucharski, A. Niewęgłowska, op. cit., s. 110–111; M. Ustrzycki, J. Ustrzycki, *Historia 2. Zakres podstawowy*, op. cit., s. 101; J. Choińska-Mika, P. Szlanta, K. Zielińska, op. cit., s. 182–186; P. P. Klint, op. cit., s. 172; M. Ustrzycki, J. Ustrzycki, *Historia 2. Zakres rozszerzony*, op. cit., s. 144.

[38] J. Czubaty, op. cit., s. 92, 94.

kwestie prawa czy ustroju[39], że zyskało uznanie europejskich humanistów, czego wyrazem było tłumaczenie niektórych ksiąg na języki niemiecki, hiszpański, francuski, a nawet rosyjski[40].

Dydaktyczne aspekty podręczników

W analizowanych podręcznikach zamieszczony jest bogaty i różnorodny zestaw materiałów uzupełniających i poszerzających zakres informacji zawartych w tekście autorskim. Niewątpliwie wynika to ze specyfiki tematu poświęconego kulturze. Pojawiają się teksty uzupełniające w postaci wypisów ze źródeł, fragmenty literatury pięknej i popularnonaukowej, a także ciekawostki, dzięki którym uczeń może dowiedzieć się więcej o interesujących faktach związanych z lekcją. Dodatkowo w podręcznikach rozszerzonych zamieszczone są zagadnienia poszerzające zakres wiedzy ucznia. I tak w podręczniku Nowej Ery uczeń znajdzie informacje skłaniające do dyskusji. Są to eseje dotyczące różnych koncepcji na temat wybranego zagadnienia, których zadaniem jest wprowadzenie ucznia w świat badań historycznych. Do materiałów tych przygotowane są pytania wymagające wyrażenia opinii na dany temat, dokonania jego oceny i uzasadnienia jej, wnioskowania, porównywania[41].

W podręcznikach rozszerzonych trzech wydawnictw pojawiają się też infografiki, które zawierają – w formie tekstów i różnorodnych materiałów ikonograficznych – informacje uzupełniające dotyczące ważnych wydarzeń, osób i miejsc opisanych w rozdziałach.

Wszystkie analizowane podręczniki (w wersji podstawowej i rozszerzonej) zawierają bogaty zestaw środków ikonograficznych w postaci m.in.: zdjęć, ilustracji, rycin, rysunków, rekonstrukcji 3D. Jest to niewątpliwie ich zaleta, gdyż pozwala uczniom zapoznać się z elementami charakterystycznymi dla omawianej epoki, o których jest mowa w tekście autorskim, wskazać zmiany, jakie nastąpiły w stosunku do epok wcześniejszych, zapamiętać najważniejsze dzieła sztuki renesansu.

Środki symboliczne, takie jak mapy, schematy, wykresy, diagramy pojawiają się w minimalnym zakresie. We wszystkich analizowanych podręcznikach są tylko dwa tego typu przykłady – wykres prezentujący liczbę tytułów opublikowanych w Polsce w latach 1501–1600 (rozszerzona wersja podręcznika Nowej Ery)[42] oraz mapa, na której pokazano rozmieszczenie drukarni w Europie u progu epoki

[39] J. Czubaty, op. cit., s. 95.
[40] J. Choińska-Mika, P. Szlanta, K. Zielińska, op. cit., s. 193.
[41] P. Klint, op. cit., s. 55.
[42] P. Klint, op. cit., s. 178.

nowożytnej (rozszerzona wersja podręcznika WSiP)[43]. Niewielka liczba tego typu środków zapewne związana jest ze specyfiką tematu poświęconego kulturze.

Porządkowaniu chronologicznemu poszczególnych wydarzeń i procesów historycznych służą osie czasu, umieszczone bezpośrednio pod każdym tematem lekcji[44], kalendaria wydarzeń lub tablice chronologiczne zawierające najważniejsze daty umieszczone w podsumowaniu danego działu[45] lub na końcu podręcznika[46]. Systematyzują one wiedzę i pomagają w powtarzaniu materiału. Tego typu pomocy brakuje jedynie w podręcznikach Operonu.

Blok zawierający pytania kontrolne znajduje się w kilku miejscach. Po pierwsze są to polecenia do tekstów źródłowych, ilustracji, rysunków. W podręcznikach podstawowych odnoszą się one zwykle bezpośrednio do źródła i sprawdzają umiejętność odczytywania ich ze zrozumieniem. W podręcznikach rozszerzonych pytania są znacznie trudniejsze, ponieważ wymagają od ucznia samodzielnej analizy i interpretacji dzieł filozoficznych, politycznych i literackich, dokonania oceny ich znaczenia, ich porównania, np.: na podstawie fragmentów *Księcia* Niccolò Machiavellego i *Utopii* Thomasa More'a uczeń ma wskazać, na jakich wartościach mają według autorów opierać się rządy, wskazać różnice i podobieństwa, uzasadnić, czy poglądy autorów mogły znaleźć zastosowanie w życiu politycznym ówczesnej Europy[47].

Następnie pojawiają się pytania na zakończenie tematu, które służą sprawdzeniu zdobytej wiedzy i doskonaleniu nowych umiejętności. W podręcznikach podstawowych częściej, choć nie zawsze, wymagają one wiedzy odtwórczej, np.: „Wymień najwybitniejszych artystów renesansowych i scharakteryzuj ich twórczość"[48]. W podręcznikach rozszerzonych sporo pytań wykracza poza treści w nich zawarte. Uczeń ma za zadanie np.: odszukać w dostępnych źródłach informacje na temat najważniejszych polskich mecenasów renesansowych z kręgów kościelnych oraz o ufundowanych przez nich dziełach[49]. Pojawiają się też pytania sprawdzające myślenie historyczne uczniów, ich umiejętność analizowania i wyciągania wniosków, np. uczniowie, korzystając z informacji zawartych w podręcznikach, muszą odnieść się do czasów współczesnych, np.: „Dlaczego, Twoim zdaniem,

---

[43] J. Choińska-Mika, P. Szlanta, K. Zielińska, op. cit., s. 59.

[44] J. Czubaty, op. cit., s. 8; A. Kucharski, A. Niewęgłowska, op. cit., s. 29, 109; J. Choińska-Mika, P. Szlanta, K. Zielińska, op. cit., s. 54, 69, 182.

[45] J. Choińska-Mika, P. Szlanta, K. Zielińska, op. cit., s. 66, 77, 194; P. Klint, op. cit., s. 182.

[46] A. Kucharski, A. Niewęgłowska, op. cit., s. 337–340.

[47] M. Ustrzycki, J. Ustrzycki, *Historia 2. Zakres rozszerzony*, op. cit., s. 16–17.

[48] A. Kucharski, A. Niewęgłowska, op. cit., s. 37; M. Ustrzycki, J. Ustrzycki, *Historia 2. Zakres podstawowy*, op. cit., s. 26, 107.

[49] P. Klint, op. cit., s. 171.

twórczość Leonarda da Vinci cieszy się współcześnie tak dużą popularnością?”[50]. W podręcznikach znajdujemy też zadania nawiązujące do historii regionalnej, np.: „Sprawdź, czy w Twojej miejscowości lub najbliższej okolicy znajdują się zabytki architektury i sztuki renesansowej. Swoje ustalenia wraz z opisem zabytków przedstaw w formie krótkiej notatki”[51].

Ostatnim miejscem, w którym zamieszczane są polecenia i zadania, jest powtórzenie lub podsumowanie znajdujące się na końcu poszczególnych działów. Zamieszczone tam zadania umożliwiają uczniom sprawdzenie wiedzy, powtórzenie wiadomości przed sprawdzianem, a także wykształcenie umiejętności rozwiązywania różnego typu zadań. W podręczniku rozszerzonym WSiP uczniowie po każdym dziale znajdują zestaw poleceń, które będą mogli wykorzystać podczas egzaminu maturalnego, np. propozycje tematów dłuższych prac pisemnych (np.: „Zbierz informacje na temat europejskiego programu współpracy i wymiany studentów Erasmus. Sformułuj ideę, którą niesie współczesnym studentom postać Erazma z Rotterdamu”)[52].

Oceny znaczenia renesansu

Analizując szkolne podręczniki do historii uczeń może wywnioskować, że myśliciele renesansowi dążyli do wszechstronnego rozwoju jednostki, uważali, że aktywne podejście do własnego życia oraz intelektualne poszukiwania i analizy prowadzą do lepszego poznania świata[53]. Dla dalszego rozwoju nauki i filozofii ważny był fakt, że twórcy renesansowi tworzyli środowisko, w którym możliwe było prowadzenie otwartej dyskusji na wiele tematów. Ideałem był człowiek o wszechstronnym wykształceniu, inteligentny i przedsiębiorczy, a także dumny, samodzielnie decydujący o swoim losie i rozwijający swoje talenty[54]. Co istotne, cechowała go pycha, o czym uczeń może się dowiedzieć z rozszerzonego podręcznika WSiP[55]. Twórców renesansowych charakteryzowała kreatywność, ciekawość świata, odwaga myślenia, w tym poddawanie krytyce wcześniejszych teorii naukowych[56]. To umożliwiało uczonym zajęcie się zagadnieniami, które wcześniej podlegały ograniczeniom ze względu na stanowisko Kościoła, m.in. w dziedzinie

---

[50] P. Klint, op. cit., s. 55.

[51] P. Klint, op. cit., s. 179; M. Ustrzycki, J. Ustrzycki, *Historia 2. Zakres rozszerzony*, op. cit., s. 154.

[52] J. Choińska-Mika, P. Szlanta, K. Zielińska, op. cit., s. 68.

[53] J. Czubaty, op. cit., s. 9.

[54] M. Ustrzycki, J. Ustrzycki, *Historia 2. Zakres podstawowy*, op. cit., s. 11.

[55] J. Choińska-Mika, P. Szlanta, K. Zielińska, op. cit., s. 64.

[56] M. Ustrzycki, J. Ustrzycki, *Historia 2. Zakres podstawowy*, op. cit., s. 11.

astronomii[57], w której przełomową dla nauki teorię heliocentryczną przedstawił Mikołaj Kopernik[58]. Poszerzył się zakres badań naukowych szeroko wykorzystujących doświadczenie i obserwację, to zaś wpłynęło na rozwój m.in. medycyny, biologii, geografii, kartografii[59]. Z pewnością można stwierdzić, że rozpoczęła się wówczas rewolucja naukowa, która radykalnie zmieniła wizję świata i otworzyła nowe etapy w dziejach nauki[60]. W książce wydawnictwa Operon podkreśla się, że myśliciele i twórcy kultury z różnych krajów czuli się wspólnotą – dzielili się poglądami, regularnie wymieniali między sobą listy i przesyłali sobie publikowane dzieła[61]. Nastąpił proces literackiego doskonalenia języków narodowych i kształtowania narodowych literatur[62]. Wprawdzie dzieła naukowe, prawnicze i filozoficzne pisano nadal po łacinie, ale literatura adresowana do szerszego kręgu czytelników tworzona była w językach narodowych[63]. Upowszechnienie idei renesansu i dzieł jego twórców ułatwiło wynalezienie druku (1455 r.) przez Jana Gutenberga[64]. Dzięki rozpowszechnieniu na większą skalę pism starożytnych i współczesnych autorów możliwa stała się szybka i obejmująca duże grono osób wymiana myśli[65]. Humaniści interesowali się nie tylko jednostkami, ale także życiem społecznym i kwestią sprawowania rządów[66].

Podsumowanie

Biorąc pod uwagę mało precyzyjne wytyczne odnośnie analizowanej epoki zawarte w podstawie programowej, autorzy podręczników mieli dużą swobodę doboru zagadnień oraz wyboru zestawu postaci historycznych związanych z renesansem europejskim i polskim. Co warto zauważyć, czołowe postaci i ich dzieła powtarzają się w każdej z analizowanych książek.

W mojej ocenie szkolne podręczniki do historii są bardzo przeładowane treściami, zwłaszcza dotyczy to ogromnej liczby nazwisk twórców i ich dzieł. Może lepszym rozwiązaniem byłoby przedstawienie i omówienie kilku wybra-

---

[57] J. Czubaty, op. cit., s. 12.

[58] A. Kucharski, A. Niewęgłowska, op. cit., s. 58.

[59] J. Czubaty, op. cit., s. 11.

[60] A. Kucharski, A. Niewęgłowska, op. cit., s. 39.

[61] M. Ustrzycki, J. Ustrzycki, *Historia 2. Zakres podstawowy*, op. cit., s. 13; M. Ustrzycki, J. Ustrzycki, *Historia 2. Zakres rozszerzony*, op. cit., s. 15.

[62] J. Czubaty, op. cit., s. 10, 95.

[63] P. Klint, op. cit., s. 51.

[64] A. Kucharski, A. Niewęgłowska, op. cit., s. 58.

[65] M. Ustrzycki, J. Ustrzycki, *Historia 2. Zakres podstawowy*, op. cit., s. 9.

[66] P. Klint, op. cit., s. 50.

nych twórców, których dzieła obrazują najistotniejsze cechy charakterystyczne dla renesansu.

Zaletą podręczników jest spory zestaw zamieszczonych w nich materiałów ilustracyjnych prezentujących fotografie obiektów architektonicznych, rzeźb, reprodukcje obrazów, rycin, grafik, portrety twórców, modele 3D itp. Ułatwiają one zapoznanie się z elementami charakterystycznymi dla stylu epoki.

Z informacji zawartych w podręcznikach uczeń może się dowiedzieć, że renesans to epoka, w której nastąpił ogromny przełom w życiu ludzi. Do literatury wprowadzono języki narodowe, nastąpił rozwój architektury, powstawały znakomite dzieła malarskie. Dokonano fundamentalnych odkryć naukowych, nastąpił rozwój techniczny, pojawiły się przełomowe wynalazki, które pozwoliły ludziom na przepłynięcie oceanów i poznanie nowych lądów. To zaś wpłynęło na poszerzenie ich wiedzy o świecie[67].

Po pobieżnej lekturze szkolnych podręczników do historii można odnieść wrażenie, że są one do siebie bardzo podobne, prezentują jeden spójny obraz epoki, jednak są to tylko pozory. Niuanse, pojawiające się głównie w wersjach rozszerzonych podręczników, sprawiają, że obraz epoki jest nieco inny w zależności od tego, z jakim podręcznikiem pracuje uczeń, zaś pominięcie części zagadnień powoduje, że obraz epoki wyłaniający się z niektórych podręczników można uznać za niepełny.

Bibliografia

Ambasadorowie, Hans Holbein Młodszy, [za:] https://pl.wikipedia.org/wiki/Ambasadorowie (dostęp: 27.04.2021).

Choińska-Mika J., Szlanta P., Zielińska K. (2020), *Historia. Podręcznik. Liceum i technikum. Klasa 2. Zakres rozszerzony*, Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.

Chorąży E., Konieczka-Śliwińska D., Roszak S. (2008), *Edukacja historyczna w szkole. Teoria i praktyka*, Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.

Czubaty J. (2020), *Historia. Podręcznik. Liceum i technikum. Klasa 2. Zakres podstawowy*, Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.

Delumeau J. (1993), *Cywilizacja odrodzenia*, przeł. E. Bąkowska, Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy.

---

[67] J. Delumeau, *Cywilizacja odrodzenia*, przeł. E. Bąkowska, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa 1993, s. 26.

Kucharski A., Niewęgłowska A. (2020), *Poznać przeszłość 2. Podręcznik do historii dla liceum ogólnokształcącego i technikum. Zakres podstawowy*, Warszawa: Nowa Era.

Klint P. (2020), *Zrozumieć przeszłość 2. Podręcznik do historii dla liceum ogólnokształcącego i technikum. Zakres rozszerzony*, Warszawa: Nowa Era.

Ustrzycki M., Ustrzycki J. (2020), *Historia 2. Zakres podstawowy. Podręcznik dla szkoły ponadpodstawowej. Część 1*, Gdynia: Operon.

Ustrzycki M., Ustrzycki J. (2020), *Historia 2. Zakres rozszerzony. Część 1. Podręcznik dla szkół ponadpodstawowych*, Gdynia: Operon.

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 30 stycznia 2018 r. w sprawie podstawy programowej kształcenia ogólnego dla liceum ogólnokształcącego, technikum oraz branżowej szkoły II stopnia (Dz.U. 2018 poz. 467), [za:] http://prawo.sejm.gov.pl/isap.nsf/download.xsp/WDU20180000467/O/D20180467.pdf (dostęp: 22.04.2021).

Wykaz podręczników dopuszczonych do użytku szkolnego do kształcenia ogólnego: https://podreczniki.men.gov.pl/podreczniki/1?internet_search_book%5BbaseCurriculum%5D=2&internet_search_book%5BschoolType%5D=15&internet_search_book%5Bminority%5D=&internet_search_book%5Bsubject%5D=8&internet_search_book%5BeducationType%5D=1&internet_search_book%5B_token%5D=8YChOY2EfrVfaU5XV_KW8J_HrXhgowaeY5-ZkW1DLvU&page=1 (dostęp: 22.04.2021).

Małgorzata Skotnicka-Palka

Renaissance on the Pages of Modern Textbooks for Secondary Schools (Nowa Era, Operon and WSiP Publishing Houses) – One Common Vision or Three Different Ones?

Summary

The article analyzes and compares six history textbooks for students of the second grade of general secondary schools and technical colleges of three publishing houses (Nowa Era, Operon and WSiP) in basic and extended versions. Topics related to the European and Polish Renaissance were analyzed. The set of authors and their works mentioned in them was compared, the image of women of the Renaissance era was presented, the relations between the European and Polish Renaissance were described, the didactic aspects of the analyzed textbooks were discussed, as well as the meaning of the Renaissance.

Keywords: school textbooks, high school, history, renaissance.

Jerzy Szczepański
Instytut Matematyki UJ
nr ORCID 0000-0002-1774-1425

Dojrzewanie koncepcji podręcznika do matematyki

Streszczenie

Na przykładzie wybranego podręcznika do matematyki pokazujemy, że wieloletnie doświadczenie autorów i wydawców podręczników szkolnych nie stanowi gwarancji dojrzałości koncepcji podręcznika do matematyki. Jako jedną z prawdopodobnych przyczyn tego niekorzystnego zjawiska wskazujemy częste zmiany przepisów oświatowych, wdrażanych przez ministerstwo właściwe do spraw edukacji.

Słowa kluczowe: nauczanie matematyki, szkolny podręcznik do matematyki.

Wstęp

W XX wieku, pomimo dwóch wojen światowych i głębokich reform społecznych, wiele polskich podręczników szkolnych do matematyki doczekało się licznych wydań: kilku, kilkunastu, a w kilku przypadkach nawet ponad dwudziestu wznowień, starannie zredagowanych i cenionych przez nauczycieli matematyki i uczniów. Wymieńmy podręczniki do szkoły podstawowej do arytmetyki i matematyki autorstwa Zygmunta Chwiałkowskiego[1], Antoniego Rusieckiego[2],

---

[1] Zygmunt Chwiałkowski (1884-?) był autorem podręczników do arytmetyki i algebry, które ukazały się nakładem Wydawnictwa Arcta (w latach 1925–1933), Państwowego Wydawnictwa Książek Szkolnych (w skrócie: PWKS, w latach 1934–1938), na emigracji (1944–1946) i nakładem Państwowych Zakładów Wydawnictw Szkolnych (w skrócie: PZWS, w latach 1953–1956).

[2] Antoni Rusiecki (1892–1956) był autorem podręczników do arytmetyki wydawanych przez 45 lat, wpierw nakładem Księgarni św. Wojciecha (w latach 1931–1938), następnie na emigracji (w latach 1942–1946), a po wojnie nakładem PZWS i następnie Wydawnictw Szkolnych i Pedagogicznych (w skrócie: WSiP, w latach 1945–1976); był redaktorem czasopisma *Parametr: czasopismo poświęcone nauczaniu matematyki*, wyda-

Wacława Schayera[3], Adama Zarzeckiego[4], podręczniki Bolesława Iwaszkiewicza[5] do algebry i geometrii, podręczniki Zofii Krygowskiej[6] do geometrii, podręczniki Anieli Ehrenfeucht[7], Olgi Stande i Stefana Straszewicza[8] do algebry. Współcześnie niewiele szkolnych podręczników do matematyki ma więcej niż jedno wydanie, zob. [9]. Zwykle po kilku latach od dopuszczenia do użytku szkolnego ministerstwo właściwe do spraw edukacji wprowadza zmiany, których rezultatem jest potrzeba napisania nowych podręczników. Sprawia to, że poprzedni podręcznik

---

wanego w latach 1930–1939, oraz dodatku do tego czasopisma pt. *Młody Matematyk: czasopismo dla młodzieży szkolnej*.

[3] Wacław Schayer (1905–1959) był – wraz z Zygmuntem Chwiałkowskim – autorem podręczników do arytmetyki i arytmetyki z geometrią wydanych nakładem PWKS (w latach 1935–1938), a następnie autorem – wraz z Antonim Rusieckim – podręczników do arytmetyki i arytmetyki z geometrią wydanych w latach 1953–1976 przez PZWS i następnie WSiP.

[4] Adam Zarzecki (1880–1948) był – wraz z Anną Oderfeldówną – autorem podręcznika do arytmetyki, który ukazał się nakładem wydawnictwa E. Wende i spółka w latach 1916–1917, a następnie autorem – wraz z Antonim Rusieckim – podręczników do arytmetyki wydanych nakładem Księgarni św. Wojciecha (w latach 1932–1938), na emigracji (w latach 1942–1946), a po wojnie – nakładem PZWS (w latach 1953–1956).

[5] Bolesław Iwaszkiewicz (1902–1983) opracował w latach 1921–1930 podręczniki akademickie, których autorami byli Stefan Mazurkiewicz (podręcznik do analizy matematycznej) i Stefan Kwietniewski (podręcznik do geometrii rzutowej). Był autorem podręcznika gimnazjalnego do geometrii wydanego nakładem Wydawnictwo Zakładu Narodowego Imienia Ossolińskich (w latach 1934–1936), wydanego także na emigracji (1946), a po wojnie wydawanego przez PZWS (w latach 1950–1967). Był także autorem – wraz z Józefem Mazurem i Janem Słowikowskim – podręcznika gimnazjalnego do arytmetyki, wydanego w 1937 roku przez Wydawnictwo Zakładu Narodowego Imienia Ossolińskich, a następnie na emigracji (w latach 1942–1947). Był również autorem podręcznika do algebry wydanego przez PZWS (w latach 1946–1953).

[6] Zofia Krygowska (1904–1988) była autorką podręczników do geometrii wydanych nakładem PZWS, a następnie WSiP (w latach 1965–1987), których współautorami byli Janina Maroszkowa (w latach 1967–1981) i Gustaw Treliński (w latach 1971–1987).

[7] Aniela Ehrenfeucht (1905–2000) i Olga Stande (ur. 1922) były autorkami podręczników do algebry do szkół ponadpodstawowych wydanych w latach 1964–1989 nakładem PZWS, a następnie WSiP. Były również autorkami podręcznika do matematyki do liceum korespondencyjnego dla dorosłych wydawanego nakładem PZWS w latach 1956–1969.

[8] Stefan Straszewicz (1889–1983) był współautorem wielu podręczników do matematyki, m.in. wraz z Aleksandrem Białasem opracował wybrane rozdziały podręczników do matematyki do szkoły podstawowej autorstwa Antoniego Rusieckiego i Wacława Schayera (wydane nakładem PZWS w latach 1961–1963). Był także autorem – wraz z Aleksandrem Białasem – podręczników do matematyki do klas szóstej i siódmej szkoły podstawowej wydanych przez PZWS w latach 1964–1979.

nie ma szansy na kolejne wydanie poprawione i uzupełnione, nie wspominając o wydaniu dojrzałym, to znaczy stanowiącym dla nauczycieli matematyki i ich uczniów źródło, z którego mogą zaczerpnąć starannie zredagowane definicje, poprawne wypowiedzi twierdzeń, ich eleganckie dowody, trafne i inspirujące problemy do rozwiązania, w tym także problemy niestandardowe. Konsekwencją pośpiechu związanego z koniecznością wydawania nowego podręcznika co kilka lat przed rozpoczęciem roku szkolnego jest powielanie wad, błędów, usterek z poprzedniego podręcznika. Zadaniu opracowania nowego podręcznika w ciągu kilku lub kilkunastu miesięcy jest w stanie sprostać jedynie zespół kilku współautorów. Pokażemy na przykładzie wybranego podręcznika do matematyki, że nawet kilkudziesięcioletnie doświadczenie wydawnictwa i autorów podręczników szkolnych nie zawsze jest wystarczające do opracowania w krótkim czasie nowego, poprawnego podręcznika, który byłby zgodny z obowiązującymi przepisami oświatowymi.

Wydawnictwo i autorzy

Postaramy się uzasadnić sformułowane stwierdzenia o braku możliwości opracowania dojrzałego podręcznika do matematyki przy nieustannych zmianach przepisów oświatowych na przykładzie wydawnictwa Oficyna Edukacyjna Krzysztof Pazdro i grona doświadczonych autorów podręczników do matematyki: Marcina Kurczaba, Elżbiety Kurczab i Elżbiety Świdy.

Wydawnictwo, które szczyci się trzydziestoletnią historią, przedstawia się następująco na profilu społecznościowym https://www.facebook.com/Oficyna-Pazdro [dostęp 21.02.2022]:

> Od 28 lat wspieramy Uczniów i Nauczycieli – wydajemy najwyższej jakości pomoce dydaktyczne. Oficyna Edukacyjna Krzysztof Pazdro istnieje już 28 lat! W 1992 r. założył ją Krzysztof M. Pazdro i zarządzał nią do 2013 r. Od 2014 r. Prezesem Zarządu jest Paweł Pazdro.
>
> Na początku wydawaliśmy podręczniki do przedmiotów ścisłych (chemia, fizyka, matematyka, informatyka), po czym stopniowo, przez kolejne lata, poszerzaliśmy naszą ofertę o tytuły z przedmiotów przyrodniczych i humanistycznych (geografia, historia, język polski, muzyka, plastyka i wiedza o społeczeństwie).
>
> Nasza oferta wydawnicza od lat słynie z pomocy dydaktycznych do chemii, które charakteryzują się najwyższym poziomem merytorycznym. Oficyna wydała ich ponad 90. Autorem większości z nich jest Krzysztof M. Pazdro.
>
> Szczególną uwagę chcielibyśmy zwrócić na serię znakomitych podręczników, zbiorów zadań i materiałów pomocniczych do matematyki licealnej, opracowaną przez doświadczonych autorów – Marcina Kurczaba, Elżbietę Kurczab i Elżbietę Świdę. Wszystkie tytuły cieszą się ogromną renomą w środowisku nauczycielskim, co jest dla nas wielkim wyróżnieniem.
>
> O atrakcyjności naszej oferty świadczy fakt, że obejmuje ona programy nauczania, podręczniki i książki pomocnicze (zeszyty ćwiczeń, zbiory zadań, przykładowe arkusze maturalne), a także materiały pomocnicze dla nauczycieli (poradniki, scenariusze lekcji, kartkówki, sprawdziany…).

Chcemy jak najlepiej spełniać oczekiwania współczesnej szkoły. Wydajemy pomoce dydaktyczne najwyższej jakości pod względem językowym, dydaktycznym, merytorycznym i edytorskim. Wiemy, że o edukacyjnym sukcesie decyduje nie tylko otwarty, twórczy nauczyciel, ale także mądra książka. Mamy nadzieję, że cząstka tego sukcesu, dzięki wysokiej jakości naszych podręczników, przypadnie w udziale również i nam.

Autorzy wymienieni przez wydawnictwo, tj. Marcin Kurczab, Elżbieta Kurczab i Elżbieta Świda, publikują podręczniki do matematyki od wielu lat. Podręczniki ich autorstwa należały do najczęściej wybieranych podręczników do matematyki przez nauczycieli szkół ponadgimnazjalnych przed 2017 rokiem, zob. [2], s. 126.

Wymieńmy kilka podręczników autorstwa lub współautorstwa Marcina Kurczaba, Elżbiety Kurczab i Elżbiety Świdy, dopuszczonych do użytku szkolnego już w latach lat 90. XX wieku:

- Maria Kowalska, Marcin Kurczab, *Repetytorium z matematyki dla kandydatów do szkół średnich*, Wydawnictwa Naukowo-Techniczne, Warszawa 1992
- Krzysztof Kłaczkow, Marcin Kurczab, Elżbieta Świda, *Matematyka dla gimnazjalistów, podręcznik, klasa 1*, Oficyna Wydawnicza Krzysztof Pazdro, 1999
- Elżbieta Kurczab, Elżbieta Świda, *Matematyka dla gimnazjalistów*, ćwiczenia, klasa 1, Oficyna Edukacyjna Krzysztof Pazdro, 1999.

W [3]-[8] podano opinie o podręcznikach do matematyki Wydawnictwa Krzysztof Pazdro wydanych w latach 2003–2012. W niniejszej opinii skupimy się wyłącznie na podręcznikach do matematyki dla klasy pierwszej szkoły ponadpodstawowej wydanych w roku 2019:

Lp.	tytuł	nr dopuszczenia	Rok	autorzy	stron	masa [g]	cena[9] [zł]
[1a]	Matematyka 1. Podręcznik do liceów i techników. Zakres podstawowy	972/1/2019	2019	Marcin Kurczab, Elżbieta Kurczab, Elżbieta Świda	392	523	30–35
[1b]	Matematyka 1. Podręcznik do liceów i techników. Zakres rozszerzony	979/1/2019	2019	Marcin Kurczab, Elżbieta Kurczab, Elżbieta Świda	436	583	38–43

Strony wymienionych książek [1a], [1b] mają format ok. 17 cm na 24 cm.

Podręcznik [1a] został dopuszczony do użytku szkolnego na podstawie opinii rzeczoznawców dr Grażyny Komarzyniec, dra Tomasza Karolaka, dr hab.

[9] Cena podana w ostatniej kolumnie tabeli jest ceną detaliczną książki w księgarniach internetowych w lutym 2022 roku.

Magdaleny Trysińskiej, a podręcznik [1b] – na podstawie opinii dra hab. Jacka Jędrzejewskiego, dra Witolda Pająka i mgra Klemensa Stróżyńskiego.

Obie wersje podręcznika podzielono na rozdziały (w nawiasie podano liczbę podrozdziałów w wersji podstawowej i rozszerzonej):

1. Zbiory liczbowe. Liczby rzeczywiste (12, 12)
2. Wyrażenia algebraiczne (15, 15)
3. Funkcje i ich własności (10, 12)
4. Funkcja liniowa (6, 7)
5. Układy równań liniowych z dwiema niewiadomymi (6, 6)
6. Podstawowe własności wybranych funkcji (6, 6)
7. Geometria płaska – pojęcia wstępne. Trójkąty (12, 13)
8. Trygonometria kąta ostrego (4, 4).

Każdy rozdział zakończono podrozdziałem „Sprawdź, czy umiesz – powtórzenie do rozdziału". Zadbano o skorowidz ważniejszych terminów, odpowiedzi do zadań i o tabelę wartości funkcji trygonometrycznych kąta ostrego.

Wersja podstawowa podręcznika [1a] jest zawarta w wersji rozszerzonej [1b], to znaczy: po wyjęciu z podręcznika [1b] niektórych pełnych stron, np. 112–113, 118–120, 170–171, 200, 227–231 i in. lub pominięciu fragmentów innych stron, np. 160–161, 172–173, 175–176, 179, 180–187 otrzymano wersję [1a].

Cechy omawianego podręcznika, które czytelnik łatwo dostrzega, streszcza poniższa lista:

- klasyczny dobór standardowych zadań,
- zadania ułożone zgodnie z zasadą stopniowania trudności,
- czytelne ilustracje,
- wyróżnione definicje i twierdzenia,
- skorowidz,
- odpowiedzi do zadań.

Uważna lektura podręcznika pozwala zauważyć, że nie jest on wolny od potknięć, których większości autorzy z pewnością byliby w stanie uniknąć, gdyby pracowali dłużej nad prezentowanym w nim materiałem. Poniżej podajemy wykaz dostrzeżonych błędów i usterek (podajemy numery stron podręcznika w wersji rozszerzonej [1b] bez wskazywania odpowiadających im stron w [1a]) z nadzieją, że zostaną usunięte w kolejnym wydaniu podręczników [1a] i [1b].

Na s. 8 podano definicję równości zbiorów:

> Zbiory A i B są **równe** wtedy i tylko wtedy, gdy każdy element należący do zbioru A należy do zbioru B i każdy element należący do zbioru B należy do zbioru A. Równość zbiorów A i B zapisujemy $A=B$.

Przypomnijmy, że równość zbiorów stanowi treść aksjomatu ekstensjonalności: *dwa zbiory złożone z tych samych elementów są identyczne.* Stąd równości zbiorów zwykle nie definiuje się.

Na s. 11 podano definicję dopełnienia zbioru A do przestrzeni U, zamiast po prostu dopełnienia zbioru do zbioru U, w którym jest zawarty.

Na s. 15 podano stwierdzenie: „Rozwinięcie dziesiętne każdej liczby wymiernej jest skończone lub nieskończone okresowe".

Warto by tu zauważyć, że jeden przypadek nie wyklucza drugiego, np. liczba wymierna $\frac{3}{2}$ dopuszcza zarówno rozwinięcie dziesiętne skończone: $\frac{3}{2} = 1{,}5$ jak i nieskończone $\frac{3}{2} = 1{,}4999\ldots$

Na s. 111 znajdujemy zdanie niepoprawne z punktu widzenia gramatyki:

> Ogólnie można powiedzieć, że zaprzeczeniem zdania typu:
> „Istnieje liczba x …, dla której jest spełniony warunek" jest zdanie:
> „**Dla każdej liczby *x* … nie jest spełniony warunek …**".

zamiast „Dla żadnej liczby *x* … nie jest spełniony warunek …"

W podręczniku wyróżniono niektóre definicje i niektóre twierdzenia (poprzedzając je słowami *definicja, twierdzenie* i drukując na popielatym tle). Jednak wiele zdań orzekających wydrukowano w podręczniku również na kolorowym tle i nie wyjaśniono, czy stanowią komentarz, uwagę, obserwację, wniosek, twierdzenie czy po prostu definicję.

Na przykład na s. 132 przeczytamy na kolorowym tle zdania orzekające, zawierające określenie średniej arytmetycznej, średniej geometrycznej, średniej ważonej i średniej harmonicznej przedzielone stwierdzeniami o związkach między tymi średnimi.

Na s. 297 znajdziemy następujące zdanie na kolorowym tle: „Kąt, którego ramiona tworzą prostą, nazywamy **kątem półpełnym**".

Następnie na s. 299 znajdujemy dwa zdania na takim samym kolorowym tle:

> Dwa **kąty** są **przyległe**, jeśli mają jedno ramię wspólne, a dwa pozostałe ramiona tworzą prostą.
>
> Suma kątów przyległych tworzy kąt półpełny, zatem suma ich miar jest równa 180°.

Powstaje pytanie, czy uczeń potrafi rozpoznać, które z tych zdań są definicjami, a które podają pewne stwierdzenie?

Na s. 298 przeczytamy, że:

> Oprócz miary stopniowej są używane również inne miary kątów, na przykład miara, w której jednostką jest 1 gradus (1^g) równy $\frac{1}{400}$ kąta pełnego. Tej miary używa się głównie we Francji. Natomiast w nawigacji morskiej kątem jednostkowym jest 1 rumb, równy $\frac{1}{32}$ kąta pełnego.

Autorzy przemilczeli, że najczęściej stosowaną miarą kąta – obok miary w stopniach – jest miara łukowa, w której kąt pełny mierzy 2π.

Na s. 332 podano następującą niepoprawną definicję wysokości trójkąta: „Wysokością trójkąta nazywamy odcinek (a także jego długość) łączący wierzchołek trójkąta z prostą zawierającą przeciwległy bok".

Zwróćmy uwagę, że istnieje nieskończenie wiele odcinków łączących wierzchołek trójkąta z prostą zawierającą przeciwległy bok. W podanej definicji zabrakło precyzyjnego określenia, że chodzi o najkrótszy z odcinków łączących wierzchołek trójkąta z prostą zawierającą przeciwległy bok lub wskazania, że chodzi o odcinek łączący bok ze spodkiem wysokości, czyli rzutem prostopadłym wierzchołka na prostą zawierającą przeciwległy bok.

Na s. 126 w przykładzie 8. podano niekompletne rozumowanie w dowodzie nie wprost. Zamiast starannie sformułowanej implikacji: „Jeśli P jest zbiorem liczb pierwszych, to P jest zbiorem nieskończonym."
możemy przeczytać następujące sformułowanie twierdzenia i jego dowód:

Wykażemy, że liczb pierwszych jest nieskończenie wiele.
Założenie: P – zbiór wszystkich liczb pierwszych
Teza: zbiór P jest nieskończony.
Dowód (nie wprost):

Załóżmy, że zbiór P jest skończony, czyli istnieje k liczb pierwszych, gdzie k jest pewną liczbą naturalną. Oznaczmy te liczby: $p_1, p_2, p_3, \ldots, p_k$. Rozważmy liczbę n,

$$n = p_1 \cdot p_2 \cdot p_3 \cdot \ldots \cdot p_k + 1$$

Liczba n jest liczbą naturalną większą od 1 i nie jest podzielna przez żadną z liczb $p_1, p_2, p_3, \ldots, p_k$ (gdyby bowiem liczba n była podzielna np. przez to również przez podzielna byłaby liczba 1, a jedynym naturalnym dzielnikiem liczby 1 jest 1). Otrzymaliśmy sprzeczność z twierdzeniem „każda liczba naturalna większa od 1 ma dzielnik będący liczbą pierwszą". Prawdziwe jest więc twierdzenie „zbiór liczb pierwszych P jest nieskończony.

Zwróćmy uwagę na dwa ostatnie zdania:

Otrzymaliśmy sprzeczność z twierdzeniem „każda liczba naturalna większa od 1 ma dzielnik będący liczbą pierwszą". Prawdziwe jest więc twierdzenie „zbiór liczb pierwszych P jest nieskończony".

Te zdania mogą nie być oczywiste dla ucznia, który poznaje dopiero sposób dowodzenia nie wprost. Można by uzupełnić rozumowanie przedstawione w [1b].

Skoro liczba

$$n = p_1 \cdot p_2 \cdot p_3 \cdot \ldots \cdot p_k + 1$$

nie jest podzielna przez żadną z liczb $p_1, p_2, p_3, \ldots, p_k$, wobec tego jest liczbą pierwszą p_{k+1} różną od elementów zbioru P,

k = 1, $P = \{2\}$, $n = 2 + 1 = 3$, $3 \notin P$,
k = 2, $P = \{2,3\}$, $n = 2 \cdot 3 + 1 = 7$, $7 \notin P$,
k = 3, $P = \{2,3,5\}$, $n = 2 \cdot 3 \cdot 5 + 1 = 31$, $31 \notin P$,
k = 4, $P = \{2,3,5,7\}$, $n = 2 \cdot 3 \cdot 5 \cdot 7 + 1 = 211$, $211 \notin P$,
k = 5, $P = \{2,3,5,7,11\}$, $n = 2 \cdot 3 \cdot 5 \cdot 7 \cdot 11 + 1 = 2311$, $2311 \notin P$,

lub w rozkładzie liczby n na czynniki pierwsze są czynniki pierwsze $p_{k+1}, p_{k+2}, \ldots$, różne od elementów zbioru P:

k = 6, $P = \{2,3,5,7,11,13\}$, $n = 2 \cdot 3 \cdot 5 \cdot 7 \cdot 11 \cdot 13 + 1 = 30031 = 59 \cdot 509$, $59,509 \notin P$,
k = 7, $P = \{2,3,5,7,11,13,17\}$, $n = 2 \cdot 3 \cdot 5 \cdot 7 \cdot 11 \cdot 13 \cdot 17 + 1 = 510511 = 19 \cdot 97 \cdot 277$, $19,97,27 \notin P$,

i tak dalej.

Dochodzimy do sprzeczności z założeniem, że istnieje pewna liczba naturalna k taka, że zbiór P zawiera tylko k liczb pierwszych $p_1, p_2, p_3, \ldots, p_k$. Stąd zbiór liczb pierwszych jest nieskończony.

Na s. 59 oraz na s. 63 podano nierealnie wysokie oprocentowanie lokaty bankowej (9%) i nierealnie niskie oprocentowanie kredytu mieszkaniowego (5–6%).

Na s. 60 zapisano liczbę w postaci $14\frac{2}{7}\%$, co nie jest spotykane w praktyce. Spotkamy przybliżenia 14%, 14,3%, czy też 14,29%, ale nie z ułamkiem $\frac{2}{7}$ przed symbolem %.

Autorzy powinni odróżniać literę od zmiennej oznaczonej daną literą w wypowiedziach definicji.

Na s. 81 podano nieprecyzyjną definicję jednomianu: „Wyrażenia, które są liczbami, literami lub iloczynami liczb i liter, nazywamy **jednomianami**".

Zwróćmy uwagę, że w jednomianie mamy iloczyn liczby i zmiennej, a nie liczby i litery.

Na s. 83 czytamy nieprecyzyjne zdanie:

Rozłożyć wyrażenie algebraiczne na czynniki oznacza przekształcić sumę algebraiczną w iloczyn co najmniej dwóch takich wyrażeń, że każde z nich zawiera co najmniej jedną literę.

W podręczniku przyjęto, że zero jest liczbą naturalną (zob. [1b], s. 14). Wobec tego należy doprecyzować, w jaki sposób należy rozumieć potęgę a^m w twierdzeniu 1. na s. 74, gdy $a = 0$, $m = 0$.

Zadania, które mają wdrażać ucznia do prowadzenia rozumowania (zwane potocznie „zadaniami na dowodzenie"), w istocie często w [1a], [1b] są prostymi zadaniami na obliczanie wartości pewnego wyrażenia, w których trudno dopatrzeć się wnioskowania.

Na s. 105 w zadaniu 7. czytamy polecenie: „Wykaż, że jeśli $a = 3^{4,5}$ oraz $b = \sqrt[3]{3\sqrt{3}}$, to $\log_3 a - \log_3 b = 4$".

Czynności niezbędne do rozwiązania cytowanego zadania sprowadzają się do wykonania działań arytmetycznych: na uproszczeniu składników $\log_3 a = 4{,}5$ oraz $b = \sqrt[3]{3\sqrt{3}} = 3^{0,5}$, a następnie do podstawienia do rozważanej różnicy $\log_3 a - \log_3 b$ liczby $\log_3 b = 0{,}5$. Stąd $\log_3 a - \log_3 b = 4{,}5 - 0{,}5 = 4$. Trudno wyobrazić sobie, jak uczeń pierwszej klasy liceum ma wdrożyć się do prowadzenia rozumowania, jeśli będzie rozwiązywał przeformułowane zadania typu: oblicz wartość różnicy $\log_3 a - \log_3 b$, wiedząc, że $a = 3^{4,5}$ oraz $b = \sqrt[3]{3\sqrt{3}}$.

Na s. 105 w zadaniu 9. czytamy polecenie: „Wykaż, że dane liczby są wymierne: a) $\log^2 5 + \log^2 2 + \log 4 \cdot \log 5$ (…)".

Rozwiązanie tego zadania polega jedynie na przekształceniu sumy
$\log^2 5 + \log^2 2 + \log 4 \cdot \log 5 = \log^2 5 + 2\log 2 \cdot \log 5 + \log^2 2 = (\log 5 + \log 2)^2 = [\log(5 \cdot 2)]^2 = 1^2 = 1$
i stwierdzeniu, że jedynka jest liczbą wymierną.

Na s. 140 w przykładzie 4. podano, że Saturn ma 58 księżyców (wiadomo, że ma ich co najmniej 83 – stan na 2021 r.), a Jowisz 63 (a ma ich co najmniej 80, stan na 2021 r.).

Na s. 140 podano nieprecyzyjne zdanie:

Zbiór punktów w prostokątnym układzie współrzędnych jest wykresem funkcji tylko wtedy, gdy każda prosta równoległa do osi OY ma z danym zbiorem nie więcej niż jeden punkt wspólny.

Autorzy mieli z pewnością na myśli fakt, że zbiór punktów w prostokątnym układzie współrzędnych *XOY* jest wykresem funkcji zmiennej *x* tylko wtedy, gdy każda prosta równoległa do osi *OY* ma z danym zbiorem nie więcej niż jeden punkt wspólny.

Na s. 196 podano niebezpieczne stwierdzenie:

Również niedowaga jest zjawiskiem niekorzystnym. Może być objawem poważnych chorób, w tym chorób nowotworowych lub chorób psychicznych.

Autorzy nie powinni podejmować prób diagnozowania niedowagi w podręczniku do matematyki i powinni poprzestać na stwierdzeniu, z krótkim sygnałem ostrzegawczym, np. że „Również niedowaga jest zjawiskiem niekorzystnym. Może być objawem poważnych chorób".

W podręczniku znajdziemy wiele zdań napisanych w niezręczny lub niezrozumiały sposób, np. na s. 320, znajdujemy definicję trójkąta: „Trójkąt to wielokąt mający trzy boki", a na s. 370, czytamy:

Uwaga. Jeśli patrzymy do góry, to prosta, wzdłuż której patrzymy, tworzy z płaszczyzną, będącą na wysokości oczu obserwatora, kąt. Kąt ten nazywamy kątem wzniesienia. Jeśli patrzymy do dołu, to odpowiedni kąt nazywamy kątem depresji.

Podsumowanie

Po zapoznaniu się z całością materiału prezentowanego w podręczniku stwierdzamy, że uczeń zainteresowany matematyką nie znajdzie niczego fascynującego ani w [1a], ani w [1b]. Nie nauczy się redagowania rozumowań, dowodów twierdzeń, ponieważ w podręczniku wszechobecny jest „styl tablicowy", a przykłady przeznaczone do nauki prowadzenia rozumowania są na ogół jedynie prostymi, przeformułowanymi zadaniami arytmetycznymi. Uczeń przeciętnie uzdolniony nabierze przekonania, że matematyka jest umiarkowanie praktyczna i raczej niepotrzebna w życiu codziennym.

Zgodnie z Rozporządzeniem Ministra [9]:

(…) Matematyka jest nauką, która stanowi istotne wsparcie dla innych dziedzin, zwłaszcza dla nauk przyrodniczych i informatycznych. Nauczanie matematyki w szkole opiera się na trzech fundamentach: nauce rozumowania matematycznego, kształceniu sprawności rachunkowej i przekazywaniu wiedzy o własnościach obiektów matematycznych.

Rozumowanie matematyczne to umiejętność poszukiwania rozwiązania danego zagadnienia. Dobrze kształcona rozwija zdolność myślenia konstruktywnego, premiuje postępowanie nieschematyczne i twórcze. Ponadto rozumowanie matematyczne narzuca pewien rygor ścisłości:

dowód matematyczny musi być poprawny. Dobre opanowanie umiejętności rozumowania matematycznego ułatwia w życiu codziennym odróżnianie prawdy od fałszu.

Sprawność rachunkowa jest niezwykle ważnym elementem nauczania matematyki nawet obecnie, kiedy wiele rachunków wykonuje się za pomocą sprzętu elektronicznego. Ważnym celem ćwiczenia sprawności rachunkowej jest kształtowanie wyobrażenia o wielkościach liczb, a w konsekwencji doskonalenie umiejętności precyzyjnego szacowania wyników. Takie wyobrażenie ułatwia codzienne życie, na przykład planowanie budżetu domowego. Na wyższym poziomie, przy działaniach na wyrażeniach algebraicznych, sprawność rachunkowa pozwala doskonalić umiejętność operowania obiektami matematycznymi.

Wiedza o właściwościach obiektów matematycznych pozwala na swobodne operowanie nimi i stosowanie obiektów matematycznych do opisu bądź modelowania zjawisk obserwowanych w rzeczywistości. Właściwości matematyczne modeli przekładają się często na konkretne własności obiektów rzeczywistych. (…)

W cytowanym fragmencie podkreśliliśmy słowa – naszym zdaniem – podające cechy dobrego, dojrzałego podręcznika do matematyki. W [1a], [1b] tych cech niestety nie dostrzegamy.

Bibliografia

[1a] Marcin Kurczab, Elżbieta Kurczab, Elżbieta Świda, *Matematyka 1. Podręcznik do liceów i techników. Zakres podstawowy*, Oficyna Edukacyjna Krzysztof Pazdro, Warszawa 2019.

[1b] Marcin Kurczab, Elżbieta Kurczab, Elżbieta Świda, *Matematyka 1. Podręcznik do liceów i techników. Zakres rozszerzony*, Oficyna Edukacyjna Krzysztof Pazdro, Warszawa 2019.

[2] Danuta Ciesielska, Jerzy Szczepański, *Recepcja polskich szkolnych podręczników do matematyki w latach 2010–2017*, Opinie Edukacyjne. Prace Komisji do Oceny Podręczników szkolnych, tom XVI, Kraków 2017, s. 123–132.

[3] Danuta Ciesielska, *Recenzja podręcznika do matematyki dla szkół ponadgimnazjalnych: Krzysztof Kłaczkow, Marcin Kurczab, Elżbieta Świda, Matematyka. Podręcznik do liceów i techników, klasa II. Zakres podstawowy i rozszerzony, Oficyna Edukacyjna Krzysztof Pazdro, Warszawa 2003, ss. 252*, Prace Komisji do oceny podręczników szkolnych, tom III, Wydawnictwo PAU, Kraków 2005, s. 311–321.

[4] Jerzy Szczepański, *Opinia o podręczniku: Krzysztof Kłaczkow, Marcin Kurczab i Elżbieta Świda, Matematyka. Podręcznik do liceów i techników, klasa III, część 1, zakres podstawowy i rozszerzony, Oficyna Edukacyjna Krzysztof Pazdro, Warszawa 2004*, Prace Komisji do oceny podręczników szkolnych, tom IV, Wydawnictwo PAU, Kraków 2006, s. 293–296.

[5] Jerzy Szczepański, *Opinia o podręczniku: Krzysztof Kłaczkow, Marcin Kurczab i Elżbieta Świda, Matematyka. Podręcznik do liceów i techników, klasa III, część 2: Elementy analizy matematycznej, Oficyna Edukacyjna Krzysztof*

Pazdro, Warszawa 2004, Prace Komisji do oceny podręczników szkolnych, tom IV, Wydawnictwo PAU, Kraków 2006, s. 297–298.

[6] Zdzisław Pogoda, *Recenzja podręcznika do klasy I gimnazjum: Małgorzata Świst, Barbara Zielińska, Matematyka. Podręcznik z zadaniami, Oficyna Edukacyjna Krzysztof Pazdro*, Prace Komisji do oceny podręczników szkolnych, tom IX, Wydawnictwo PAU, Kraków 2011, s. 177–182.

[7] Zdzisław Pogoda, *Recenzja podręcznika dla uczniów gimnazjum: Małgorzata Świst, Barbara Zielińska, Matematyka. Podręcznik z zadaniami, kl. II, oraz Matematyka. Podręcznik z zadaniami, kl. III, Oficyna Edukacyjna Krzysztof Pazdro*, Prace Komisji do oceny podręczników szkolnych, tom IX, Wydawnictwo PAU, Kraków 2011, s. 183–188.

[8] Danuta Ciesielska, Ireneusz Krech, Zdzisław Pogoda, *Artykuł recenzyjny na temat trzech podręczników do matematyki dla szkół ponadgimnazjalnych: Marcin Kurczab, Elżbieta Kurczab, Elżbieta Świda, Matematyka. Podręcznik do liceów i techników, klasa 1, Oficyna Edukacyjna Krzysztof Pazdro, Warszawa 2012; Maciej Antek, Krzysztof Belka, Piotr Grabowski, Prosto do matury 1, Wydawnictwo Nowa Era Sp. z o.o., Warszawa 2012; Anna Jatczak, Monika Ciołkosz, Paweł Ciołkosz, Matematyka, kl. 1, Wydawnictwo Pedagogiczne Operon, Gdynia 2007* …], Prace Komisji do oceny podręczników szkolnych, tom XII, Wydawnictwo PAU, Kraków 2014, s. 175–180.

[9] *Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 lutego 2017 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej, w tym dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym lub znacznym, kształcenia ogólnego dla branżowej szkoły I stopnia, kształcenia ogólnego dla szkoły specjalnej przysposabiającej do pracy oraz kształcenia ogólnego dla szkoły policealnej*, Dziennik Ustaw z dnia 24 lutego 2017, Poz. 356.

[10] Jerzy Szczepański, *Parametry fizyczne polskich podręczników do matematyki w latach 1801–2017*, Opinie Edukacyjne. Prace Komisji PAU do Oceny Podręczników Szkolnych, tom XVI, Wydawnictwo PAU, Kraków 2018, s. 59–79.

Jerzy Szczepański

Maturation of the Mathematics Textbook Concept

Summary

Using the example of a selected mathematics textbook, we show that the many years of experience of the authors and publishers of the textbook does not guarantee the maturity of the textbook's concept. One of the probable causes of this unfavorable phenomenon are frequent changes in educational regulations, implemented by the ministry responsible for education.

Keywords: teaching of mathematics, school textbook of mathematics.

Joanna Mysona Byrska
Uniwersytet Papieski Im. Jana Pawła II
nr ORCID 0000-0002-6099-5981

Uwagi na temat nauczania etyki w szkołach

Streszczenie

Etyka jako przedmiot szkolny została wprowadzona do wszystkich typów szkół w Polsce równolegle z nauką religii, na mocy rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej, z dniem 1 września 1991 roku. Uczniowie mogą od tej pory – przynajmniej w teorii – wybrać pomiędzy nauką religii a nauką etyki; obowiązkiem szkoły jest zorganizowanie lekcji etyki dla uczniów, którzy nie uczęszczają na lekcje religii. Efektem tego było ustawienie nauczania etyki w opozycji do religii – powszechnie uważano etykę za przeciwieństwo i konkurencję dla lekcji religii. Powodowało to postponowanie etyki jako szkolnego przedmiotu; do roku szkolnego 2021/2022 uczniowie wybierali głównie religię. W obecnym roku szkolnym sytuacja się zmieniła, coraz więcej uczniów rezygnuje z nauki religii, dane statystyczne są jednak niepełne i nie wiadomo dokładnie ani ilu z nauki religii zrezygnowało, ani ilu wybrało etykę.

Naukę religii dzieci mogą na wniosek rodziców rozpocząć już w przedszkolu w wymiarze 1 godziny tygodniowo (2 razy w tygodniu po pół godziny). Program nauczania etyki dla przedszkoli wydaje się nie istnieć, brak jest materiałów do nauczania etyki na tym poziomie. Lekcje religii i lekcje etyki powinny odbywać się równolegle, uczeń ma mieć zagwarantowane prawo wyboru. Może również nie wybrać żadnego z tych dwóch przedmiotów.

Podstawy programowe i programy nauczania etyki w większości opracowane zostały około 20 lat temu i nie zostały uaktualnione o współcześnie pojawiające się zagadnienia związane między innymi z gwałtownie postępującą cyfryzacją i digitalizacją życia. Po zmianie podstawy programowej w roku 2018 wydaje się, że istnieje tylko jeden program nauczania etyki zgodny z nową podstawą. Podobnie rzecz ma się z podręcznikami do nauki etyki – ich liczba dopuszczonych do użytku zgodnie ze starą podstawą programową była mocno ograniczona i na rynku wydawniczym nie pojawiały się nowe; wydaje się, że obecnie jest tylko kilka podręczników zgodnych z podstawą programową obowiązującą od 2018 roku. Mamy początek roku 2023.

Osobnym problemem i otwartym pytaniem pozostaje, kto powinien uczyć etyki: przekwalifikowany nauczyciel religii? Nauczyciel innego przedmiotu po specjalistycznych studiach podyplomowych z etyki? Absolwent filozofii? Z całą pewnością jest to kwestia do dyskusji.

Nauczanie etyki w szkołach napotyka szereg problemów. Etyka ustawiona w opozycji do religii nie doczekała się licznych podręczników i nowoczesnych programów

nauczania. Nauczyciel etyki często postrzegany jest jako ktoś, kto uczy przedmiotu „przeciwnego religii". Uczniowie rezygnują również z nauki etyki/religii ze względu na oszczędność czasu, który mogą przeznaczyć na naukę przedmiotów egzaminacyjnych.

Słowa kluczowe: etyka, nauczanie etyki, podręczniki do etyki, edukacja etyczna.

Wprowadzenie

W teorii etyka weszła do szkół równolegle z religią na mocy rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dniem 1 września 1991 roku. Uczniom pozostawiono możliwość wyboru: albo lekcje religii, albo lekcje etyki. W ten sposób etyka została przedmiotem konkurującym z religią. Można oczywiście było nie wybrać niczego i zaoszczędzić trochę czasu, co początkowo nie było częstym zjawiskiem. Większość uczniów wybierała naukę religii. Etyka, jako przedmiot konkurencyjny wobec lekcji religii, nie była obowiązkowa i przez wiele lat, aż do roku szkolnego 2021/2022, nie cieszyła się dużym zainteresowaniem ani władz szkół, ani uczniów, co sprawiło, że nauczana była marginalnie. Lekcje etyki organizowane były dość rzadko, uczniowie w różnym wieku uczęszczali na wspólne zajęcia.

Zrozumiałe jest zatem, że przedmiot, który nie jest popularny i nie jest obowiązkowy, a takim była etyka, nie doczekał się licznych programów nauczania, nie napisano również wielu podręczników do nauczania etyki w szkołach. Zgodnie z wolą ustawodawcy przygotowano materiały do nauczania etyki oraz programy w latach 90. XX wieku, a ponieważ zapotrzebowanie na lekcje etyki było marginalne, przez kolejne 30 lat nie powstawały liczne nowe programy, nie pisano i nie wydawano konkurujących ze sobą podręczników. Osobnym zagadnieniem jest pytanie, kto powinien uczyć etyki w szkole i jakie metody nauczania tej dziedziny filozofii powinny być stosowane. Nie toczyła się ani w latach 90., ani później szeroka debata na temat tego kto, jak i na jakiej podstawie powinien uczyć etyki w polskiej szkole. Nie pytano również zbyt wnikliwie, co powinien obejmować program nauczania etyki.

Sytuacja zmieniła się wraz z rokiem szkolnym 2021/2022. W tym roku wielu uczniów, z różnych względów (między innymi kryzys w Kościele katolickim spowodowany wyjściem na jaw różnego rodzaju problemów), zrezygnowało z lekcji religii. Rezygnacja z tych lekcji często całych klas spowodowała, że pytanie o nauczanie etyki w szkołach stało się jednym z aktualnych zagadnień. Dane statystyczne pozostają niepełne i trudno w tym momencie ocenić, jak duże jest zjawisko rezygnacji z lekcji religii. Trudno również w tym momencie jednoznacznie stwierdzić, że rezygnacje z lekcji religii spowodowane są niechęcią do samej religii – być może chodzi o oszczędność czasu, który można przeznaczyć na naukę przedmiotów egzaminacyjnych. To dwie zaoszczędzone w tygodniu godziny,

które można przeznaczyć na coś innego… Jest to czysto pragmatyczny rachunek zysków i strat. Dwie godziny czasu na naukę tego, co może być przydatne w życiu. Ani lekcje religii, ani etyki nie przekazują treści, które można szybko wykorzystać w celach pragmatycznych. Wiedza o wartościach i zasadach wydaje się przegrywać z wiedzą wymaganą na egzaminach kwalifikujących do dalszej nauki.

Warto również zwrócić uwagę na fakt, że minister edukacji i nauki Przemysław Czarnek zapowiedział zmianę w przepisach regulujących uczęszczanie na lekcje religii lub etyki. W zapowiedziach pojawiła się informacja o tym, że od nowego roku szkolnego (2022/2023) uczniowie będą mieli obowiązek uczęszczania albo na lekcje religii, albo na lekcje etyki[1]. Na polecenie ministra Czarnka na wybranych uniwersytetach otworzono finansowane przez Ministerstwo Edukacji i Nauki podyplomowe studia z etyki dla nauczycieli, tak aby baza osób uprawnionych do nauki etyki była możliwie bogata.

Zasygnalizowane kwestie wymagają dokładniejszej analizy, by pokazać, z jakimi problemami boryka się szkolnictwo w kwestii nauczania etyki w polskich szkołach.

Po co w ogóle lekcje etyki?

Ktoś mógłby zapytać, po co w ogóle uczyć etyki, i na takie pytanie warto odpowiedzieć. W przeciwnym wypadku można odnieść mylne wrażenie, że edukacja w zakresie etyki jest rodzajem mody i służy wyłącznie podniesieniu prestiżu szkoły. W tym pytaniu zawiera się jednak problem, który warto sobie uzmysłowić. Etyki należy uczyć, ponieważ obserwujemy powszechny kryzys rozumienia wartości oraz kryzys postaw etycznych. Jeszcze nie tak dawno temu postaw etycznych i szacunku do wartości uczono przy okazji innych lekcji, w ich toku, niejako mimochodem. Obecnie okazuje się to niewystarczające, by przekazać młodym ludziom wiedzę o znaczeniu norm, zasad oraz reguł, jak również o tym, dlaczego należy ich przestrzegać.

W świecie, w którym widoczny jest kryzys autorytetów, a od młodych ludzi można usłyszeć „nie słucham starców, to głupcy nienadążający za światem", etyka jest niezwykle potrzebna, by przeciwdziałać coraz bardziej widocznym w świecie turbokapitalizmu dwóm postawom. Pierwsza to mocno rozpowszechniony egoizm etyczny, według którego liczy się jedynie własny komfort i nic innego, a ograniczenia i zasady są dla głupców, którzy są na tyle słabi, że muszą się do nich stosować. Druga jest powiązana z pierwszą i bywa potocznie nazywana

[1] https://www.tvp.info/54678722/minister-czarnek-zapowiada-zmiane-przepisow-dotyczaca-lekcji-religii-i-etyki, dostęp dnia 21.02.2022.

„darwinizmem społecznym" – rację ma ten, kto jest silniejszy i zdrowszy i nie musi on stosować się do zasad, sam je narzuca. Słabsi i mniej zdrowi powinni się podporządkować oraz trzymać narzucanych im zasad. Edukacja etyczna ma narzędzia, by tym postawom skutecznie przeciwdziałać, pokazując piękno wartości innych niż tylko siła i pieniądz.

Lekcje etyki są również potrzebne z powodu gorączki zysku, która opanowała kapitalistyczny świat i która widoczna jest także w edukacji. Wedle jej zasad wszystko powinno służyć pomnażaniu zysków, również edukacja. Nauczanie humanistycznych przedmiotów jest coraz bardziej redukowane, a tymczasem na lekcjach etyki uczniowie mogą dyskutować nad problemami, na które na innych lekcjach, z racji ich podporządkowania przygotowaniu do końcowych egzaminów, po prostu nie ma czasu. Tym samym lekcje etyki stają się również uzupełnieniem lekcji wychowawczych i mogą, a nawet powinny, pokazywać humanistyczną stronę nauk ścisłych[2]. Podporządkowana zyskowi szkoła, której zadaniem jest wypuszczenie absolwentów dobrze przygotowanych na potrzeby rynku, może nie mieć na to ani czasu, ani pieniędzy. Lekcje etyki w świecie podporządkowanym zyskowi nie spotkają się też z przychylnym przyjęciem rodziców uczniów nastawionych na cele praktyczne i oczekujących, że ukończenie dobrej szkoły uczącej zgodnie z potrzebami rynku i pozyskanie dobrego lub bardzo dobrego świadectwa jest gwarancją życiowego sukcesu. Wydaje się, że na lekcje etyki w tej wizji nie pozostaje zbyt dużo miejsca.

Problem pierwszy: lekcje religii kontra lekcje etyki

Pierwszym problemem, jaki pojawił się po wprowadzeniu lekcji religii do szkół z dniem 1 września 1991 roku, była kwestia wyboru, jaki miał przed sobą każdy uczeń. Mógł on bowiem wybrać naukę religii, naukę etyki albo nic, co oznaczało dwie godziny lekcji mniej. Z tego też względu lekcje zarówno religii, jak i etyki miały odbywać się przed zajęciami z innych przedmiotów lub po zakończeniu innych lekcji. Uczniowie na początku lat 90. wybierali religię, tylko nieliczni zaś – etykę. Wybór etyki postrzegany był jako protest przeciwko religii, a w latach 90. polskie społeczeństwo było mocno związane z Kościołem. Uczące się dzieci i młodzież nie były wówczas jeszcze tak mocno obciążone wymaganiami i nie postrzegano lekcji religii jako przedmiotu, który zabiera cenny czas; dzisiaj można spotkać się z takimi postawami.

---

[2] Odnośnie do gorączki zysku w edukacji zob. M.C. Nussbaum, *Nie dla zysku. Dlaczego demokracja potrzebuje humanistów*, wyd. Kultura Liberalna, przeł. Ł. Pawłowski, Warszawa 2016, s. 17 in.

Lekcje etyki miały zgodnie z rozporządzeniem odbywać się równolegle z lekcjami religii. W ten prosty sposób etyka została postawiona i w opozycji, i w konkurencji do religii, co nie przysparzało jej w latach 90. zwolenników. Mała liczba uczniów zapisanych na lekcje etyki powodowała, że lekcje te zwykle odbywały się dla klas łączonych, co należy rozumieć jako wspólne lekcje dla uczniów w różnym wieku z różnych oddziałów klasowych. Często uczniowie musieli jeździć do innej szkoły. Łączenie klas i uczenie jednocześnie uczniów w różnym wieku było zgodne z zapisami w podstawie programowej. Nie przyczyniało się jednak do popularności lekcji etyki, a przed nauczycielem etyki stawiało dodatkowe zadanie konieczności sprostania jednoczesnemu nauczaniu uczniów w różnym wieku i wielokroć na zróżnicowanym poziomie rozwoju.

Problem drugi: nauczyciele etyki

Drugim problemem, jaki napotykamy przyglądając się nauczaniu etyki w polskiej szkole, jest pytanie, kim jest lub też, kim powinien być nauczyciel etyki. Etyka to dziedzina filozofii, zatem optymalne byłoby, gdyby etyki uczył absolwent filozofii. Absolwentów filozofii jest niewielu, a jeszcze mniej podejmuje pracę w zawodzie nauczyciela, i to przedmiotu, którego, aby mieć etat, należy uczyć w kilku szkołach[3]. Etyki i filozofii można uczyć niezależnie od ukończonego kierunku studiów po odpowiednich podyplomowych studiach kwalifikacyjnych z etyki i filozofii. Wydziały filozoficzne wielu uniwersytetów od lat oferowały takie studia i rokrocznie wypuszczały absolwentów uprawnionych do nauczania etyki i filozofii. Na wielu uczelniach na początku lat 2000. pojawiły się również studia licencjackie oraz magisterskie studia uzupełniające z etyki lub etyki stosowanej. Również te studia rokrocznie kończyła liczna grupa studentów. Jednak również oni nie podejmowali zasadniczo pracy w szkole jako nauczyciele etyki, ponieważ nie było takiego zapotrzebowania. Pracę znajdowali w sektorze prywatnym; szczególnie firmy zagraniczne cenią sobie specjalistów w zakresie etyki i powierzają im różnego rodzaju stanowiska, w tym stanowiska audytorów etycznych, asystentów etycznych i specjalistów od CSR (społeczna odpowiedzialność biznesu) lub w dziedzinie HR.

[3] Badania losów absolwentów prowadzone przez „Politykę" pokazały, że w roku 2014 najmniej bezrobotnych było wśród absolwentów filozofii – 1,4% (wśród absolwentów np. architektury – 10%). Absolwenci filozofii mająkompetencje sprawiające, że są pracownikami poszukiwanymi przez wszystkie korporacje i szybko w strukturze awansują. Bardzo rzadko można spotkać magistra filozofii uczącego w szkole. Zob.: J. Podgórska, *Filozof na rynku pracy*, https://www.polityka.pl/tygodnikpolityka/spoleczenstwo/1572189,1,filozof-na-rynku-pracy.read, online: dostęp dnia 21.02.2022.

Szkoła nie jawiła się jako miejsce, w którym absolwent studiów z etyki może znaleźć pracę. Jednocześnie otwierano na wydziałach teologicznych studia katechetyczne lub studia z teologii katechetyczno-pastoralnej, których absolwenci mogli uczyć religii w szkole. Studenci kończący teologię dla świeckich podejmowali po uzyskaniu misji kanonicznej pracę w szkole jako świeccy nauczyciele religii.

W momencie, gdy zaszła zmiana i coraz więcej uczniów wypisuje się z lekcji religii, katecheci przekwalifikowują się w toku odpowiednich studiów podyplomowych z etyki, tak aby po ich ukończeniu mieć kwalifikacje do nauczania etyki w szkole. Przekwalifikowany katecheta uczący etyki z pewnością będzie spełniał wymagania formalne stawiane nauczycielom etyki. Pojawia się jednak inne pytanie związane z tym, że do tej pory lekcje religii były konkurencją dla lekcji etyki (lub odwrotnie). Jak będzie przez uczniów postrzegany przekwalifikowany katecheta uczący etyki? Czy i w jaki sposób teologiczne wykształcenie może rzutować na sposób prowadzenia zajęć z etyki? Czy dawny katecheta potrafi w obiektywny sposób przedstawiać różne koncepcje etyczne, różne hierarchie wartości oraz różne podejście do kwestii bioetycznych? Jeśli jest profesjonalistą, to z pewnością sprosta zadaniu. Można jednak wyobrazić sobie, że uczniowie, którzy wypisali się z lekcji religii i wybrali etykę, nie powitają dawnego katechety z otwartymi ramionami.

Problem trzeci: do etyki nie ma tzw. „gotowców"

Profesor Magdalena Środa, autorka podręczników do nauczania etyki, tak pisze we wstępie do jednego z nich: „Etyka nie jest dziedziną wiedzy, która daje gotowe definicje i rozwiązania. Podręcznik do etyki nie jest zatem zbiorem przepisów dotyczących tego, jak rozwiązać problemy moralne świata"[4].

Przytoczony cytat pokazuje trzeci z problemów, jaki napotyka nauczanie etyki. Nic nie jest gotowe ostatecznie, wszystko wymaga myślenia, i to krytycznego. Do tego warto uczyć zgodnie z tym, co jest potrzebne – czyli etyki na miarę czasów i współczesnych problemów, a to wymaga od nauczyciela otwartości i nieustannego dokształcania się, przygotowywania do zajęć, zbierania i uzupełniania materiałów.

Nieliczne istniejące programy nauczania również mają formę otwartą i są zwykle zbiorem propozycji do wykorzystania w toku lekcji. Zwykle z tego też względu nauczyciel etyki opracowuje na ich podstawie własny program. Opracowanie autorskiego programu często bywa dużym wyzwaniem i stąd istniejące

[4] M. Środa, *Etyka dla myślących*, wstęp, s. 4

programy nauczania etyki, mimo wszelkich stawianych im zarzutów, są wykorzystywane. Co ciekawe, mimo że etyka powinna pojawiać się równolegle do lekcji religii, żaden z programów i żaden z podręczników nie podaje informacji, jak i czego uczyć w ramach zajęć z edukacji etycznej w przedszkolu. Zajęcia z religii w przedszkolu organizowane są, zgodnie z życzeniami rodziców, zwykle dwa razy w tygodniu po pół godziny. Oferta podręczników do religii dla dzieci w wieku przedszkolnym jest bogata[5]. Do nauczania etyki na tym etapie edukacji nie ma na rynku wydawniczym nic. Nie powinno to jednak dziwić, ponieważ ustawodawca nie przewidział nauczania etyki w przedszkolu, a nauczanie religii odbywa się na wniosek rodziców[6].

Problem czwarty: program nauczania etyki i podręczniki do etyki

Programy nauczania etyki w przeważającej mierze opracowane zostały około 20 lat temu, zgodnie z ówcześnie obowiązującą podstawą programową. W 2018 roku zatwierdzono nową podstawę programową. Ponieważ nie było większego zapotrzebowania na nauczanie etyki, nie powstawały ani nowoczesne programy nauczania, ani podręczniki; sytuacja nie zmieniła się po wprowadzeniu nowej podstawy programowej. W porównaniu z innymi przedmiotami oferta, zarówno programowa, jak i podręcznikowa, w zakresie etyki jest bardzo uboga, a nauczyciel uczący etyki np. w szkole podstawowej w pierwszych trzech klasach ma do wyboru właściwie jeden program zintegrowany z podręcznikiem. Jest to program autorstwa Marka Gorczyka pt. *Chcemy być lepsi*[7]. Można zakładać, że jest on zgodny w podstawą programową z 2018 roku, ale nic na ten temat nie jest wyraźnie podane.

Na pozostałych etapach edukacji sytuacja wygląda niewiele lepiej. Najbardziej znany i dostępny online jest program autorstwa Anny Ziemskiej i Łukasza Malinowskiego pt. *Ludzkie ścieżki. Kompleksowy program nauczania etyki na II,*

---

[5] Np. *Razem z Jezusem. Podręcznik i ćwiczenia do religii dla sześciolatków*, wyd. WAM, Kraków 2021, *Spotkania dzieci Bożych. Podręcznik do religii dla dziecka pięcioletniego*, wyd. Jedność, 2017, *Jestem dzieckiem Bożym. Religia. Nauczanie przedszkolne – pięciolatki. Podręcznik*, wyd. Gaudium 2012, *Jesteśmy dziećmi Bożymi. Podręcznik (wiek 5). Przedszkole*, wyd. Św. Stanisława 2013.

[6] Zob. https://sip.lex.pl/orzeczenia-i-pisma-urzedowe/pisma-urzedowe/1231-2016-nauczanie-etyki-i-religii-w-szkolach-i-184877913, https://www.portaloswiatowy.pl/podstawa-programowa/czy-trzeba-zorganizowac-etyke-w-przedszkolu-15975.html, online: dostęp dnia 21.02.2022.

[7] M. Gorczyk, *Chcemy być lepsi. Podręcznik i program nauczania do klasy I, klasy II, klasy III*, wyd. Siedmioróg, Wrocław 2003.

III i IV poziomie edukacyjnym[8]. Z kolei najbardziej znanymi i szeroko dyskutowanymi podręcznikami do etyki są prace prof. Magdaleny Środy, *Etyka dla myślących* – jedna przewidziana jako podręcznik do szkół ponadpodstawowych, a druga dla szkół ponadgimnazjalnych. Istnieją również prace innych autorów wydawane w latach 90., podręcznik wydawnictwa Operon i zapewne udałoby się znaleźć jeszcze kilka pozycji.

Z pewnością na uwagę zasługuje publikacja dwóch znanych krakowskich profesorów filozofii, Jana Woleńskiego i Jana Hartmana, pt. *Wiedza o etyce*, wydana przez Wydawnictwo Szkolne PWN w 2008 oraz w 2009 i wznowiona w roku 2012[9]. Nie jest to jednak, jak sami autorzy zaznaczają, podręcznik, ale materiały do nauczania etyki, co nie umniejsza znaczenia tej pozycji, warto jednak zwrócić na to uwagę. *Wiedza o etyce* ponownie wydana w 2012 roku nie otrzymała numeru dopuszczenia do użytku jako podręcznik. Mimo to stanowi cenny materiał do nauki, choć wymaga od nauczyciela twórczego podejścia.

Kolejna interesująca pozycja, po którą może sięgnąć nauczyciel etyki, to napisana przez trzech autorów: Jerzego Jarco, Zdzisława Kalitę i Mariana Sempa, książka pt. *Etyka. Świat wartości moralnych. Podręcznik do szkoły średniej*, wydana w roku 1993 i 1994[10]. Jako pozycja z lat 90., podobnie jak *Wiedza o etyce*, nigdy nie otrzymała numeru dopuszczenia do użytku szkolnego; powtórzmy – nie nadawano takich numerów w tamtym okresie. Od strony merytorycznej *Etyka. Świat wartości moralnych* jest pozycją godną polecenia każdemu ambitnemu nauczycielowi, który chce przekazać uczniom wiedzę o etyce na wyższym poziomie. Jednak ze względu na przygotowanie graficzne, zastosowany papier, tekst bez podziału na mniejsze części, prawie całkowicie pozbawiony obrazków i elementów dekoracyjnych, dla współczesnego ucznia jest nieatrakcyjny i sama szata graficzna stanowi przeszkodę w odbiorze tekstu. Niestety z punktu widzenia współczesnej metodyki nauczania z przykrością trzeba stwierdzić, że ta pozycja miałaby zastosowanie w procesie nauczania etyki jedynie po odpowiednim przystosowaniu do potrzeb i możliwości współczesnego ucznia.

Z najnowszych pozycji, które mogą i powinny być wykorzystywane w procesie nauczania na lekcjach etyki, należy wymienić książkę Jana Hartmana pt. *Etyka życia codziennego*, która została wydana w 2021 roku przez PWN[11]. Nie-

---

[8] A. Ziemska, Ł. Malinowski, *Ludzkie ścieżki. Kompleksowy program nauczania etyki na II, III i IV poziomie edukacyjnym*, online: https://zpe.gov.pl/a/ludzkie-sciezki-kompleksowy-program-nauczania-etyki-na-ii-iii-i-iv-poziomie-edukacyjnym/DsSbEjpVJ, dostęp dnia 21.02.2022.

[9] J. Hartmann, J. Woleński, *Wiedza o etyce*, wyd. PWN, Bielsko-Biała 2008, 2009, 2012.

[10] J. Jarco, Z. Kalita i M. Semp, *Etyka. Świat wartości moralnych. Podręcznik do szkoły średniej*, wyd. PWN, Warszawa 1993, 1994.

[11] J. Hartman, *Etyka życia codziennego*, wyd. PWN, Warszawa 2021.

wątpliwie jest to dzieło napisane na potrzeby współczesnego odbiorcy, ciekawie pokazujące zagadnienia etyczne i zmuszające do myślenia. Hartman analizuje dziesiątki sytuacji z życia codziennego, pokazując ich etyczne aspekty i wymiary. Celem autora jest przekazanie czytelnikowi umiejętności analizy moralnej zwyczajnych sytuacji. Podobnie jednak jak w przypadku *Wiedzy o etyce* autorstwa Hartmana i Woleńskiego, *Etyka życia codziennego* nie jest podręcznikiem – nie otrzymała numeru dopuszczenia do użytku szkolnego. Zgodnie z opisem kategoryzującym podanym na stronach PWN, jest to materiał do nauczania etyki, i to na poziomie akademickim. Mamy zatem do czynienia z nowoczesnym materiałem do nauki etyki, ale nie podręcznikiem napisanym na potrzeby szkoły średniej. Z pewnością do tej pozycji każdy nauczyciel etyki może i powinien sięgać, zwłaszcza przy omawianiu na lekcjach zagadnień związanych z codziennymi sytuacjami, które dla większości osób nie mają żadnego wymiaru moralnego lub etycznego, jak wspominana przez autora jazda na gapę komunikacją publiczną.

Jak widać, wiele interesujących pozycji, które pretendują do miana podręczników do nauczania etyki, podręcznikami z formalnego punktu widzenia nie jest. Co więcej, żadna z wymienionych pozycji nie jest też w powszechnym użyciu. Na rynku wydawniczym istnieje wiele materiałów do nauczania etyki, nie mają one jednak statusu podręcznika, o którym obecnie decyduje nadany przez ministerstwo edukacji i nauki numer dopuszczenia, co oczywiście nie umniejsza ich znaczenia, ale jest obrazem obecnej sytuacji.

Wydaje się, że nie ma w tym momencie realnej potrzeby tworzenia podręczników do etyki. Istnieje wiele materiałów do nauki, również w zasobach Internetu[12], które należałoby upowszechniać w miejsce pisania klasycznych podręczników. Współczesny uczeń z chęcią korzysta z różnego rodzaju materiałów i z pewnością chętnie sięgnie – zamiast po tradycyjną książkę – po materiały do nauki na miarę XXI wieku i świata 4.0… Zamiast nad podręcznikami należałoby zatem pracować nad przygotowaniem interaktywnych stron www i aplikacji na telefon. Wymaga to jednak odpowiedniego podejścia i przygotowania nauczycieli etyki, również od strony technicznej.

Metody uczenia etyki

Kolejna kwestia, jaka się nasuwa, to pytanie o metody nauczania etyki. Oczywiście można etyki uczyć podobnie jak innych przedmiotów, ale jej specyfika umożliwia korzystanie z metod nauczania stosowanych w filozofii, takich jak

[12] Przykładową bazą do nauczania etyki na różnych poziomach jest: https://lekcja-enter.pl/uploads/narz%C4%99dziowniki_3%20runda/Etyka_narzedziownik_LE.pdf.

metoda Lipmana[13], spacer sokratejski[14] czy też poker kryterialny[15]. To nowoczesne metody edukacyjne, które umożliwiają bardzo efektywne nauczanie bez jednoczesnego przeciążania ucznia koniecznością wielogodzinnego przygotowywania się do zajęć. Efektywne posługiwanie się tymi metodami wymaga jednak zarówno od uczniów, jak i od nauczycieli odpowiedniego przygotowania, ponieważ opierają się one na dyskusji. Aby się nimi posługiwać, trzeba umieć dyskutować, podawać argumenty i słuchać siebie nawzajem. Początki pracy z użyciem tych metod w realiach polskiej szkoły są trudne – ani uczniowie, ani nauczyciele nie są przyzwyczajeni do wzajemnego słuchania swoich argumentów, do zadawania pytań i odpowiadania na nie, jak również przyznawania się do własnej niewiedzy. Głównym celem wyżej wymienionych metod jest wykształcenie u uczestników umiejętności samodzielnego myślenia i stawiania pytań oraz oceniania odpowiedzi – a nie odpowiadającego.

Zastosowanie spaceru sokratejskiego jako sposobu nauczania etyki napotyka w polskiej szkole praktyczny problem. Spacer sokratejski powinien być prawdziwym spacerem, najlepiej po lesie, w którym poza przyrodą nic uczniów nie rozprasza. Podczas spaceru łatwiej wejść w rolę, mówiący głośno myśli – jest to łatwiejsze w ruchu. Jak wiadomo, już Arystoteles przechadzał się ze swoimi uczniami, wielu myślicieli jest wędrowcami, a starożytni Rzymianie mówili: *solvitur ambulando* – rozwiązanie przychodzi przez chodzenie.

Mimo iż oczywiste jest, że podczas spaceru łatwiej się komunikujemy, zastosowanie tej metody w polskiej szkole napotyka trudności. Klasy są liczne, wyjście ze szkoły z uczniami wymaga zastosowania odpowiedniej procedury biurokratycznej, potrzebna jest również zwykle druga osoba do opieki. Trudno na jednej 45-minutowej lekcji przeprowadzić prawdziwy spacer sokratejski. Można posługiwać się metodą uproszczoną (Sokrates café), która nie wymaga wyjścia z budynku szkoły.

Etyka jako przedmiot szkolny

Poza pytaniem, jak uczyć, czyli jakie metody stosować w nauczaniu etyki, pojawia się kolejny problem: czego uczyć? W 2018 roku została wprowadzona nowa podstawa programowa, a wraz z nią powinny pojawić się programy nauczania. Ponieważ jednak etyka nie była przedmiotem obowiązkowym (i w tym mo-

[13] Zob. https://omalymrozumku.pl/filozofia-dla-dzieci-czyli-o-metodzie-lipmana/, dostęp dnia 12.11.2022

[14] Zob. Ch. Phillips, *Sokrates café: świeży smak filozofii*, przeł. M. Lipszyc, wyd. Szafa, Warszawa 2005.

[15] Zob. https://szkolnictwo.pl/index.php?id=PU2705, dostęp dnia 24.06.2023.

mencie nadal nie jest), programów nauczania etyki zgodnych z nową podstawą programową jest niewiele. Podobnie sprawa ma się z podręcznikami do nauczania etyki. Rynek wydawniczy nie oferuje wielu pozycji do wyboru. W tym momencie, pod koniec roku 2022, jako zgodny z nową podstawą programową reklamuje się podręcznik do etyki dla liceum i szkół średnich wydawnictwa Operon. Wydaje się, że nic innego obecnie nie jest na rynku wydawniczym dostępne.

Można zadać jeszcze jedno pytanie odnośnie do nauczania etyki: Kto powinien uczyć tego przedmiotu? W praktyce często jest to katecheta lub polonista, czy też historyk lub nauczyciele innych przedmiotów po specjalistycznych studiach podyplomowych z etyki dla nauczycieli. Należałoby zwracać baczną uwagę na to, kto uczy etyki, bowiem nauczanie tego przedmiotu, które odbywać ma się równolegle do nauczania religii, ma za zadanie przekazywanie wartości.

Typowe zarzuty wobec nauczania etyki ze strony uczniów

Jeśli zapytamy uczniów o lekcje etyki, pojawi się kilka charakterystycznych zarzutów. Pierwszy to brak obiektywizmu w prezentowaniu teorii i koncepcji etycznych, opowiadanie się nauczyciela za określonym światopoglądem. Drugą kwestią jest, czym nauczanie etyki różni się od nauczania religii, w przypadku gdy uczy ta sama osoba?

Problemów przysparza również dość szeroko rozpowszechnione przekonanie, że każdy pogląd jest tak samo wartościowy – wynikać ma to z demokratycznej równości, co nie jest prawdą. Uczniowie często jednak uważają, że każdy ma prawo do swoich poglądów i kierowania się własną hierarchią wartości, ponieważ żyjemy w demokratycznym, wolnym państwie, w którym wszyscy są równi. Jeśli do tego dochodzi przekonanie, że zarówno filozofia, jak i etyka to „takie gadanie, co tylko się chce, byle mądrze brzmiało", to lekcje etyki stają się dla nauczyciela prawdziwym wyzwaniem.

Z punktu widzenia nauczyciela prowadzenie lekcji etyki utrudnia brak znajomości wśród uczniów zasad logiki i argumentacji, brak umiejętności słuchania oraz słuchania aktywnego, brak otwartości na nowe treści i niechęć do poświęcenia czasu na własne poszukiwania (gotowe rozwiązania są szybsze i nie wymagają tyle pracy).

Wszystkie powyższe uwagi pokazują, jak trudne jest uczenie etyki w polskiej szkole, niezależnie od poziomu. Brak jest praktycznie wszystkiego: i programów nauczania, i podręczników. Otwarte pozostaje pytanie, czy współczesny uczeń potrzebuje tradycyjnego podręcznika do etyki. Być może lepszym rozwiązaniem byłyby platformy edukacyjne i aplikacje na telefon do nauki etyki, co wymagałoby zmiany podejścia do procesu nauczania i odpowiedniego przygotowania nauczycieli. Oczywiście nauczyciel może, tak jak było to przyjęte w przeszłości,

opracować własny program nauczania i wykorzystywać przygotowane przez siebie materiały, uzupełniając proces edukacji zasobami ze świata wirtualnego.

Postawienie etyki w opozycji do religii i konieczność wybierania jednego z tych dwóch ważnych przedmiotów czyni całą sytuację jeszcze bardziej skomplikowaną. Ze względu na obserwowane procesy laicyzacji można zakładać, że lekcje etyki będą coraz częściej wybierane przez uczniów, oczywiście jeśli wprowadzony zostanie obowiązek wybrania jednego z tych dwóch przedmiotów. W przeciwnym wypadku można się spodziewać, że część uczniów nie wybierze niczego, aby mieć więcej wolnego czasu o dwie godziny tygodniowo.

Bibliografia

Gorczyk Marek, *Chcemy być lepsi. Podręcznik i program nauczania do klasy I, klasy II, klasy III*, wyd. Siedmioróg, Wrocław 2003.

Hartman Jan, *Etyka życia codziennego*, wyd. PWN, Warszawa 2021.

Hartman Jan, Woleński Jan, *Wiedza o etyce,* wyd. PWN, Bielsko-Biała 2008, 2009, 2012.

https://lekcjaenter.pl/uploads/narz%C4%99dziowniki_3%20runda/Etyka_narzedziownik_LE.pdf.

https://omalymrozumku.pl/filozofia-dla-dzieci-czyli-o-metodzie-lipmana/, dostęp dnia 12.11.2022.

https://sip.lex.pl/orzeczenia-i-pisma-urzedowe/pisma-urzedowe/1231-2016-nauczanie-etyki-i-religii-w-szkolach-i-184877913.

https://www.portaloswiatowy.pl/podstawa-programowa/czy-trzeba-zorganizowac-etyke-w-przedszkolu-15975.html, online: 21.02.2022.

https://www.tvp.info/54678722/minister-czarnek-zapowiada-zmiane-przepisow-dotyczaca-lekcji-religii-i-etyki, dostęp dnia 21.02.2022.

Jarco Jarosław, Kalita Zdzisław, Semp Marian, *Etyka. Świat wartości moralnych. Podręcznik do szkoły średniej*, wyd. PWN, Warszawa 1993, 1994.

Jestem dzieckiem Bożym. Religia. Nauczanie przedszkolne – pięciolatki. Podręcznik, wyd. Gaudium 2012.

Jesteśmy dziećmi Bożymi. Podręcznik (wiek 5). Przedszkole, wyd. Św. Stanisława 2013.

Nussbaum Martha Craven, *Nie dla zysku. Dlaczego demokracja potrzebuje humanistów*, przeł. Łukasz Pawłowski, wyd. Kultura Liberalna, Warszawa 2016.

Phillips Christopher, *Sokrates café: świeży smak filozofii*, przeł. Michał Lipszyc, wyd. Szafa, Warszawa 2005.

Podgórska Joanna, *Filozof na rynku pracy*, w: https://www.polityka.pl/tygodnikpolityka/spoleczenstwo/1572189,1,filozof-na-rynku-pracy.read, online: dostęp dnia 21.02.2022

Razem z Jezusem. Podręcznik i ćwiczenia do religii dla sześciolatków, wyd. WAM, Kraków 2021.

Spotkania dzieci Bożych. Podręcznik do religii dla dziecka pięcioletniego, wyd. Jedność, 2017.

Środa Magdalena, *Etyka dla myślących: podręcznik dla szkół ponadgimnazjalnych*, wyd. Czarna Owca, Warszawa 2011.

Środa Magdalena, *Etyka dla myślących: podręcznik dla szkół ponadpodstawowych*, wyd. Czarna Owca, Warszawa 2011.

Ziemska Anna, Malinowski Łukasz, *Ludzkie ścieżki. Kompleksowy program nauczania etyki na II, III i IV poziomie edukacyjnym*, online: https://zpe.gov.pl/a/ludzkie-sciezki-kompleksowy-program-nauczania-etyki-na-ii-iii-i-iv-poziomie-edukacyjnym/DsSbEjpVJ, dostęp dnia: 21.02.2022.

Joanna Mysona Byrska

On Teaching Ethics in Schools – Some Comments

Summary

Ethics as a school subject was introduced to all types of schools in Poland in parallel with the teaching of religion, under the Regulation of the Minister of National Education, on September 1, 1991. Students can now – at least in theory – choose between learning religion or learning ethics; it is the school's responsibility to organize ethics lessons for students who do not attend religion classes. The effect of this was to set the teaching of ethics in opposition to religion – ethics was generally considered to be the opposite for religion lessons. This resulted in the postponing of ethics as a school subject; until the 2021/2022 school year, students mainly chose religion. In the current school year, the situation has changed, more and more students are resigning from religious education, however, statistical data is incomplete and it is not known exactly how many have resigned from religious education and how many have chosen ethics.

Children can start learning religion at the request of their parents already in kindergarten for 1 hour a week (2 times a week for half an hour). The ethics curriculum for kindergartens does not seem to exist, there are no materials for teaching ethics at this level. Religion lessons and ethics lessons should be held in parallel, the student should be guaranteed the right to choose. He may also choose neither of these two items.

The core curricula and ethics teaching curricula were mostly developed about 20 years ago and have not been updated with contemporary issues related to, among others, the rapidly progressing digitization and digitization of life. After the change of the core curriculum in 2018, there seems to be only one ethics curriculum in line with the new core curriculum. The same applies to ethics textbooks – their number approved for use in accordance with the old core curriculum was very limited and there were no new ones on the publishing market; it seems that currently there are only a few textbooks that comply with the 2018 core curriculum. We are at the beginning of 2023.

A separate problem and an open question remains who should teach ethics: a qualified religion teacher? Teacher of another subject after specialist post-graduate studies in ethics? Philosophy graduate? This is certainly a matter for discussion.

Teaching ethics in schools encounters a number of problems. Ethics set in opposition to religion has not have numerous textbooks and modern curricula. An ethics teacher is often seen as someone who teaches a subject that is „anti-religious". Students also drop out of studying ethics/religion because of the time savings they can spend on studying exam subjects.

Keywords: ethics, teaching of ethics, ethics textbooks, ethical education.

Anna Pecio
Instytut Zoologii i Badań Biomedycznych UJ
nr ORCID 0000-0001-90525844
Anna Michalik
Instytut Zoologii i Badań Biomedycznych UJ
nr ORCID 0000-0003-2952-9867

Jak naucza się zoologii w szkołach ponadpodstawowych? Porównanie koncepcji i treści podręczników wydawnictw Nowa Era i Operon

Streszczenie

Celem recenzji była analiza treści zoologicznych i koncepcji ich nauczania na poziomie rozszerzonym w podręcznikach do nauki biologii w szkołach ponadpodstawowych wydawnictw Operon i Nowa Era, dopuszczonych do użytku szkolnego przez MEiN. Nasze uwagi miały na celu nie tylko wykazanie niepoprawności, ale przede wszystkim wskazanie sposobu ich poprawy przez nakierowanie na odpowiednią interpretację treści, gdyż dla autorów spoza uczelni kontakt z najnowszymi publikacjami jest trudny, a podręczniki musi charakteryzować rzetelność naukowa i dydaktyczna oraz aktualność przekazywanej wiedzy. Ten ostatni element jest szczególnie ważny w naukach biologicznych, gdyż postęp w zakresie badań sekwencji DNA i analiz transkryptomów w istotny sposób zmienił postrzeganie pokrewieństw między grupami oraz zasady klasyfikacji w wielu taksonach. Tak więc trwanie przy nazewnictwie taksonów z czasów Linneusza i postrzeganiu doskonalenia organizmów jako celu ewolucji (np. *Ssaki – kręgowce wszechstronne i ekspansywne*) musi budzić zastrzeżenia. W recenzji zwrócono uwagę na zgodność treści prezentowanych w podręcznikach z wymaganiami edukacyjnymi, szatę graficzną oraz merytoryczną i dydaktyczną wartość podręczników. Uwzględniając powyższe kryteria, rekomendujemy podręcznik wydawnictwa Nowa Era, który przedstawia zagadnienia zoologii ciekawie, jest dobrze zilustrowany, integruje wiedzę i skłania ucznia do powtórzeń i porównań.

Słowa kluczowe: zoologia, podręcznik, szkoły ponadpodstawowe, wymagania edukacyjne.

Porównanie treści zoologicznych i koncepcji ich nauczania na poziomie rozszerzonym w podręcznikach do nauki biologii w szkołach ponadpodstawowych dopuszczonych do użytku szkolnego przez MEiN.

Recenzowane podręczniki:

1. Franciszek Dubert, Marek Guzik, Anna Helmin, Jolanta Holeczek, Stanisław Krawczyk, Władysław Zamachowski. ***Biologia na czasie 3***. *Podręcznik dla liceum ogólnokształcącego i technikum. Zakres rozszerzony*. Nowa Era Spółka z o.o., Warszawa 2021. Dopuszczony na podstawie opinii rzeczoznawców dra hab. Andrzeja Rzepki, dr Małgorzaty Stępki i dr hab. Katarzyny Kłosińskiej. Nr dop. 1010/3/2021.

2. Marek Guzik, Ryszard Kozik, Władysław Zamachowski. ***Biologia na czasie 2***. *Podręcznik dla liceum ogólnokształcącego i technikum. Zakres rozszerzony*. Nowa Era Spółka z o.o., Warszawa 2020. Dopuszczony na podstawie opinii rzeczoznawców dra hab. Andrzeja Rzepki, dr Małgorzaty Stępki i dr hab. Katarzyny Kłosińskiej. Nr dop. 1010/2/2020.

3. Beata Jakubik, Renata Szymańska. ***Biologia 3.*** *Zakres rozszerzony. Podręcznik dla szkół ponadpodstawowych*. Wydawnictwo Pedagogiczne OPERON Sp. z o.o., Gdynia 2021. Dopuszczony na podstawie opinii rzeczoznawców prof. dra hab. Jacka Bieleckiego, dr Marii Pedryc-Wrony i prof. dra hab. Piotra Zbroga. Nr dop. 1056/3/2021.

Głównym celem niniejszej opinii na temat ww. podręczników do nauczania biologii w szkołach ponadpodstawowych była ocena koncepcji nauczania zoologii w zakresie rozszerzonym. Obie jesteśmy pracownikami badawczo-dydaktycznymi kształcącymi studentów na kierunku biologia, na który przyjmowani są kandydaci mający wiedzę biologiczną z zakresu rozszerzonego. Ich wiedza jest oczywiście nie tylko wyniesiona z podręcznika, ale zależy również od kompetencji i wiedzy nauczyciela, a także ucznia, czyli jego indywidualnego potencjału intelektualnego i zgłębianych zainteresowań. Niemniej jednak możemy założyć, że podręcznik szkolny jest kluczowym elementem tego procesu i podstawowym źródłem wiedzy dla abiturientów oraz kandydatów na studia. Powinna obowiązywać go poprawność oraz rzetelność dydaktyczna i naukowa. Zatem niezbędna jest ciągła aktualizacja wiedzy, która w naukach biologicznych w ostatnich dekadach przyniosła szereg nowych danych, głównie z zakresu biologii molekularnej. W szczególności dotyczy to badań sekwencji DNA i analiz transkryptomów, których wyniki istotnie zmieniły koncepcje klasyfikacji wielu grup zwierząt.

Istotną kwestią jest również koncepcja postrzegania ewolucji cech oraz taksonomii zwierząt. Taksony nadrzędnej rangi, np. typy, mają cechy wspólne odzie-

dziczone po dalekim przodku, czyli plezjomorficzne, ale przede wszystkim cechy nowe, czyli apomorficzne, i te właśnie warto wskazać przy omawianiu poszczególnych gromad. Na przykład płazy jako przedstawiciele typu strunowce mają w okresie zarodkowym strunę grzbietową, a nad nią układ nerwowy, natomiast jako przedstawiciele dewońskich czworonogów mają: odcinek krzyżowy i obręcz miedniczą połączoną z kręgosłupem, nozdrza wewnętrzne, zrogowaciały naskórek, autostylię, czyli zrośnięcie szczeki z mózgoczaszką umożliwiające mocny ucisk na pokarm. Ze względów historycznych możemy posługiwać się konstruktami stosowanymi przez Arystotelesa i stosować jego dychotomiczne nazewnictwo zwierząt (bezkręgowce vs kręgowce, bezszczękowce vs szczękowce), ale obecnie wiemy, że takie ujęcie jest obarczone dodatkową nieprawdziwą interpretacją, zakładającą, że zwierzęta „bez-" są prymitywniejsze, a ewolucja doskonali narządy, czego przykładem jest Linneuszowska drabina jestestw ze ssakami, określanymi już w tytule podrozdziału jako „kręgowce wszechstronne i ekspansywne" (*Biologia na czasie 2*, s. 452). Podobne założenie kryje się w stwierdzeniu, że „mózg człowieka osiągnął najwyższy stopień rozwoju ewolucyjnego" (*Biologia na czasie 3*, s. 348).

Warto podkreślić, że adaptacje do środowisk, często ekstremalnych, dotyczą wszystkich grup zwierząt, podobnie jak złożoność budowy centralnego układu nerwowego i zachodzących procesów jest równie skomplikowana u wielu organizmów. Także określenie „ryby" to konstrukt myślowy, a nie jednostka systematyczna, gdyż gromadami są ryby chrzęstnoszkieletowe (Chondrichthyes) i ryby kościste (Osteichthyes).

Zasadniczym zadaniem niniejszej recenzji jest nie tylko wykazanie błędów i niepoprawności, ale przede wszystkim wskazanie sposobu poprawy przez nakierowanie na odpowiednią interpretację zawartych treści, gdyż dla autorów niebędących w ciągłym kontakcie z najnowszymi publikacjami jest to zadanie niezwykle trudne i tylko dzięki współpracy i wzajemnym wsparciu, np. ze strony pracowników naukowych uczelni, na naszym rynku będą pojawiać się coraz lepsze i doskonalsze podręczniki szkolne.

W *Biologii 3* wydawnictwa Operon pierwszy rozdział dotyczy różnorodności zwierząt (87 stron), zawarte są w nim treści dotyczące klasyfikacji oraz krótka charakterystyka typów/gromad, a także przedstawicieli poszczególnych grup z bardzo krótkimi opisami (1–3 zdań). Treści dotyczące zwierząt bezkręgowych zostały zawarte na 50 stronach i podzielone na 8 rozdziałów, w których scharakteryzowane zostały poszczególne typy. Warto podkreślić, że w podręczniku wprowadzony został najnowszy, obowiązujący aktualnie podział zwierząt bezkręgowych na grupy: lofotrochowce (Lophotrohozoa) i wylinkowce (Ecdysozoa), jednak kolejność omawiania poszczególnych typów nadal odpowiada „starej" klasyfikacji opartej na rodzaju jamy ciała tych zwierząt. W podręczniku pojawiają się również nazwy typów, które nie są używane już od kilkunastu lat, co jest dużym minusem tej publikacji, np. jamochłony (które obecnie zostały podzielone na dwa typy: parzydeł-

kowce i żebropławy) oraz obleńce (obecnie dwa typy: nicienie i nitnikowce). Podręcznik jest bogato ilustrowany, niestety wiele ilustracji i schematów jest niepoprawnie opisanych, co utrudnia ich interpretację (np. schemat obrazujący cykl życiowy przywry krwi, w którym pojawia się opis „Jaja zawierające rozwijające się zarodniki są usuwane z odchodami na zewnątrz"). Duża część ilustracji zawartych w tym podręczniku jest niestety powielona z wcześniejszych, starszych wydań – niejednokrotnie z błędami (np. ryc. I.4.2.B przedstawiająca budowę powłoki ciała pasożytniczych płazińców). Autorzy nie ustrzegli się również wielu błędów merytorycznych (np. worki płucne zamiast płucotchawki/płuca blaszkowate u pajęczaków, przemianki zamiast przezmianki u owadów, nogi zamiast odnóża u stawonogów). Podobnie jest w przypadku części dotyczącej strunowców. Niestety bardzo wiele jest tutaj błędów dotyczących nazw taksonów, a także zdecydowanych niepoprawności w umieszczeniu opisów w rycinach, np. cechą czworonogów nie jest obecność nóg, o czym autorzy piszą niepoprawnie na stronie 73 oraz w podsumowaniu (s. 97), ale obecność dwóch par kończyn, owodniowce nie mają „jaja owodniowego", lecz błony płodowe, a cechą ssaków nie jest mleko, lecz obecność gruczołów mlekowych (strona 71, rycina I.10.1). Niefortunne jest sformułowanie że „przełomem w ewolucji czworonogów było powstanie jaja wyposażonego w błony płodowe", bo czworonogi to nazwa taksonu, a błony płodowe to już cecha owodniowców. Prawidłowe jest określenie „płazy ogoniaste", a w podręczniku pojawia się słowo „ogonowe" (s. 98, podsumowanie). Nazewnictwo dotyczące grupy ryb kościstych (Osteichthyes) jest bardzo zawiłe, ale tutaj brak konsekwencji w stosowaniu nazewnictwa w opisie ryciny I.10.2. oraz podsumowaniu, co powoduje kompletny chaos. Ryby kościste zawierają dwa taksony: ryby promieniopłetwe Actinopterygii oraz ryby mięśniopłetwe Sarcopterygii, natomiast nazwa „ryby kostnoszkieletowe Teleostei" odnosi się do najliczniejszego taksonu ryb promieniopłetwych, obejmującego ponad połowę obecnie żyjących gatunków kręgowców, czyli 32 tysiące. Może na tym etapie nauczania należy zapoznać uczniów z nazwą gromady – ryby kościste – a jednostki niższej rangi zostawić na dalsze etapy kształcenia. Druga część podręcznika to „Funkcjonowanie zwierząt", gdzie znajdują się treści dotyczące tkanek, opisy układów i narządów, ich funkcji i procesów fizjologicznych u człowieka oraz porównawczo u wszystkich grup zwierząt.

Biologia na czasie

W serii *Biologia na czasie* wydawnictwa Nowa Era zagadnienia dedykowane bezkręgowcom zawarte są w drugiej części podręcznika. Treści dotyczące klasyfikacji zwierząt i różnorodności bezkręgowców zebrane zostały w jeden 115-stronicowy dział podzielony na 13 rozdziałów. Główne zastrzeżenie dotyczące tej części podręcznika dotyczy klasyfikacji – kolejność, w jakiej omawiane są poszczególne typy, odpowiada nieaktualnej już klasyfikacji zwierząt bezkręgowych na podstawie rodzaju jamy ciała. Autorzy w ogóle nie wprowadzili aktualnego

podziału na lofotrochowce (Lofotrohozoa) i wylinkowce (Ecdysozoa). Jest to dosyć duża niezręczność, biorąc pod uwagę konieczność aktualizacji wiedzy zawartej w podręcznikach zgodnie z aktualnym postępem badań naukowych. Oprócz tego braku, rozdziały opisujące różnorodność i funkcjonowanie bezkręgowców pozytywnie zaskakują czytelnika bardzo bogatą szatą graficzną, schematy i ilustracje są świetnie dobrane, a sposób przedstawienia treści jasny i adekwatny do poziomu wiedzy w szkole średniej. Podobnie jak w podręczniku wydawnictwa Operon autorzy nie ustrzegli się potknięć merytorycznych, jednak tutaj jest ich zdecydowanie mniej.

Część poświęcona strunowcom rozłożona została na dwa podręczniki. W podręczniku do klasy 2. została opisana różnorodność strunowców, zasady klasyfikacji, rozwój zarodkowy, opis tkanek zwierzęcych oraz charakterystyka poszczególnych taksonów. Opis różnorodności strunowców, ich głównych taksonów oraz dobór ilustracji i przedstawienie schematów, zestawienie porównawcze cech w tabelach, opisy układów i struktury narządów, również na tle zmian ewolucyjnych, wraz z ilustracjami na różnych poziomach obrazowania i schematami szkieletów, narządów jamy ciała oraz opisami funkcjonowania i fizjologii oraz biologii rozrodu są znakomite, łatwe do analizy i przyswojenia, a także skłaniające do poszukiwania dodatkowej wiedzy i rozwoju indywidualnego w zależności od szczegółowych zainteresowań uczniów. Na szczególne wyróżnienie zasługuje również podsumowanie.

Układ treści w klasie 3. ma charakter porównawczo-podsumowujący, gdyż treści dotyczące ogólnej budowy organizmu oraz jego funkcjonowania, w tym budowy poszczególnych układów i narządów (11 układów) zostały omówione na tle opisu funkcjonowania człowieka, co daje możliwość powtórzenia treści dotyczących różnych grup zwierząt, integracji wiedzy, a także uświadomienia sobie adaptacji różnych grup zwierząt żyjących w bardzo odmiennych pod względem warunków fizykochemicznych środowiskach, wymagających specyficznych przystosowań. Dodatkowym elementem każdego rozdziału są choroby dotykające człowieka, sposoby diagnozowania nowoczesną aparaturą i leczenia dostępnymi metodami współczesnej medycyny. Ponownie na wyróżnienie zasługuje forma graficzna i zestawienie ilustracji dotyczących zwierząt w powtórzeniach na tle informacji o człowieku.

Porównanie treści i koncepcji obu podręczników dopuszczonych do nauczania w szkołach ponadpodstawowych w zakresie rozszerzonym zdecydowanie wypada na korzyść podręcznika Nowej Ery, który przedstawia zagadnienia zoologii w sposób ciekawy, dobrze zilustrowany, integrujący wiedzę i skłaniający do powtórzeń i porównań. W zaleceniach i podsumowaniach znajdują się dodatkowe propozycje dla uczniów, które nie tylko wzbudzają zaciekawienie, ale także motywują do poznawania kolejnych zjawisk i przykładów w świecie fauny. Pozytywnie oceniamy go pod względem dydaktycznym, edytorskim (wybór ilustracji, układ i opis schematów, porównania końcowe) oraz językowym.

Anna Pecio
Anna Michalik

How is Zoology Taught in Secondary Schools? Comparison of the Concept and Content of the Textbook Published by Nowa Era and Operon

Summary

In the article, the zoological contents and the concept of teaching them at an extended level in biology textbooks dedicated to secondary schools, published by Operon and Nowa Era, and approved for school use by the Ministry of Education and Science, were analyzed. The purpose of the review was not only to point out the inaccuracies but, above all, to suggest how to correct them by directing them to the appropriate interpretation. We are aware that for the authors, it is difficult to stay in current contact with the enormous progress of new scientific information, but textbooks must be characterized by both scientific and didactic reliability. The latter element is crucial in the biological sciences, where progress in DNA sequence research and transcriptome analyses have significantly changed the perception of relationships between groups and the classification of many taxa. Thus, persistence to the traditional Linnean classification and taxonomy or perceiving the improvement of organisms as the goal of evolution (e.g., "Mammals – versatile and expansive vertebrates") is controversial and must raise objections. In the review, we paid attention to the compliance of the content presented in the textbooks with the educational requirements, their graphic design, and the substantive and didactic value. Considering the above criteria, we recommend the Nowa Era publishing house textbook, which interestingly presents the zoology issues, is well illustrated, integrates zoology, and encourages students to repeat, compare and broaden their knowledge.

Keywords: zoology, textbook, secondary schools educational requirements.

Bartłomiej Duda
Biblioteka Główna
Uniwersytet Pedagogiczny w Krakowie
Piotr Milc
Biblioteka Główna
Uniwersytet Pedagogiczny w Krakowie
nr ORCID 0000-0002-7529-4176

Muzeum Podręcznika w zbiorach Biblioteki Głównej. Misja, stan obecny, perspektywy

Streszczenie

Muzeum Podręcznika jest częścią zbiorów Biblioteki Głównej Uniwersytetu Pedagogicznego im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie. Kolekcja gromadzi najstarsze i najcenniejsze egzemplarze począwszy od XIX-wiecznych wydań, aż po najnowsze z początku XXI wieku, które zostały wycofane z obowiązujących programów nauczania. Oprócz tradycyjnych podręczników szkolnych, w Muzeum gromadzone są również publikacje metodyczne, programy nauczania czy zeszyty ćwiczeń dla uczniów. Ciekawym uzupełnieniem jest kolekcja materiałów przeznaczonych do nauki dla uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Wśród blisko sześciu tysięcy książek znaleźć można publikacje wydane w kilkunastu językach i przeznaczone dla różnych systemów edukacji. Wiele egzemplarzy posiada znaki proweniencyjne, które stanowią świadectwo ich użytkowania przez poprzednich właścicieli, a także wskazują zawiłą nieraz drogę, jaką przebyły woluminy, zanim trafiły do Biblioteki Uniwersytetu Pedagogicznego. Zbiory Muzeum Podręcznika mogą stanowić ciekawy materiał do badań zarówno dla historyków dydaktyki, jak i bibliologów.

Słowa kluczowe: Muzeum Podręcznika, podręczniki, historia dydaktyki, kolekcje specjalne.

Początki kolekcji

Idea powstania Muzeum Podręcznika zrodziła się w latach 2010–2013. Podczas prac selekcyjnych księgozbioru Biblioteki Głównej zauważono, że w zbiorach biblioteki oprócz aktualnych publikacji znajduje się wiele podręczników oraz materiałów metodycznych datowanych na początek XIX wieku. Materiały te, niespełniające obecnych wymogów dydaktycznych, posiadają olbrzymią wartość

historyczną i dają możliwość dokonywania przy ich udziale badań naukowych. Podjęto wówczas decyzję o wydzieleniu tych materiałów i stworzeniu z nich osobnej kolekcji. Zadanie to zostało wykonane przez pracowników Biblioteki Głównej w ramach grantu ministerialnego przyznanego na Działalność Upowszechniającą Naukę w latach 2012 i 2013.

Inauguracja działalności Muzeum miała miejsce 4 kwietnia 2014 r. Kolekcja obejmowała wówczas 1400 egzemplarzy podręczników szkolnych, akademickich oraz metodycznych. Zbiory udostępniane były na miejscu w postaci tematycznych wystaw. Ponad 120 pozycji było również dostępnych w formie cyfrowej za pośrednictwem Pedagogicznej Biblioteki Cyfrowej. Księgozbiór był wykorzystywany nie tylko przez pracowników naukowych i studentów, służył także przy okazji organizowanych dla dzieci i młodzieży warsztatów. Po kilku latach działalności nastąpiła reorganizacja struktury uczelnianej. Przestał wówczas funkcjonować Ośrodek Inicjatyw Edukacyjno-Społecznych[1], a działalność Muzeum Podręcznika jako samodzielnej jednostki uczelnianej została zawieszona.

W 2018 roku księgozbiór kolekcji muzealnej powrócił do głównego budynku przy ulicy Podchorążych, a 1 października kolejnego roku Muzeum Podręcznika zostało formalnie zlikwidowane i włączone w strukturę Biblioteki Głównej Uniwersytetu Pedagogicznego[2].

Charakterystyka zbiorów

Kolekcja Muzeum Podręcznika jest księgozbiorem naukowym. Ma ona na celu zgromadzenie jak największej liczby podręczników, zeszytów ćwiczeń, atlasów, materiałów metodycznych. Według stanu na dzień 21 marca 2021 r. w kolekcji zgromadzono 4853 woluminy. W jej skład wchodzą podręczniki szkolne ze wszystkich poziomów edukacji. Możemy tu znaleźć zarówno pierwsze książki dla dzieci ze szkół podstawowych, jak i skrypty dla studentów oraz podręczniki naukowe. W kolekcji natrafić można na publikacje do nauczania powszechnego, ale także zawodowego, oraz przeznaczone dla uczniów o specjalnych potrzebach edukacyjnych. Możemy tu również znaleźć wydawnictwa metodyczne oraz z zakresu organizacji pracy szkoły. W Muzeum Podręcznika kolekcjonowane są też archiwalne programy nauczania, samouczki oraz publikacje przeznaczone do

[1] *Zarządzenie nr R/Z.0201-46/2017 Rektora Uniwersytetu Pedagogicznego im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie z dn. 28 września 2017 r. w sprawie zmian w strukturze organizacyjnej.*

[2] *Zarządzenie nr R/Z.0201-72/2019 Rektora Uniwersytetu Pedagogicznego im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie z dn. 30 września 2019 r. w sprawie zmian w strukturze Biblioteki Głównej.*

edukacji domowej. W kolekcji można znaleźć zarówno podręczniki polskie, jak i zagraniczne.

Z założenia do kolekcji Muzeum Podręcznika trafiają zarówno pierwsze wydania danego podręcznika, jak i każde kolejne zmienione, uzupełnione lub poprawione. Gromadzone są tutaj wszelkiego rodzaju publikacje podręcznikowe z wyłączeniem starodruków. Górną granicę czasową kolekcji określa warunek mówiący o tym, że podręcznik nie może do niej trafić, jeżeli jest uwzględniony w aktualnym programie nauczania.

Charakteryzując zbiory kolekcji Muzeum Podręcznika, warto zacząć od najstarszych, unikatowych egzemplarzy.

Najcenniejsze zbiory XIX-wieczne

Do najcenniejszych publikacji należą podręczniki z pierwszej połowy XIX wieku. Najstarszym obecnie egzemplarzem jest *Poprawa błędów w ustnéy i pisanéy mowie polskiéy / przez Onufrégo Kopczyńskiégo* wydana w 1808 roku, pochodząca z drukarni Pijarskiej w Warszawie. Do cennych XIX-wiecznych publikacji należą również *Algiebra podług Lacroix na szkoły woiewodzkie, ułożona przez Antoniego Dąbrowskiego*, wydana dziesięć lat później w tej samej warszawskiej drukarni, a także drugie wydanie *Gramatyki języka polskiego, ułożónej przez Józefa Muczkowskiego*, wydanej w 1836 roku w Krakowie czy *Krótki wykład geografiji powszechnej*, napisany przez Piotra Czarkowskiego, a wydany w Warszawie w 1855 roku.

Warte odnotowania są również elementarze do nauki czytania i pisania dla najmłodszych. Do najstarszych należą: *Nauka czytania polskiego ułożona podług najnowszej i najłatwiejszej metody ze wstępem Stanisława Szklarskiego*, wydrukowana w Krakowie w Drukarni Uniwersyteckiej oraz *Wykład abecadła polskiego jako wstęp do mowni polskiéj: dla użytku młodzieży* opracowany przez Piotra Skrzypińskiego. Kolejną ciekawą pozycją muzealną jest wydany w 1860 roku w Żytomierzu *Elementarz większy: z tablicą figur geometrycznych, z rycinami do historyi naturalnej, z dwoma półsferzami i mapką Europy* autorstwa Aleksandra Groza oraz książeczka dla szkół podstawowych *Metoda pisania i czytania* opracowana przez Ewarysta Estkowskiego, a wydana w Poznaniu nakładem księgarni Jana Konstantego Żupańskiego. Ciekawostką wydawniczą jest również niewielki zbiorek *ABC w 24 kolorowanych obrazkach, królów polskich i sławnych ludzi*, wydany w 1878 roku w Krakowie. Książeczka ukazała się nakładem Księgarni J. M. Himmelblaua i jest ilustrowana barwnymi tablicami przybliżającymi najmłodszym czytelnikom układ abecadła polskiego oraz postaci wybitnych Polaków. W świat fizyki i zjawisk przyrodniczych wprowadza najmłodszych zbiorek *Mały fizyk, czyli Opis doświadczeń z magnesami, elektrycznością, światłem: dla mło-*

dzieży od 8 roku życia: objaśnione 125 drzeworytami, wydany w 1883 roku w Warszawie, a tajniki liczb i liter wyjaśnia niewielka książeczka S*zkółka dla młodzieży. Cz. 1, Elementarz i rachunki dla dzieci pierwszego roku nauki*, wydana przez Zakład Narodowy im. Ossolińskich we Lwowie w 1893 roku.

Interesującą grupę stanowią również książeczki przeznaczone do samodzielnej nauki i do edukacji pozaszkolnej, szczególnie dzieci wiejskich. Wśród tych publikacji warto wymienić niewielką książeczkę *Nauka moralna i obyczajowa dla ludu wiejskiego* opracowaną przez A. Więzownickiego, a wydaną przez Wydawnictwo Dzieł Katolickich w 1852 roku. Podniesieniu świadomości etycznej i moralnej chłopów służyć miała książeczka: *Klasom pracującym polskim, trzecie sześć książeczek przynosi szczery ich przyjaciel Karol Forster. Książeczka 13, Do przyjaciół ludu polskiego; Wieś uboga; Oświata powszechna*. Tekst ukazał się w Berlinie w 1868 roku i dedykowany był Polakom zamieszkującym ziemie Wielkiego Księstwa Poznańskiego.

Muzeum Podręcznika to nie tylko kolekcja polskich podręczników. Naturalnie polskojęzyczne publikacje stanowią blisko trzy czwarte zbiorów, ale kolekcja obejmuje również obcojęzyczne materiały dydaktyczne. Są to zarówno publikacje wydane na terenie Polski i służące do nauki języków obcych, jak i wydane poza granicami kraju, przeznaczone dla tamtejszych szkół.

Wśród najstarszych, XIX-wiecznych, na szczególne zainteresowanie zasługują: niemiecki podręcznik akademicki do nauki historii *Lehrbuch der Geschichte: zum Gebrauche bei Vorlesungen auf höheren Unterrichtsanstalten* autorstwa Ludwiga Wachlera, wydany we Wrocławiu w 1816 roku. Warto również zwrócić uwagę na podręcznik do logarytmiki i trygonometrii *Georg's Freiherrn von Vega logarithmisch-trigonometrisches Handbuch – neue vollständig durchgesehene und erweiterte Steteotyp-Ausgabe bearbeitet von C. Bremiker* opublikowany w Berlinie w 1894 roku. Wzbudzić zainteresowanie może także podręcznik do rachunkowości *Anleitung zur Rechnenkunst zum Gebrauche der deutschen Schulen in den kaiserlich-königlichen Staaten. T. 1* wydany w Wiedniu w 1836 roku. Ciekawostką jest fakt, że podręcznik został złożony czcionką gotycką.

Zabytkowe eksponaty francuskojęzyczne to m.in. podręcznik do nauki geografii dla szkół podstawowych *Petite géographie moderne: à l'usage des écoles primaires* Félixa Ansarta, wydany przez wydawnictwo Hachette w Paryżu w 1845 roku oraz ilustrowany podręcznik do nauki fizyki i chemii *La physique et la chimie mises à la portée des enfants: avec questionnaires* wydany w Paryżu w 1856 roku.

Wśród anglojęzycznych podręczników w kolekcji Muzeum do najstarszych należą: podręczniki arytmetyki *Ray's new practical arithmetic*, którego autorem jest Joseph Ray, z 1877 roku, *The Franklin written arithmetic: with examples for oral practice* autorstwa Edwina P. Seavera i George'a A. Waltona z 1879 roku oraz *Graded lessons in arithmetic. Book 5* Wilbura F. Nicholsa, opublikowany pod

koniec lat 90. XIX wieku. Wszystkie trzy publikacje ukazały się w Stanach Zjednoczonych.

Warto również tutaj wspomnieć o elementarzu do nauki języka angielskiego, napisanym i wydanym w Niemczech (Lipsk) w 1912 roku. Książeczka, *Little by little or First English lesson-book for children from five to ten years of age*, ułożona przez Hedwig Knittel, jest adaptacją francuskiego wydania *Petit à petit* Anny Herding.

Oprócz podręczników i materiałów dydaktycznych wśród najstarszych zbiorów kolekcji Muzeum znaleźć można również publikacje poświęcone organizacji i administracji szkolnictwa. Do najciekawszych należą współoprawne dzieła Józefa Lipskiego: *Wewnętrzne urządzenie szkół departamentowych 1812 roku*, *Plan nauk szkół departamentowych*, *Instrukcya dla nauczycieli co do karności szkólnéy* oraz *Instrukcya względem opłat od uczniów*. W kolekcji Muzeum Podręcznika odnaleźć można również traktat Józefa Dietla *O reformie szkół krajowych. Z. 1, Stanowisko szkoły. Rada szkolna krajowa. Język wykładowy*. Został on wydrukowany w Krakowie w 1865 roku, w Drukarni C.K. Uniwersytetu Jagiellońskiego pod zarządem T. Szczurkowskiego. Inną ciekawą pozycją jest złożona cyrylicą *Ustawa średnich naukowych zakładów w Królestwie Polskim*. Pozycja ta ukazała się w Warszawie tuż po klęsce powstania styczniowego.

O tym, jak kształtował się ustrój szkolnictwa i jak dyskutowano nad jego reformą, można przekonać się, przeglądając *Projekt do reformy szkół* opracowany przez Kajetana Ostoję i wydany w Krakowie w 1878 roku. Uzupełnieniem tego tematu są programy edukacyjne, które także wchodzą w skład kolekcji. Najstarsze z nich pochodzą z początku XX wieku. Są wśród nich programy kształcenia w ówczesnych gimnazjach (m.in. *Program gimnazjum państwowego: gimnazjum niższe o*pracowany przez Ministerstwo Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego) i szkołach powszechnych, ale również w seminariach nauczycielskich i szkołach dla dorosłych (m.in. *Nauczanie języka polskiego w zakresie elementarza na kursach dla dorosłych: (wskazówki metodyczno-dydaktyczne i program)* wydany przez Instytut Oświaty Dorosłych).

Wśród najstarszych zbiorów warte uwagi są jeszcze dwie publikacje. Obie ukazały się w języku polskim i przeznaczone są dla polskiego systemu szkolnictwa, jednak wydane zostały w Pradze. Pierwszą z nich jest dzieło Henryka Sucheckiego *Wstępna gramatyka polska dla szkoły początkowej: podług wskazań C. K. Ministerstwa Oświecenia*, opublikowane nakładem własnym autora i wydrukowane w tamtejszej książęco-arcybiskupiej drukarni Fryderyka Rohlička. Drugim tekstem jest tłumaczony z niemieckiego i czeskiego podręcznik dla polskich uczniów *Dra A. Pokornego Zoologija dla polskiéj młodzieży niższych klas gimnazyjalnych i realnych: podług 11. wydania niemieckiego oryginału oraz i czeskiego przekładu prof. Jehlički* ułożona przez Ludwika Rzepeckiego. Podręcznik ten został opublikowany nakładem Fryderyka Tempskiego, a złożony czcionkami Ignacego Fuchsa.

Edukacja w cieniu wojny – publikacje z lat 1939–1945

Równie interesującą i cenną grupę stanowią podręczniki wydane w okresie drugiej wojny światowej i tuż po niej. Egzemplarze te noszą również ciekawe ślady proweniencyjne, które świadczą o ich trudnej historii. Wśród podręczników z lat 1939–1945 wyróżnić można te, które ukazały się na terenie Generalnej Guberni. Należy do nich podręcznik do nauki języka niemieckiego dla młodzieży *Schule und Haus: deutsches Sprachbuch für Die Hugend. 1,* oraz *Dorf und Stadt: deutsches Sprachbuch für Anfänger. 2* autorstwa Jana Jakóbca i Stanisława Leonharda. Jest to dziesiąte wydanie przedwojennego tekstu, a ukazało się w Krakowie w 1940 r. nakładem wydawnictwa Gebethner & Wolff. Pojawiają się również elementarze do nauki języka ojczystego, jak *Elementarz dla I klasy szkół powszechnych* Edmunda Chodaka wydany w 1941 roku w Krakowie, podręczniki do nauki innych przedmiotów, jak *Elementarz muzyczny* wydany pod pseudonimem Jana Dembiny w 1944 roku w Krakowie, czy katechizmy, jak np. *Nauka religii katolickiej. Cz. 2, Krótki zarys etyki katolickiej* autorstwa Franciszka Madeja wydany w Krakowie nakładem Księgarni Krakowskiej w 1941 oraz *Katechizm religii katolickiej*, nakładem Książęco-Metropolitarnej Kurii w Krakowie w 1945 roku.

Na osobną grupę publikacji składają się książki wydane w Jerozolimie nakładem Komisji Regulaminowo-Wydawniczej Armii Polskiej na Wschodzie. Podręczniki te były przeznaczone do nauki w polskich szkołach, powstających tam, gdzie trafiały polskie rodziny z armii generała Władysława Andersa. Są to z reguły wznowienia przedwojennych podręczników *Mówią wieki* i *Okno na świat* autorstwa Juliusza Balickiego i Stanisława Maykowskiego.

Wart odnotowania jest także podręcznik do historii dla uczniów szkół średnich, wydany w niemieckim wówczas Wrocławiu i przeznaczony dla młodzieży niemieckiej: *Geschichte für Mittelschulen. Teil 3, Klasse 3* autorstwa Walthera Gehla i innych. Książka ukazała się w 1941 roku, w oficynie Ferdinanda Hirta i złożona została czcionką gotycką. Tuż po zakończeniu wojny rozpoczęła się żmudna i długotrwała odbudowa zarówno kraju, jak i wszystkich dziedzin życia społecznego. Dotyczyło to również organizacji systemu edukacji. Pierwsze powojenne podręczniki były wznowieniami tytułów, które swoją premierę miały w okresie dwudziestolecia międzywojennego. Pojawiają się jednak także książki akademickie, wydawane przez warszawską Spółdzielnię Wydawniczą Czytelnik, które drukowane były w Szwecji. Na kartach tych podręczników znaleźć można adnotację „dar Rządu Szwedzkiego dla odbudowy kultury polskiej".

Edukacja wobec nowej rzeczywistości – publikacje wydane po 1945 roku

Najliczniejsza grupa materiałów w kolekcji Muzeum Podręcznika to publikacje dydaktyczne wydane w latach 1945–1990. Wzbudzają one najwięcej emocji wśród użytkowników Muzeum. Często są to bowiem tytuły, z których uczyli się nasi rodzice i dziadkowie. Nierzadko, kiedy odbiorcy zobaczą okładkę, wracają wspomnienia z lat szkolnych, o trudach i długich godzinach spędzonych nad nauką matematyki, fizyki lub gramatyki.

W tej grupie książek cennymi eksponatami są wydania najsłynniejszego polskiego elementarza autorstwa Mariana Falskiego, wydawane pierwotnie z podziałem dla uczniów szkół wiejskich i miejskich, czy książka *Litery: nauka czytania i pisania* autorstwa Ewy i Feliksa Przyłubskich.

Osobną grupę stanowią podręczniki przeznaczone dla uczniów o specjalnych potrzebach edukacyjnych. W kolekcji Muzeum odnaleźć można kilkadziesiąt tytułów opracowań przeznaczonych do kształcenia dzieci niesłyszących, niewidomych czy z niepełnosprawnością intelektualną. Oprócz podręczników dla uczniów w zbiorach znaleźć można również karty pracy, zeszyty ćwiczeń i inne materiały, które wspomagają proces dydaktyczny.

Kolekcję Muzeum Podręcznika uzupełniają również programy edukacyjne i materiały metodyczne, które służyć miały pedagogom w lepszej organizacji pracy. Wśród powojennych programów znaleźć można zarówno te do kształcenia w szkołach podstawowych, jak i średnich oraz zawodowych. Warto pamiętać, że w tych latach przeprowadzane były częste reformy programowe, co było związane z próbą przekształcenia szkół siedmioklasowych w ośmioklasowe i dążeniem do wprowadzenia szkoły dziesięcioletniej, na wzór kształcenia radzieckiego.

„Zabytki" najnowsze

Jednym z założeń organizacyjnych kolekcji Muzeum Podręcznika jest gromadzenie tylko tych materiałów, które nie są już obecne w aktualnie obowiązujących programach szkolnych. Ostatnia reforma edukacji z roku 2017, w wyniku której zlikwidowane zostały gimnazja, a edukacja w szkołach podstawowych i średnich – wydłużona, spowodowała, że wycofane zostały liczne tytuły podręczników i materiałów dydaktycznych. Większość z nich, po usunięciu z bieżącego księgozbioru Czytelni Głównej, trafiła prosto na półki Muzeum Podręcznika. Stąd też najnowsze eksponaty Muzeum to książki wydane w latach dwutysięcznych.

Analiza bibliologiczna

Wśród zbiorów Muzeum Podręcznika znaleźć można publikacje wielu wybitnych autorów. Są wśród nich profesorowie uniwersyteccy: Kazimierz Ajdukiewicz, Stefan Banach, Zenon Klemensiewicz, Zofia Krygowska, Stefan Kulczycki czy Tadeusz Lehr-Spławiński. Oprócz wielkich nazwisk naukowców znaleźć można również działaczy zasłużonych w swojej dziedzinie, takich jak: lekarz, prawnik i społecznik, a także samorządowiec, Józef Dietl; oddana pielęgniarka i późniejsza błogosławiona Hanna Chrzanowska czy założyciel znanych szkół językowych Maximilian Delphinus Berlitz.

Wielu cennych informacji może dostarczyć również analiza znaków proweniencyjnych muzealnych egzemplarzy. Bogata historia Polski i dzieje rozwoju oświaty znajdują swoje odzwierciedlenie na kartach książek. Wiele z XIX-wiecznych egzemplarzy wydanych na terenie zaboru rosyjskiego ma adnotacje, wpisane cyrylicą, o fakcie dopuszczenia publikacji do rozpowszechnienia przez tamtejszy urząd cenzorski. Publikacje wydane na terenie zaboru austriackiego mają pieczęcie c.k. komisji oświatowych, dopuszczających podręczniki do użytku szkolnego. Wśród publikacji wydanych w latach wojny znaleźć można liczne ślady własności – pieczęcie poszczególnych bibliotek i ich posiadaczy (m.in. w Indiach i Kolumbii). Niektóre z książek mają także pieczęcie z hitlerowskim godłem III Rzeszy, świadczące o tym, że znajdowały się w księgozbiorach okupanta. Oprócz tego na kartach znajdują się liczne autografy ich właścicieli.

Analizując mapę miejsc wydania książek, znaleźć można wydawnictwa z kilku kontynentów. Najliczniejszą grupę stanowią książki wydane w Europie (m.in. we Francji, Niemczech, Rosji oraz krajach byłego Związku Radzieckiego, Hiszpanii), ale mnogą grupę stanowią publikacje wydane w Stanach Zjednoczonych. Ciekawostką są książki wydane w Palestynie, w czasach drugiej wojny światowej. Publikacje te były wydane z myślą o polskich dzieciach z armii gen. Andersa i tworzonych dla nich, głównie na terenach Bliskiego Wschodu, polskich szkołach.

Udostępnianie kolekcji

Z księgozbioru Muzeum Podręcznika mogą korzystać zarówno pracownicy naukowi, jak i studenci studiów doktoranckich, licencjackich oraz magisterskich i wszyscy prowadzący działalność badawczą w zakresie dydaktyki.

W celu ułatwienia dostępu do księgozbioru, a także ochrony przed zniszczeniem najcenniejszych egzemplarzy, została podjęta decyzja o digitalizacji kolekcji. Dzięki temu możliwość korzystania z zasobów Muzeum Podręcznika mają nie tylko osoby związane z Uniwersytetem Pedagogicznym, ale również wszyscy użytkownicy Internetu. Prace nad digitalizacją rozpoczęto od najstarszych wolu-

minów. W przyszłości planowane jest udostępnienie całej kolekcji w wersji cyfrowej za pośrednictwem Pedagogicznej Biblioteki Cyfrowej[3].

Cyklicznie organizowane są również wystawy tematyczne prezentujące wybrane fragmenty kolekcji. Do tej pory zorganizowano wystawy: „Polska edukacja u progu wolności – podręczniki 1917–1920”[4]. Ekspozycja prezentowana była od października 2018 do marca 2019 roku i wpisywała się w obchody setnej rocznicy odzyskania niepodległości. W czerwcu 2019 roku przygotowano wystawę „Muzeum Podręcznika – najstarsze, najcenniejsze”[5]. Na ekspozycji prezentowano najstarsze, XIX-wieczne egzemplarze z kolekcji Muzeum. Wiosną 2021 roku przygotowana została wystawa „Skrypty akademickie WSP, AP, UP”. Prezentowane na niej były skrypty akademickie i materiały dydaktyczne wydane przez pracowników Uczelni podczas 75 lat jej istnienia. Wystawa towarzyszyła obchodom jubileuszu Uniwersytetu Pedagogicznego. Na przełomie 2021 i 2022 roku miała również miejsce wystawa Muzeum Podręcznika w murach Muzeum Krakowa.

Idea kolekcji Muzeum Podręcznika spotyka się z coraz większym zainteresowaniem. Zbiory Muzeum prezentowane były na konferencjach Stowarzyszenia Muzeów Uczelnianych, a także na posiedzeniu Komisji PAU do Oceny Podręczników Szkolnych. Kolekcja została również opisana w specjalnym katalogu przygotowanym przez Stowarzyszenie Muzeów Uczelnianych w polskiej i angielskiej wersji językowej.

Planowany jest dalszy rozwój kolekcji w wyniku kwerendy zbiorów Biblioteki, a także otrzymywania darów od darczyńców. Istotną kwestią jest również promocja kolekcji poprzez jej digitalizację i rozpowszechnianie w Internecie oraz prezentowanie na wystawach tradycyjnych i elektronicznych, a także dalsza współpraca ze środowiskiem naukowym i muzealnym.

Bibliografia

Dormus Katarzyna, Ślęczka Ryszard, Wojniak Justyna (red.), *Wyższa Szkoła Pedagogiczna, Akademia Pedagogiczna, Uniwersytet Pedagogiczny im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie 1996–2016*, Kraków 2016.

---

[3] *Muzeum Podręcznika Biblioteki Głównej UP*, Pedagogiczna Biblioteka Cyfrowa, 2021, http://pbc.up.krakow.pl/dlibra/collectiondescription?dirids=168 [dostęp: 2021-05-12].

[4] *Polska edukacja u progu wolności – wystawa Muzeum Podręcznika*, Biblioteka Główna Uniwersytetu Pedagogicznego w Krakowie, 2018, http://bg.up.krakow.pl/?p=3878 [dostęp: 2021-05-12].

[5] *„Muzeum Podręcznika – najstarsze, najcenniejsze” – wystawa w Bibliotece Głównej*, Biblioteka Główna Uniwersytetu Pedagogicznego w Krakowie, 2019, http://bg.up.krakow.pl/?p=4290 [dostęp: 2021-05-12].

Kowalski Hubert [et al.] (red.), *Muzea uczelniane: katalog*, Warszawa 2017.

Kowalski Hubert [et al.] (red.), *Muzea uczelniane dla Niepodległej*, Warszawa 2019.

Milc Piotr, *Muzeum Podręcznika Biblioteki Głównej Uniwersytetu Pedagogicznego*, „Biblioteka i Edukacja", 2019, nr 15, s. 155–168, http://www.bg.up.krakow.pl/newbie/index.php/bie/article/view/2299565X.15.5 [dostęp: 2021-05-12].

Bartłomiej Duda
Piotr Milc

Museum of the Textbook in the Main Library of the Pedagogical University of Cracow. Mission, Current State, Prospects

Summary

The Museum of the Textbook is part of the collection of the Main Library of the Pedagogical University of Krakow. The collection includes the oldest and most valuable copies, from the 19th-century editions to the latest ones from the beginning of the 21st century, which were withdrawn from the current curricula. In addition to traditional school textbooks, the Museum also collects methodological publications, curricula and workbooks for students. An interesting supplement is a collection of learning materials for students with special educational needs. Among the nearly six thousand books, there are publications published in several languages and intended for various education systems. Many copies have provenance marks, which are a proof of their use by previous owners, and also indicate the sometimes intricate path that the volumes traveled before they reached the Library of the Pedagogical University. The collections of the Museum of Textbooks can be an interesting research material for both historians of didactics and bibliologists.

Keywords: Museum of the Textbook, textbooks, history of teaching, special collections.

Daria Grodzka

Czym jest „Hejnał Oświatowy”?

„Hejnał Oświatowy”, miesięcznik wydawany przez Małopolskie Centrum Doskonalenia Nauczycieli, ukazuje się nieprzerwanie od 1991 roku i kontynuuje tradycje czasopisma „Przegląd Oświatowo-Wychowawczy”, istniejącego w latach 1974–1990. Czasopismo adresowane jest do nauczycieli, dyrektorów szkół i placówek oświatowych oraz wszystkich zainteresowanych sprawami oświaty. „Hejnał Oświatowy” integruje i wspiera nauczycieli, jest otwarty na zmiany zachodzące w rzeczywistości oświatowej. Zadaniem miesięcznika jest podnoszenie oraz doskonalenie umiejętności zawodowych dyrektorów szkół i placówek oświatowych, a także nauczycieli, poprzez aktualizację wiedzy dydaktycznej.

Tematyka poszczególnych numerów „Hejnału” jest przekrojowa. W czasopiśmie publikowane są artykuły o charakterze teoretycznym, jak również teksty ukazujące przykłady dobrych praktyk. Miesięcznik składa się ze stałych działów oraz rubryk wprowadzanych czasowo, np. na okres danego roku szkolnego. Obecnie stałe działy to: „Zagadnienia oświatowo-edukacyjne”, „Z naszych doświadczeń – przykłady dobrej praktyki”, „Konteksty i inspiracje”, „Z perspektywy doradcy” oraz „Informacje i komunikaty”. Poszczególne części czasopisma mają elastyczną formułę i zawierają artykuły dotyczące problemów ogólnooświatowych oraz prezentujące konkretne przykłady działań pedagogicznych. Czasopismo ukazuje się w wersji papierowej (wersja pierwotna) oraz online.

Autorami tekstów zamieszczanych w miesięczniku są zarówno pracownicy wyższych uczelni, jak i nauczyciele praktycy. Pozyskujemy autorów artykułów w środowiskach specjalistów reprezentujących różne dyscypliny naukowe i instytucje związane z edukacją.

O zawartości merytorycznej kolejnych jego numerów decyduje Rada Wydawnicza, którą tworzą wicedyrektorzy MCDN ds. Ośrodków w Krakowie, Tarnowie, Nowym Sączu i Oświęcimiu. Radzie Wydawniczej przewodniczy dyrektor MCDN. Bieżące sprawy związane z poszczególnymi numerami „Hejnału Oświatowego” rozstrzyga Rada Redakcyjna, którą tworzą przedstawiciele wyższych uczelni i Okręgowej Komisji Egzaminacyjnej w Krakowie. Radzie Redakcyjnej przewodniczy pracownik uczelni wyższej. Czasopismo redagowane jest przez nauczycieli-konsultantów MCDN we współpracy z pracownikami OKE w Krakowie i Pedagogicznej Biblioteki Wojewódzkiej w Krakowie. Redakcja współ-

pracuje ze środowiskami naukowymi, ośrodkami badawczymi i instytucjami oświatowymi.

Czasopismo w całości wydawane jest w kolorze, a od stycznia 2022 roku wszystkie numery „Hejnału Oświatowego" opracowywane są zgodnie z kryteriami dostępności dla osób z niepełnosprawnościami.

„Hejnał Oświatowy" to przestrzeń spotkań, inspiracji i wymiany doświadczeń nauczycieli, dyrektorów szkół i placówek oraz wszystkich zainteresowanych sprawami oświaty. Jesteśmy przekonani, że skuteczna i twórcza działalność redakcyjna jest możliwa jedynie we współpracy ze środowiskiem oświatowym.

Kontakt:
Daria Grodzka
redaktor naczelna „Hejnału Oświatowego"
tel. +48 12 61 71 111
e-mail: d.grodzka@mcdn.edu.pl

Recenzje

Michał Baczkowski
Instytut Historii UJ
nr ORCID 0000-0002-9717-1046

Recenzja podręcznika:

Jolanta Choińska-Mika, Piotr Szlanta, Katarzyna Zielińska, *Historia. Podręcznik. Liceum i technikum. Zakres rozszerzony. 3*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 2021

Podręcznik dopuszczony na podstawie opinii rzeczoznawców dra Rafała Drabika, dra Andrzeja Mariana Szabaciuka, prof. dra hab. Jerzego Podrackiego. Nr dop. 982/3/2021.

Recenzowany podręcznik obejmuje (o czym nie informuje tytuł) historię lat 1815–1939. Zawiera zatem dwie dość wyraźnie różniące się epoki: XIX wiek (kończący się wraz z wybuchem I wojny światowej) oraz większą część pierwszej połowy XX wieku: aż po wybuch II wojny światowej. Taka cezura czasowa nie przekonuje mnie w pełni, chociaż jest możliwa do zaakceptowania pod względem metodologicznym.

Autorem odpowiedzialnym za treści merytoryczne podręcznika jest Piotr Szlanta, natomiast za dydaktyczne opracowanie rozdziałów oraz lekcje powtórzeniowe odpowiadają Jolanta Choińska-Mika i Katarzyna Zielińska.

Układ wewnętrzny pracy jest tradycyjny: poza rozdziałem wstępnym poświęconym charakterystyce źródeł historycznych XIX i pierwszej połowy XX wieku – interesującym poznawczo i jasno wskazującym na zasadnicze zmiany technologiczne i społeczne zachodzące w tej epoce – zawiera ona 7 zasadniczych części. Poświęcone są one rozdzielnie „historii Europy i świata" oraz „historii Polaków i ziem polskich", względnie „Polsce". Tylko część 5.: „Polska, Europa i świat w okresie Wielkiej Wojny" próbuje bliżej związać dzieje powszechne z historią Polski (*notabene* uważam, że jest to najlepiej napisany fragment podręcznika).

Poszczególne części podzielone są na bardziej szczegółowe rozdziały, stanowiące na ogół zamknięte całości (np. „Kongres wiedeński i system Świętego Przymierza" czy „Królestwo Polskie w dobie konstytucyjnej [1815–1830]"). Liczba rozdziałów (58) jest możliwa do zrealizowania na poziomie rozszerzonym,

który obejmuje w trzeciej klasie 7 godzin zajęć tygodniowo. Taki podział wewnętrzny podręcznika jest zgodny z obowiązującymi podstawami nauczania historii, jak również może ułatwiać pracę nauczycielom, jednak prowadzi do odseparowania dziejów Polaków i ziem polskich od historii powszechnej.

Wewnętrzna struktura poszczególnych rozdziałów jest dość skomplikowana. Oprócz podstawowej narracji znajdują się w nich kapsuły poświęcone drugorzędnym zagadnieniom, szczegółowym biografiom ważniejszych osób oraz ciekawostkom historycznym. Istotną rolę odgrywają ilustracje. Część z nich została opatrzona dłuższymi podpisami o charakterze kapsuł poświęconych wyodrębnionym problemom dotyczącym np. zmian technologicznych, ale także ważnych kwestii społecznych (np. głód w Irlandii w latach 1845–1849). Kolejna grupa ilustracji zaopatrzona została w bardzo krótkie materiały informacyjne, natomiast dodano do nich pytania, mające na celu interpretację przedstawionego materiału ilustracyjnego przez ucznia. Ważnym dodatkiem uzupełniającym w rozdziałach są ponadto mapki, tabele, wykresy i kalendaria. Mapki budzą w niektórych przypadkach pewne kontrowersje. Wynika to zarówno z ich niewielkich rozmiarów, jak i nie zawsze jasnego oraz pełnego opisu w legendzie. Przykładem może być zamieszczona na s. 104 mapa „Wiosna Ludów w Europie", której skala wysoce utrudnia przyswojenie zawartych na niej treści.

Po każdym z rozdziałów zamieszczona została rozbudowana grupa zadań (poleceń) wraz z kilkoma tekstami źródłowymi (najczęściej dwoma), sporadycznie z ilustracją opatrzoną rozbudowanym podpisem oraz propozycjami literatury uzupełniającej. Niektóre z pytań są jednak tak sformułowane, że odpowiedź może nastręczać uczniowi poważnych problemów. Dotyczy to np. pytania nr 7 ze s. 108: „Porównaj rolę Prus i Piemontu w ruchu zjednoczeniowym Wiosny Ludów w Niemczech i w Italii". O roli zjednoczeniowej Prus mowa jest w tekście tylko w kontekście odrzucenia korony niemieckiej przez króla Fryderyka Wilhelma IV, natomiast odnośnie do Piemontu (poprawniej Królestwa Sardynii) można przeczytać o wojnie tego państwa z Austrią oraz iż „buntowi wobec absolutyzmu towarzyszyło dążenie do narodowego zjednoczenia". Czy zatem postawienie takiego pytania jest zasadne, skoro problem właściwie nie został szerzej podjęty w tekście i wymagałby szczegółowego nakreślenia wewnętrznych uwarunkowań Wiosny Ludów w Italii i w Niemczech? Bardziej logiczne byłoby porównanie roli tych państw w ruchu zjednoczeniowym w latach 1848–1871.

Po każdej z siedmiu dużych części znajduje się część powtórzeniowa o charakterze zadaniowym. Większość zadań ma charakter nieco bardziej ogólny i jest związana z zawartością tekstu podręcznika. Niektóre z tych pytań wydają się jednak przekraczać możliwości pojęciowe uczniów bądź też są nieprawidłowo lub niejasno sformułowane. Przykładowo pytanie nr 3 ze s. 286: „Rozważ słabe i mocne strony wewnętrznej i międzynarodowej pozycji państw tworzących sojusz ententy na początku XX w. Oceń, które z nich było najsłabszym ogniwem soju-

szu?". Tak zadane pytanie budzi uzasadnione wątpliwości: o co właściwie chodzi? Pod pojęciem ententy rozumiemy bowiem porozumienia Anglii z Francją i z Rosją (stąd Trójporozumienie). Nie był to formalny sojusz; jedynie Francję z Rosją wiązały więzy sojusznicze. W tym wypadku zatem sojusz nie jest tożsamy z ententą. Co oznacza pojęcie „najsłabszego ogniwa"? Potencjał militarny, ekonomiczny, demograficzny, jakość życia politycznego danego państwa? Na podstawie jakich kryteriów uczeń ma wystawić taką ocenę?

Bez wątpienia mocną stroną podręcznika jest dobór materiału ilustracyjnego, zarówno pod względem ilościowym, jak i poznawczym. Sporą część jego zawartości stanowią obrazy, ryciny i rysunki satyryczne z epoki, a od drugiej połowy XIX w. w coraz większym stopniu fotografie. Część z nich jest mało znana szerszemu gronu odbiorców, a wraz z odpowiednim podpisem przybliża wiedzę w sposób atrakcyjniejszy niż zwykły tekst. W rezultacie uczeń może dowiedzieć się o tak nieoczywistych sprawach, jak wylewanie alkoholu do kanalizacji podczas prohibicji w Stanach Zjednoczonych, czy o pierwszym wydaniu komiksu z postacią Supermana. Bez wątpienia ilustracje dotyczące historii powszechnej prezentują się o wiele bardziej interesująco niż te poświęcone dziejom Polski, co jest w dużym stopniu rezultatem różnic cywilizacyjnych i niedostatku wystarczająco ciekawych rycin czy też zdjęć pochodzących z ziem polskich. Jedyną wadą zamieszczonego materiału ilustracyjnego są bardzo niewielkie rozmiary, co w wielu wypadkach znacząco utrudnia właściwe odczytanie rysunków lub zdjęć.

Pod względem treściowym wyraźną przewagę w recenzowanym podręczniku mają materiały dotyczące polityki zagranicznej i wewnętrznej poszczególnych państw. Informacje natury gospodarczej, społecznej czy kulturalnej są znacznie skromniejsze. Wynika to bez wątpienia z obowiązującej podstawy programowej, która jednoznacznie promuje bardzo tradycyjny obraz historii, skupiony na wydarzeniach politycznych, wojnach i traktatach międzynarodowych, często o drugorzędnym znaczeniu z dzisiejszej perspektywy. Istotna część informacji na temat przemian cywilizacyjnych i mentalnościowych, a także dotyczących tworzenia się nowoczesnych społeczeństw (np. rozwoju sportu, praw mniejszości etnicznych, kwestii propagandy) zamieszczona została w odrębnych kapsułach, co w poważnym stopniu niweluje zasygnalizowane braki.

Warto podkreślić, że autorzy nie unikają problematyki nieprzynoszącej chluby ani krajom cywilizacji europejsko-amerykańskiej, ani też państwu i społeczeństwu polskiemu. W sposób bardzo obiektywny, wyważony i wielowątkowy potraktowany został problem kolonializmu (rozdz. 23). Zaakcentowano w nim zarówno kwestie bezwzględnej eksploatacji ekonomicznej zajmowanych terenów, jak i rasistowsko oraz religijnie zabarwioną wizję misji dziejowej „białego człowieka", połączoną z elementami iluzji o charakterze humanitarnym i modernizacyjnym.

Należy również wysoko ocenić fragmenty dotyczące tendencji w polityce II Rzeczpospolitej (s. 567–569) wobec mniejszości narodowych oraz religijnych,

z jasnym pokazaniem łamania zarówno obowiązujących wówczas norm prawnych, jak i zwykłej przyzwoitości przez aparat władzy. Przekaz ten dodatkowo wzmacniają teksty źródłowe autorstwa Marii Dąbrowskiej czy Tadeusza Hołówki, jak również cytaty ze specjalnego przesłania prezydenta Lecha Kaczyńskiego. Jest to o tyle istotne, że w dobie dość bezkrytycznego wychwalania osiągnięć II Rzeczpospolitej bardzo często problemy takie spychane są na zupełny margines. Dopiero ich znajomość może następnie rozjaśnić uczniom kwestię antysemityzmu czy też antypolskich wystąpień Ukraińców podczas II wojny światowej, czyli wydarzeń rozgrywających się już poza ramami czasowymi omawianego podręcznika.

Bez wątpienia można zarzucić recenzowanemu podręcznikowi nadmiar materiału faktograficznego, którego uczeń nie jest zapewne w stanie ani zinterpretować, ani zapamiętać. Czy naprawdę trzeba informować o nieudanej próbie przewrotu w Neapolu w 1844 roku (s. 60), o czym milczą nawet ważniejsze prace poświęcone historii Włoch? Chyba lepiej byłoby zasygnalizować, że włoska fala wystąpień rewolucyjno-niepodległościowych w roku 1831 była elementem szerszej, europejskiej aktywności powstańczej, a dodatkowy impuls nadał jej początkowy sukces powstania listopadowego na ziemiach polskich (kwestia ta jest niestety konsekwentnie ignorowana w polskiej historiografii na rzecz fantastycznych tez o „uratowaniu przez Polaków Francji i Belgii w 1830 roku", co nie ma żadnych podstaw merytorycznych, zob. s. 137).

Wątpliwości budzi informacja ze s. 81, że cesarz Franciszek I (austriacki) panował w latach 1804–1835. Rzeczywiście, jako cesarz austriacki sprawował on swoje rządy formalnie w tych latach, ale nie zmienia to faktu, że władcą monarchii habsburskiej (jako król czesko-węgierski i arcyksiążę austriacki) był w latach 1792–1835, a ponadto jako elekcyjny król Niemiec i tytularny cesarz rzymski panował w latach 1792–1806 (najpierw jako Franciszek II – cesarz rzymski, następnie jako Franciszek I – cesarz austriacki). Jest to ciekawy przykład zmiany „numeracji" panującego w zależności od sprawowanych funkcji państwowych.

Istotną kwestią pozostają opis i interpretacja ważnych reform społecznych. Co ciekawe, czasami umykają najważniejsze treści: przykładowo w rozważaniach dotyczących monarchii habsburskiej podczas Wiosny Ludów (s. 101–102) podkreślono „zniesienie poddaństwa i uwłaszczenie chłopów", ale zabrakło jasnej konstatacji, że wprowadzono równość obywateli wobec prawa, co oznaczało największy przewrót na gruncie prawno-społecznym.

Uważam, że należałoby uzupełnić i przerobić fragment dotyczący Komuny Paryskiej w 1871 roku (s. 196). Brakuje tu informacji na temat zbrodni komunardów, w tym rozstrzelania zakładników z arcybiskupem Paryża na czele. Bez tego kontekstu krwawa „rozprawa" i „pacyfikacja" dokonana przez wojska wersalskie na komunardach jest nie do końca zrozumiała.

Wątpliwości budzi mapa „Cesarstwo austriackie i królestwo węgierskie po 1867 oraz narody monarchii austro-węgierskiej na pocz. XX w." (s. 228). Z uwa-

gi na małe rozmiary nie zaznaczono na niej nazw wszystkich krajów monarchii, a żądanie wymienienia ich znalazło się w pytaniu pod tekstem. Także część kolejnych pytań do tej mapy budzi wątpliwości lub nie jest możliwe udzielenie na nie odpowiedzi (np. dot. porównania obszaru Austrii i Węgier oraz związanych z tym skutków czy też konfliktu węgiersko-chorwackiego).

Pewną usterką jest także brak pełnej korelacji pomiędzy informacjami zawartymi na mapie „Rozwój gospodarczy ziem polskich w drugiej połowie XIX w." (s. 297), a poświęconemu tym zagadnieniom fragmentowi tekstu (s. 294–295) oraz specjalnej tabeli (s. 292). Na mapie pojawia się, bardzo słusznie, „Zagłębie Krakowskie", będące głównym obszarem wydobycia węgla kamiennego oraz rud cynku i ołowiu w Galicji. Skoro informacja ta została uwzględniona na mapie, to powinna także znaleźć się w tekście oraz we wspomnianej wyżej tabeli, czego wszakże zabrakło.

W szczegółowym podręczniku dotyczącym dziejów dwóch zróżnicowanych epok nie sposób uniknąć drobnych potknięć czy uogólnień. Nie mają one większego wpływu na absorbcję podanych treści, można je natomiast zasygnalizować z obowiązku recenzenta. Przykładowo (s. 185) podano, że w bitwie pod Solferino zginęło ponad 30 tys. żołnierzy, podczas gdy w rzeczywistości poległo ich ok. 5 tys. Z kolei (s. 322) we fragmencie dotyczącym systemu wyborczego do galicyjskiego Sejmu Krajowego podano czwartą kurię „gmin wiejskich". W rzeczywistości była to kuria mniejszej własności, obejmująca drobnych ziemian, mieszkańców mniejszych miast (wg cenzusu majątkowego) i nieco zamożniejszych chłopów. Nie ma to większego znaczenia dla dalszej narracji, niemniej obowiązujące zasady ordynacji wyborczej były nieco inne, niż wynikałoby to z tekstu. Inna usterka: na s. 324 wzmiankowano Leona Bnińskiego [*sic*!] jako austriackiego ministra skarbu, a powinno być: Leon Biliński (*notabene* szkoda, że nie wspomniano, iż był on jedynym Polakiem współodpowiedzialnym za wybuch I wojny światowej).

Dużą zaletą podręcznika jest jego język: jasny i przystępny. Rozdziały zostały napisane w sposób mogący rzeczywiście zainteresować odbiorcę poruszaną tematyką. Na szczególną uwagę zasługują fragmenty dotyczące przeobrażeń społeczno-kulturalnych, czyli najtrudniejsze z uwagi na konieczność scharakteryzowania wielkich procesów dziejowych w kilku akapitach tekstu. Ich lektura pozostawia nie tylko wrażenie dynamiki przemian w omawianej epoce, lecz także bliskiego związku kształtującego się wówczas świata z teraźniejszością. Trafny dobór ilustracji, będących w wielu wypadkach nie tylko uzupełnieniem, ale integralną częścią narracji, dodatkowo wzmacnia to przekonanie.

Uważam, że recenzowany podręcznik, pomimo zasygnalizowanych usterek, jest wartościową pomocą dydaktyczną dla uczniów liceów i techników w zakresie historii na poziomie rozszerzonym. Jego autorzy nie tylko realizują podstawę programową, lecz także starają się uchwycić ogromne zmiany społeczno-kulturo-

we epoki (właściwie dwóch epok), których znaczenie dla współczesnego człowieka jest o wiele większe niż przebrzmiałe wojny i traktaty pokojowe, wyraźnie preferowane w dzisiejszym modelu nauczania. To wówczas tworzył się współczesny świat, o czym uczeń może nie mieć większego pojęcia. Szata graficzna podręcznika jest bardzo atrakcyjna, co również przyczynia się do lepszego unaocznienia procesów dziejowych. Opracowanie dydaktyczne rozdziałów jest, pomimo pewnych mankamentów, na ogół odpowiednie.

Podsumowując, sądzę, że recenzowany podręcznik może być rekomendowany dla szkół średnich przez Polską Akademię Umiejętności.

Andrzej Essen
nr ORCID 0000-0003-2055-9058

Ocena podręcznika:

Adam Kucharski, Aneta Niewęgłowska, *Poznać przeszłość. Podręcznik do historii dla liceum ogólnokształcącego i technikum, 2. Zakres podstawowy*, Wydawnictwo Nowa Era, Warszawa 2020, s. 344

Podręcznik wydawnictwa „Nowa Era" został dopuszczony do użytku szkolnego na podstawie opinii rzeczoznawców Ministerstwa Edukacji i Nauki: prof. dra hab. Zdzisława Nogi (Uniwersytet Pedagogiczny w Krakowie), dra Wojciecha Walczaka (Uniwersytet w Białymstoku), dr Marzeny Kryszczuk (Uniwersytet Przyrodniczo-Humanistyczny w Siedlcach), nr dop. 1021/2/2020.

Zgodnie z minimum programowym dla klas II liceów i techników, podręcznik obejmuje okres od końca wieku XV (odkrycia geograficzne) do początków XIX wieku (kongres wiedeński). Materiał podzielony jest na 7 rozdziałów (podzielonych na 44 podrozdziały). Tytuły: rozdz. I. „Europa i Nowy Świat", rozdz. II. „»Złoty wiek« Rzeczypospolitej", rozdz. III. „Europa w XVII wieku", rozdz. IV. „Od potęgi do kryzysu Rzeczypospolitej", rozdz. V. „Europa i świat w okresie Oświecenia", rozdz. VI. „Kryzys i upadek Rzeczpospolitej" i rozdz. VII. „Epoka napoleońska". Układ recenzowanego podręcznika jest dość tradycyjny, utrzymano bowiem sztywny podział na wykład dziejów powszechnych i historii Polski w kolejnych częściach książki. Rozdziały dotyczące historii powszechnej poprzedzają rozdział poświęcony historii ojczystej. Uczniowie otrzymują więc dobre tło epoki dla poznania dziejów Rzeczpospolitej. Jedynie w ostatnim rozdziale przedstawiono sprawę polską na tle epoki napoleońskiej, powstanie Legionów Polskich we Włoszech, udział Polaków w kolejnych wojnach Napoleona oraz powstanie i upadek Księstwa Warszawskiego. W rozdziale tym pominięto omówienie przebiegu i postanowień kongresu wiedeńskiego. Tak więc zamknięto okres napoleoński kilkoma ogólnymi uwagami, a od omówienia postanowień kongresu rozpocznie się podręcznik dla klasy III. Można się spierać, czy to dobre rozwiązanie, ale jest ono zgodne z minimum programowym. Zarówno struktura treści, jak i podział na części i rozdziały dokonany przez autorów są poprawne. Proporcje materiału dotyczącego historii powszechnej i historii Polski wynoszą odpowiednio 45% i 55%.

Materiał w podręcznikach Nowej Ery przedstawiony jest podobnie jak w podręcznikach innych wydawnictw. Oprócz tekstu głównego mamy odniesienia w kapsułach zatytułowanych *Ciekawostki*, *Warto wiedzieć*, *Postać historyczna*, które przenoszą część szczegółów poza główny tok wykładu. Osobno zamieszczono fragmenty dobrze dobranych tekstów źródłowych odnoszących się do treści w tekście głównym. Teksty źródłowe autorzy uzupełnili poleceniami dla uczniów, które mają pomóc w ich interpretacji. Tekst każdego podrozdziału poprzedza uproszczona oś czasu, ściśle odnosząca się do treści tej części podręcznika.

Jako przykład konstrukcji poszczególnych rozdziałów podręcznika przeanalizujemy dwa wybrane spośród nich.

Pierwszy rozdział pt. „Europa i Nowy Świat" poświęcony jest wielkim odkryciom geograficznym i ich następstwom, przemianom gospodarczym i społecznym w wieku XVI i zmianie układu sił na kontynencie. Podrozdział 1, „Wielkie odkrycia geograficzne", przedstawia przyczyny odkryć, wyprawy żeglarzy portugalskich i hiszpańskich oraz znaczenie „poszerzenia świata", które było ich skutkiem. Wyprawy odkrywcze ilustruje starannie opracowana infografika na s. 10–11. Podrozdział otwiera uproszczona oś czasu. Kolejny podrozdział przedstawia podboje kolonialne państw europejskich w XVI wieku, głównie Hiszpanii i Portugalii, zniszczenie lokalnych cywilizacji, budowę imperiów obu państw w Nowym Świecie i następstwa ekonomiczne handlu z koloniami w Ameryce. Opisano zjawiska związane z eksploatacją bogactw nowo odkrytych terytoriów, handel niewolnikami przywożonymi z Afryki. Kolejna część rozdziału poświęcona jest przemianom gospodarczym w Europie. Omówiono rozwój miast w Europie Zachodniej, zanikanie systemu cechowego, rozwój nowych sposobów produkcji, najpierw systemu nakładczego, później manufaktur. Wspomniano o przemianach w rolnictwie, rozwoju systemu folwarczno-pańszczyźnianego w Europie Środkowej i Wschodniej (dualizm gospodarczy w Europie). Kolejny podrozdział (4) poświęcono kulturze i sztuce renesansu. Omówiono początki Odrodzenia we Włoszech, wzrost zainteresowania antykiem, literaturę i sztukę tych czasów, rozwój nauki. Uwagę zwraca bardzo starannie opracowana infografika na s. 32–34 („Architektura czasów Odrodzenia"). Dodatek do rozdziału I pod nazwą „Symbole epoki" zawiera szczegółowe informacje o teorii heliocentrycznej Kopernika. Kolejne dwa podrozdziały, „Reformacja w Europie" (nr 5) i „Kontrreformacja" (nr 6), poświęcone są problematyce religijnej. Przedstawiono w nich kryzys w Kościele, postacie reformatorów religijnych Wycliffe'a i Husa, a w końcu wystąpienie Lutra w 1517 roku, następnie zaś podziały w Kościele, ekspansję protestantyzmu i konflikty religijne. Reakcję papiestwa na wystąpienie Lutra i podziały w świecie chrześcijańskim opisuje podrozdział 6. Kontrreformację przedstawiono w ujęciu tradycyjnym, jako próbę zahamowania postępów wyznań protestanckich. Ostatni podrozdział poświęcony jest problemom międzynarodowym: „Potęgi europejskie w XVI wieku". Omówiono w nim wojny włoskie, zahamowanie ekspansji tureckiej

w basenie Morza Śródziemnego, konflikt hiszpańsko-angielski oraz wzrost potęgi Moskwy w czasach Iwana Groźnego. Każdy podrozdział kończą pytania sprawdzające stopień zrozumienia materiału („Ćwiczenia") oraz tytuły publikacji naukowych, które pozwolą na poszerzenie wiedzy zainteresowanych historią uczniów (Zbigniew Długosz, *Historia odkryć geograficznych i poznania ziemi*, Warszawa 2012; Maurice Collis, *Cortes i Montezuma*, Wrocław 2004; Fernand Braudel, *Kultura materialna, gospodarka i kapitalizm*, Warszawa 1992; Jean Delumeau, *Cywilizacja odrodzenia*, Warszawa 1993; Sebastian Duda, *Reformacja. Rewolucja Lutra*, Warszawa 2017; Janusz Tazbir, *Reformacja, kontrreformacja, tolerancja*, Wrocław 1996; Geoffrey Parker, *Filip II*, Warszawa 1985). Rozdział I, podobnie jak wszystkie następne, opatrzony jest obszernym podsumowaniem. Autorzy zawarli w nim w formie zbliżonej do definicji kwestie konieczne do zapamiętania przez uczniów. Na końcu rozdziału I (a także następnych) pod ogólną nazwą „To budzi kontrowersje" autorzy zamieścili tekst pt. *Jak wyglądała ekspansja kolonialna w Ameryce*. Przedstawiono w nim wszystkie negatywne następstwa kolonizacji obu Ameryk, okrucieństwa przybyszów z Europy, bezwzględną eksploatację ekonomiczną opanowanych terytoriów, handel niewolnikami itp. Polityki mocarstw kolonialnych nie można bronić, ale przedstawienie cywilizacji (czy „cywilizacji") lokalnych daje obraz nadmiernie wyidealizowany. Na ilustracji na stronie 19 przedstawiono nóż rytualny znaleziony na terenie Peru. Szkoda, że nie napisano, czemu służył.

Rozdział II pt. „Złoty wiek Rzeczpospolitej" przedstawia dzieje państwa polsko-litewskiego w wieku XVI. Rozdział podzielony jest na 8 podrozdziałów. W podrozdziale I omówiono politykę międzynarodową ostatnich Jagiellonów, poczynając od niezbyt fortunnych działań w latach panowania Jana Olbrachta i Aleksandra, następnie opisano politykę dynastyczną Zygmunta Starego i ostateczne rozstrzygnięcie dawnego konfliktu z Zakonem Krzyżackim (co ilustruje infografika z opisem postaci uwiecznionych przez Matejkę na obrazie *Hołd Pruski*). Podrozdział kończy przedstawienie konfliktu o podział Inflant. Podrozdział II: charakterystykę procesu kształtowania się demokracji szlacheckiej rozpoczyna opis wzrostu znaczenia szlachty w państwie i początków parlamentaryzmu w Koronie, a także analiza struktury stanu szlacheckiego. W tym miejscu omówiono również ruch egzekucyjny. Podrozdział III: reformację i kontrreformację w Rzeczpospolitej przedstawiono w sposób interesujący i wszechstronny. Zaprezentowano rozpowszechnianie się protestantyzmu, konflikty na tym tle, dążenia szlachty protestanckiej do zagwarantowania swobody wyznania. Podkreślono w tekście różnice między sytuacją różnowierców w Rzeczpospolitej i w państwach na zachodzie Europy (tolerancja wobec wyznania poddanych w odróżnieniu od zasady *cuius regio, eius religio*, przyjętej w ustaleniach pokoju augsburskiego w 1555 roku). Można by w tym miejscu doradzić autorom wprowadzenie w tekście odnośnika do s. 44, gdzie opisano wojny religijne między państwami niemieckimi,

i następnie nieco dalej do s. 49, gdzie mowa o zablokowaniu sądownictwa inkwizycyjnego w Rzeczpospolitej w połowie XVI wieku. Porównanie z sytuacją w państwach zachodnich byłoby bardzo kształcące. Podrozdział IV, „Społeczeństwo i gospodarka w Rzeczpospolitej XVI wieku", obejmuje problematykę podziałów społecznych stanu szlacheckiego i chłopskiego, sytuacji mieszczaństwa, funkcjonowania gospodarki folwarczno-pańszczyźnianej. Dodatek „Symbole epoki" do rozdziału II, zatytułowany *Apoteoza handlu gdańskiego*, umieszczono we właściwym miejscu. W podrozdziale V omówiono powstanie unii realnej polsko-litewskiej i Rzeczpospolitej Obojga Narodów. Poddano analizie strukturę etniczną państwa, wielojęzyczność oraz dualizm administracyjny, prawny, skarbowy Korony i Wielkiego Księstwa Litewskiego. Dwa kolejne podrozdziały: VI, omawiający pierwszą wolną elekcję, i VII, opisujący panowanie Stefana Batorego, zwięźle przedstawiają ostatnie dekady XVI wieku. Ostatni podrozdział VIII poświęcono kulturze i sztuce polskiego renesansu. Podobnie jak w rozdziale I, każdy podrozdział kończą pytania sprawdzające stopień zrozumienia materiału („Ćwiczenia") oraz tytuły publikacji naukowych, odnoszące się treści rozdziału: Maria Bogucka, *Hołd pruski*, Warszawa 1985; Stanisław Cynarski, *Zygmunt August*, Wrocław 1997; Jarema Maciszewski, *Szlachta polska i jej państwo*, Warszawa 1986; Anna Sucheni-Grabowska, *Spory królów ze szlachtą w złotym wieku*, Warszawa 1988; Gottfried Schramm, *Szlachta polska wobec reformacji 1548–1607*, Warszawa 2015; Janusz Tazbir, *Państwo bez stosów. Szkice z dziejów tolerancji w Polsce XVI i XVII wieku*, Warszawa 2009; Maria Bogucka, *Żyć w dawnym Gdańsku. Wiek XVI–XVII*, Gdańsk 1997; *Folwark, wieś, latyfundium. Gospodarstwo wiejskie w Rzeczypospolitej w XVI–XVIII w.*, red. Jadwiga Muszyńska i in., Kielce 2009; Henryk Wizner, *Szkice z dziejów Polski i Litwy*, Warszawa 1988; Stanisław Grzybowski, *Henryk Walezy*, Wrocław 1985; Jan Dzięgielewski, *Sejmy elekcyjne, elektorzy, elekcje 1573–1674*, Pułtusk 2003; Jerzy Besala, *Stefan Batory*, Warszawa 1992; Magdalena Ujma, *Samuel Zborowski i jego czasy*, Opole 2018; Michał Rożek, *Złoty wiek*, Warszawa 1991; Jerzy Starnawski, *Z dziejów renesansu w Polsce. Studia i szkice*, Warszawa 2007. Rozdział II, podobnie jak wszystkie inne, zaopatrzony jest w obszerne podsumowanie, ułatwiające zapamiętanie przez uczniów przerobionego materiału. Na końcu rozdziału II (podobnie jak w następnych) pod ogólną nazwą „To budzi kontrowersje" autorzy zamieścili tekst pt. *Dlaczego Rzeczpospolita nie stała się państwem protestanckim?*. To ciekawe zagadnienie do dyskusji, ale wskazać należy, iż problem wykracza nieco poza wiek XVI.

Ogólnie oceniając konstrukcję i treść omówionych wyżej rozdziałów, należy podkreślić, że stanowią dobrą podstawę do opanowania materiału przez uczniów, a system podwójnego utrwalenia materiału („Ćwiczenia" i „Podsumowanie rozdziału") jest sensownym rozwiązaniem. Teksty źródłowe są dobrze dobrane, a wskazówki do ich analizy trafne.

Treść pozostałych rozdziałów i ich konstrukcja są podobne, toteż należy podkreślić, że funkcja informacyjna, utrwalająca i kontrolna podręcznika jest spełniona. Zamieszczone teksty źródłowe (i wskazówki do nich) umożliwiają w miarę samodzielne interpretowanie faktów i procesów historycznych przez uczniów, zatem podkreślić należy, że funkcja badawcza również jest uwzględniona przez autorów. Ważnym dodatkiem umieszczonym na końcu każdego rozdziału jest tekst „To budzi kontrowersje", w którym autorzy stawiają pytanie „czy…" lub „jak…", na które uczniowie muszą odpowiedzieć na podstawie treści rozdziału. Oprócz opisanych wyżej *Jak wyglądała ekspansja kolonialna w Ameryce?* i *Dlaczego Rzeczpospolita nie stała się…* poruszone zostają inne kwestie. Po rozdziale III w tekście *Czy egzekucja Karola I Stuarta była nieunikniona i legalna?* przedstawiono argumenty „za" i „przeciw" rojalistów i zwolenników parlamentu. Przeważyło, jak wiadomo, stanowisko armii i Cromwella. Rozdział IV kończy tekst pt. *Czy zdobycie tronu carów przez Wazów było możliwe?*. Problem ten, wielokrotnie omawiany w historiografii, nie jest rozstrzygnięty. Przypuszczalnie za zgodą bojarów byłoby to możliwe, ale metodą podboju państwa moskiewskiego przez dynastię z zewnątrz (jak Wazowie) – zdecydowanie nie. Rozdział V zatytułowany „Europa i Świat w okresie Oświecenia" kończy tekst *Czy Rewolucja Francuska zmieniła sytuację kobiet?*. Nie jest to zbyt dobry wybór, gdyż mimo projektów sytuacja kobiet we Francji nie zmieniła się. Być może ich aktywność polityczna po 1789 roku miała charakter przejściowy i we Francji nie było tradycji ich uczestnictwa w sprawach publicznych. Autorzy mieli tu okazję porównać zainteresowanie kobiet sprawami publicznymi w państwie polsko-litewskim. Obserwowały one obrady sejmików ziemskich i ich głos z galerii często był słyszalny. Ponadto, w odróżnieniu od społeczeństw zachodnich, w Koronie pozycja materialna kobiet w małżeństwie była znacznie silniejsza. W tekście po rozdziale VI *Czy rozbiory Rzeczpospolitej były nieuniknione?* przedstawiono spory w tej kwestii między tzw. szkołą warszawską a krakowską. Ostatni rozdział zamyka tekst *Ocena Napoleona we Francji i w Europie*. Omówione teksty wzmacniają funkcję badawczą podręcznika i mogą rozbudzić zainteresowanie uczniów historią, podobnie jak zamieszczone po każdym podrozdziale tytuły publikacji naukowych i naukowo-popularnych dotyczących tematu.

Na wysoką ocenę zasługuje szata graficzna podręcznika. Mamy tu wiele ilustracji bardzo dobrej jakości, przejrzyste tabele, schematy, diagramy, rysunki. Opracowano też 14 infografik dotyczących różnej problematyki (*Wawel w czasach renesansu*, *Architektura doby baroku*, *Bitwa pod Oliwą*, *Jak napędzano rewolucję przemysłową*, *Łazienki Królewskie*, *Bitwa pod Racławicami*, *Armia Napoleona*). Mapy, starannie opracowane, są odpowiedniej wielkości, a dzięki temu czytelne. Na końcu podręcznika zamieszczono tabele chronologiczne i indeks osób.

W tekście nie dopatrzono się błędów merytorycznych. Można jednak wskazać na pewne niezręczności wykładu czy dziwne interpretacje. Poniżej kilka przykładów:

S. 69 i n.: Wspomniano, że filarem swobód szlacheckich było prawo do nietykalności osobistej i majątkowej (*neminem captivabimus*). Po lekturze tekstu można odnieść wrażenie, że autorzy widzą w tych regulacjach nadmierne osłabienie władzy królewskiej. Dlaczego zatem pozytywnie ocenia się podobne regulacje w państwach zachodnioeuropejskich, które od rodzimych odróżnia tylko jedno: były one o kilkaset lat późniejsze?

– Fundamentem demokracji szlacheckiej była elekcyjność tronu, ale także zasada *viritim*, czyli powszechne prawo szlachty do uczestnictwa w elekcji.

– Ruch egzekucji praw nie był ruchem uboższej szlachty, tylko średniej szlachty, która stanowiła w XVI wieku społeczną bazę demokracji szlacheckiej.

S. 96: „Po unii lubelskiej szlachta litewska zachowała litewską tożsamość narodową". O tożsamości narodowej można mówić dopiero w odniesieniu do XIX wieku.

S. 97: „Język ukraiński dominował wśród Kozaków". Chętnie przeczytałbym rozprawę filologiczną na temat różnic między językiem ukraińskim a językiem ruskim w XVI wieku.

S. 97: „Ludność kozacka posiadała własną tożsamość". Zapewne tylko socjalną, a nie polityczną.

S. 135–137: Omawiając system absolutystyczny we Francji, użyto określenia „obywatele" odnośnie do ludności tego kraju. Raczej trzeba pisać o poddanych.

S. 180: trafnie wspomniano, że odrębność etniczna Kozaków miała znikomy wpływ na masowe poparcie buntu Chmielnickiego.

S. 179: Napisano o postępach polskiej kolonizacji na Ukrainie po unii lubelskiej i w XVII wieku. Można też wspomnieć o polonizacji szlachty ruskiej.

S. 190: Pisząc o wypędzeniu arian w 1658 roku, autorzy wskazują na słabnięcie tolerancji religijnej w Rzeczpospolitej. Przyczyną wypędzenia były w istocie kwestie polityczne: wsparcie szwedzkiej okupacji i poparcie dla traktatu w Radnot, nie zaś sprawy wyznaniowe, a jeśli nawet były czynnikiem sprawczym, to o charakterze drugorzędnym.

Ogólnie oceniając, podręcznik można zalecić nauczycielom. Nie ma słabości konstrukcyjnych, poważnych błędów merytorycznych, a część powtórzeniowa prezentuje się bardzo dobrze. Pewne niejasności wykładu czy drobne pomyłki w tekście głównym można usunąć w kolejnych wydaniach. Można mieć także pewne zastrzeżenia do korelacji między tekstem wykładu a graficznymi uzupełnieniami.

Andrzej Kastory
Polska Akademia Umiejętności

Omówienie książki:

Wojciech Roszkowski, *Historia i Teraźniejszość 1945–1979. Podręcznik dla liceów i techników*, wyd. I, Biały Kruk, Kraków 2022, s. 512

Rok dopuszczenia: 2022. Nr w wykazie MEiN: 1145/1/2022.

Konsultacja naukowa: prof. dr hab. Andrzej Nowak, prof. dr hab. Wojciech Polak.

Rzeczoznawcy: prof. dr hab. Tadeusz Wolsza, dr Rafał Drabik, mgr Klemens Stróżyński.

Omawiana praca poświęcona została różnym aspektom historii w latach 1945–1979. Na sygnalizowaną w tytule teraźniejszość zapewne znajdzie się miejsce w zapowiadanym tomie drugim. W istniejącym podręczniku reprezentują ją zdjęcia współczesnych polityków rozmieszczone w miejscach niezupełnie odpowiadających czasom ich politycznej aktywności. Książka podzielona jest na osiem części, każda z nich zaś na wiele podrozdziałów. Liczne kody QR mają zapewnić dostęp do różnego typu źródeł. W sumie sprawia to wrażenie logicznego, chronologicznego układu. Zakłóca go nieco konieczność pogodzenia historii powszechnej z historią Polski, a także komentarze, nie zawsze zgodne z tą logiką. W książce brak jest indeksu, a propozycje lektury uzupełniającej umieszczone są na końcu rozdziałów. W każdym z takich wykazów figuruje co najmniej jedna praca autora tej książki, najwyraźniej dla potwierdzenia jego kompetencji.

Najwięcej miejsca poświęcono stosunkom międzynarodowym i wydarzeniom politycznym. Te części są do przyjęcia, choć ich poziom czasem obniża upodobanie autora do wprowadzania stronniczych komentarzy, często o charakterze antyeuropejskim lub antyniemieckim. Takie komentarze najbardziej obciążają części poświęcone kulturze, filozofii, religii i innym naukom społecznym.

Pracę rozpoczynają rozważania na temat różnic w kultywowaniu pamięci o wojnie przez różne narody. Zdaniem autora podręcznika Niemcy wybrali politykę skrywania i pomniejszania swoich win. Pominięto próby reedukacji, podejmowane w RFN. Antyniemieckość będzie jeszcze wielokrotnie powracać na kartach tej książki. Na s. 24 autor pisze: „Niemcy zostały co prawda pokonane, znisz-

czone i podzielone, jednak zachowały wiele z zagrabionych ruchomości wywiezionych podczas wojny. Mocarstwem w tym czasie nie były, ale miały z czego się odbudowywać". Tezę, że rabunek dokonany podczas wojny pomógł Niemcom w odbudowie, Roszkowski powtarza raz jeszcze przy okazji planu Marshalla (s. 99). Jest to stwierdzenie nośne propagandowo, ale wymagałoby jakiegoś potwierdzenia. W jaki sposób np. wywiezienie ołtarza Wita Stwosza z bazyliki Mariackiej wpłynęło na odbudowę Niemiec?

Omawiając straty wojenne (s. 16), autor wskazuje, że w przypadku Polski i Niemiec straty w ludziach wyniosły po 6 mln ludzi. Natomiast straty Związku Sowieckiego ocenia (wedle źródeł rosyjskich) na 26 mln. Tutaj jednak nasuwa się pewna wątpliwość, bowiem Józef Stalin w Poczdamie, podkreślając ogrom strat, mówił o 6 mln, o 7 mln wspomniał odpowiadając w marcu 1946 roku na przemówienie Winstona Churchilla w Fulton, zaś o 22 mln zaczął mówić dopiero w roku 1950. Od tego czasu straty zdają się rosnąć, zapewne by zbilansować ubytki demograficzne, będące skutkiem wielkich czystek i Hołodomoru.

Mapka umieszczona na s. 36 z całą pewnością nie przedstawia, wbrew podpisowi, granic dzisiejszej Polski. W Polsce dzisiejszej nie ma województwa lwowskiego, a w rejonie Ustrzyk i Sokala granica uległa przesunięciu w 1951 r.

Odnośnie do planu Marshalla („Doktryna Trumana i plan Marshalla", s. 51), to wbrew temu, co pisze autor, jego istota nie polegała na dostarczeniu 13,2 mld dolarów państwom, które plan przyjęły. Stany Zjednoczone udzielały im kredytów na zakup brakujących surowców i innych towarów. Kredyty były bezzwrotne, jeśli chodzi o państwa uczestniczące w wojnie, co wskazuje, że inicjatywa amerykańska na płaszczyźnie ekonomicznej była bezinteresowna. Poza tym, co należało przy okazji zaznaczyć, amerykańska oferta wymagała ujawnienia posiadanych zasobów i bezwzględnej współpracy gospodarczej pomiędzy uczestnikami planu, stanowiąc tym samym impuls do przyszłej integracji. 17 marca 1948 podpisany został traktat brukselski, sojusz wojskowy łączący Francję, Wielką Brytanię, Belgię, Holandię i Luksemburg. Przy tej okazji autor podejmuje krytykę dzisiejszej Unii Europejskiej, kwestionując nawet jej rację bytu. Pisze mianowicie, że „nie posiada wspólnoty historycznej niezbędnej do zgodnego i sprawnego funkcjonowania planowanej federacji. Nie istnieje też wspólnota językowa. Bardzo różne są tradycje i obyczaje w krajach członkowskich. Różne są też religie, co usiłuje się już niwelować poprzez lansowanie ateizmu i wcielanie go w życie nawet metodami urzędowo-administracyjnymi. Przekształcenie tych 27 państw w jeden organizm może nastąpić tylko pod wpływem siły" (s. 60). Pomijając coś tak oczywistego, jak wielowiekowe związki Polski i innych państw Europy Środkowej z resztą Europy, chciałoby się przypomnieć autorowi, że wspólnego języka, tradycji, obyczaju i religii nie miała przecież Rzeczpospolita, o której pisze on, że od roku 1386 do 1696 była mocarstwem! (s. 61), ani kilkusetletnia monarchia habsburska.

Rozdział poświęcony ideologiom i nazizmowi (s. 19) prezentuje powierzchowne ujęcie, oddające osobiste poglądy autora. Wyliczając najbardziej obecnie popularne ideologie, wymienia on obok siebie socjalizm, liberalizm, feminizm, gender i chadecję. Charakteryzując komunizm, dużo miejsca poświęca fascynacji nim części zachodnich intelektualistów. Omówienie kończy wnioskiem: „przy założeniu istnienia Boga, a przecież nie ma żadnego dowodu, poza spekulacjami umysłowymi na to, że Go nie ma – wszystkie kombinacje intelektualne marksistów i neomarksistów tracą jakikolwiek sens" (s. 30). Na lekcji katechezy taka opinia byłaby na miejscu. Zresztą katechezie poświęconych jest kilka stron w rozdziale zatytułowanym: „Świat powojenny". Zawarty tam wywód na temat istnienia Boga autor kończy tak: „logicznie rzecz biorąc, nie można udowodnić, że czegoś nie ma" (s. 45). Osobny tekst autor poświęca nacjonalizmowi (s. 199), ale jego rozważania kończą się konkluzją krytyczną dla nacjonalizmu, zwłaszcza niemieckiego. Nacjonalizm polski jest natomiast dobry, bo bliski patriotyzmowi.

W rozdziale „Droga do zimnej wojny" autor pisze, że Związek Sowiecki otrzymał prawo do pozostawienia swoich wojsk w Rumunii, na Węgrzech i w Polsce (s. 47–48). Warto jednak zaznaczyć, że w wypadku Węgier i Rumunii prawo do stacjonowania sowieckich kontyngentów było uzasadnione ochroną linii komunikacyjnych, wiodących do sowieckiej strefy okupacyjnej w Austrii, i dawał je traktat pokojowy z 1947 roku; w odniesieniu do Polski było to porozumienie polskich władz komunistycznych z Moskwą.

W rozdziale „Na Zachodzie zmiany" (s. 97) autor sygnalizuje między innymi początki europejskiej integracji. Była to, jak pisze, inicjatywa przywódców europejskich partii chadeckich: Francuza Roberta Schumana, „uznawanego za jednego z ojców założycieli" (s. 100), Włocha Alcide de Gasperiego, „jeden z prawdziwych ojców założycieli" (s. 99), i Konrada Adenauera, bez komentarza! Określenia te mają charakter wartościujący i są jedynie wyrazem sympatii autora. Na koniec jeszcze taka uwaga: „Jedność chrześcijańskiej Europy wspierał też papież Pius XII, nie przypuszczał jednak na pewno, że znajdą się za niespełna pół wieku tacy, którzy postanowią zintegrować Europę na bazie ideologii lewicowych z odrzuceniem Boga" (s. 100). Autor zdaje się wprawdzie wiedzieć, co papież „przypuszczał" lub „nie przypuszczał", ale w ocenie roli „ojców Europy" i funkcjonowania dzisiejszej Unii nie jest obiektywny. Twierdzenie, że lewica odgrywa jakąś szczególną rolę w budowaniu zjednoczonej Europy, jest nadużyciem. Unię budują rządy państw członkowskich, a podstawowy dla jej funkcjonowania traktat lizboński podpisał ze strony polskiej 13 grudnia 2007 roku prezydent Lech Kaczyński, którego trudno podejrzewać o sympatie lewicowe. Do sprawy integracji autor powraca na stronie 219, przy okazji podpisania traktatów rzymskich 25 marca 1957. Wśród kilku powodów integracji podaje chęć uniezależnienia się militarnego od Stanów Zjednoczonych. Traktaty rzymskie nie zawierały jednak żadnych klauzul natury militarnej, a Stany Zjednoczone od początku wspierały

integrację europejską. Celem przedstawienia Waltera Hallsteina, chadeka, bardzo zresztą bliskiego współpracownika Konrada Adenauera i pierwszego przewodniczącego Komisji Europejskiej, jako nazisty jest najwyraźniej chęć rzucenia cienia na tę instytucję.

W rozdziale: „Rewolucja kulturalna w obozie komunistycznym a dobro wspólne" (s. 119) autor zajmuje się również przemianami kulturowymi w krajach zachodnich. Pisze o „kradzieży słów", przez co rozumie zmianę ich znaczeń, a jako przykład podaje termin „wolna miłość" (s. 121), rozumiana jako seks bez zobowiązań, po czym przechodzi do krytyki „liberalizmu", który utożsamia z nieograniczoną wolnością jednostki, co jego zdaniem oznacza anarchizm. W rozdziale „Kultura i Rodzina w oczach Zachodu" (s. 223) – pozostawmy bez komentarza jego bezsensowny tytuł – o tej kulturze nie ma nic dobrego do powiedzenia. Jean-Paul Sartre to przyjaciel bolszewików, Ernest Hemingway to współpracownik sowieckiego wywiadu w czasie wojny domowej w Hiszpanii, Françoise Sagan pisze w *Witaj smutku* o uprawianiu seksu z nudów, Édith Piaf mimo burzliwego życia nigdy nie straciła wiary w Boga – to ją oczywiście w oczach autora ratuje! Jego zdaniem rewolucja seksualna z lat sześćdziesiątych podkopywała fundamenty życia rodzinnego, „z czasem praktyką stały się rozwody i współżycie bez zobowiązań; model rodziny zakładający tworzenie dowolnych grup ludzi, czasem o tej samej płci, którzy będą przywodzić dzieci na świat w oderwaniu od naturalnego związku mężczyzny i kobiety, najchętniej w laboratorium… Skłania to do postawienia zasadniczego pytania: kto będzie kochał wyprodukowane w ten sposób dzieci". Ten fragment tekstu można skomentować własnymi słowami autora, odnoszącymi się, w jego mniemaniu, do intelektualistów zachodnich, ale najwyraźniej stosującymi się do niego: „Gorzej, jeśli ktoś, nie bardzo mając pojęcie, o czym mówi, upiera się przy swojej rzekomej racji" (s. 226–227). To chyba najbardziej kompromitująca autora część tej książki. Do spraw obyczajowych powraca on w rozdziale „Rewolta młodzieżowa" (s. 332). Przemiany obyczajowe, jego zdaniem, przyspieszyło wprowadzenie w 1962 roku pigułki antykoncepcyjnej, zachęcające do stosunków pozamałżeńskich. Bezprecedensowa seksualizacja życia przyniosła fatalne konsekwencje zarówno w skali indywidualnej, jak i masowej. Każda cywilizacja, która rezygnowała ze ścisłego określenia zasad w tej dziedzinie, prędzej czy później upadała (s. 334). Swoje rozważania na temat obyczajowości narodów Europy Zachodniej autor kontynuuje w rozdziale: „Rewolucja społeczna w Zachodniej Europie" (s. 346–351). Uwagi krytyczne kierowane są głównie przeciwko lewicy, która na łamach tej książki jawi się jako uosobienie zła i zepsucia obyczajowego. Dla udokumentowania swojej opinii autor cytuje wypowiedź Daniela Cohn-Bendita, który opisuje swoje upodobania w obcowaniu z pięcioletnimi dziewczynkami (s. 350–351). Przytoczony fragment brzmi bez mała jak instrukcja gry pedofilskiej! O przemianach kulturowych na Zachodzie pisze autor w kolejnym rozdziale (s. 417), nadal jednak nie ma na ten temat nic

dobrego do powiedzenia. Pisze: „w USA i Europie Zachodniej panował kryzys moralny i społeczny" albo: „Rewolucja obyczajowa lat sześćdziesiątych zataczała bowiem nowe kręgi, prowadząc do rozkładu tradycyjnych społeczeństw Zachodu" (s. 417); „Z pozoru postępowe slogany zatruły naukę i szkolnictwo. Młodzież zaczęto uczyć głównie o nadużyciach cywilizacji zachodniej, a nie o jej osiągnięciach" (s. 419). Ale o tych osiągnięciach autor niewiele napisał. Młodzieżowa rewolta lat sześćdziesiątych przyniosła początek ruchu zrównania praw homoseksualistów z prawami „normalnej" rodziny. Przytoczone tu fragmenty, umieszczone w różnych miejscach książki, zawierają bardzo liczne powtórzenia i generalnie są jedynie wyrazem osobistych poglądów autora, którego zamiarem, jak się zdaje, jest wykazanie, że kultura Zachodu nie zawiera niczego godnego naśladowania.

Przechodząc do spraw polskich (s. 125), autor wykorzystuje bardzo nośne propagandowo stereotypy do określenia stanowiska państw zachodnich wobec Polski. O wrześniu 1939 roku pisze, że Francja i Wielka Brytania nie przyszły Polsce z pomocą. Nie wspomina jednak, że oba te państwa wypowiedziały Niemcom wojnę w dniu 3 września. Po wojnie zaś, jego zdaniem, Polska nie odzyskała niepodległości „w obliczu zdrady zachodnich sojuszników" (s. 126). Szkoda, że autor nie wskazuje, jakie skuteczne działania ratujące Polskę mogły zostać podjęte w obydwu tych przypadkach. Wreszcie na s. 159 pisze: „rządy zachodnie mimo ujawnionych i oczywistych zbrodni komunistycznych nie chciały pójść na pełną konfrontację z ZSRR". To można zrozumieć już tylko w jeden sposób: Stany Zjednoczone powinny, zdaniem autora, wypowiedzieć wojnę, najlepiej z użyciem broni atomowej!

Omawiając na s. 144–158 sprawy tzw. „żołnierzy niezłomnych" czy, jak czasem ich autor nazywa, „wyklętych", zupełnie pomija milczeniem losy żołnierzy powstania w getcie warszawskim z 1943 i powstania warszawskiego z 1944 roku. Nie byli oni na pewno mniej niezłomni niż ich koledzy, prowadzący beznadziejną walkę po roku 1944.

W rozdziale „Od gospodarki kapitalistycznej do komunistycznej" (s. 133) autor zupełnie niespodziewanie występuje z obroną własności państwowej w Polsce współczesnej: „własność państwowa utraciła swój dawniej pejoratywny charakter, a państwowe koncerny, takie jak na przykład Orlen, jedna z największych firm w Europie, są w stanie przynosić olbrzymie zyski, które stanowią istotny wkład do budżetu państwa". To osobisty pogląd autora, sprawiający wrażenie pisanego na polityczne zamówienie. Nie sądzę, aby głoszenie takich poglądów w pracy, która jest kreowana na podręcznik, było stosowne.

Tekst: „Straty ludnościowe, migracje i przemiany gospodarcze" (s. 138) byłby całkiem dobry, gdyby autor nie wykorzystywał tematyki do fałszywego przedstawienia sprawy reparacji, co sprawia po raz kolejny przykre wrażenie pisania na polityczne zamówienie. Autor pisze: „W sensie prawnym państwo polskie napadnięte przez Niemcy i ZSRR w 1939 r. nie otrzymało więc od Niemiec żadnej

rekompensaty za straszliwe zniszczenia, których Niemcy dokonali na terenie Polski. Dopiero teraz trwają w Polsce skomplikowane badania nad rozmiarami należnej Polsce rekompensaty". Pomijając fakt, że sprawa niemieckich reparacji została już zamknięta w stosunkach między państwami, powstaje pytanie, czy kiedykolwiek podjęto „skomplikowane badania" nad reparacjami należnymi nam od Związku Sowieckiego za aneksję znacznej części polskiego terytorium i utracone tam mienie osób prywatnych.

W tekście: „Neutralna strefa w Europie" (s. 203) autor podjął kwestię neutralizacji Austrii. Jego zdaniem, Moskwa zgodziła się na wycofanie wojsk ze swojej strefy okupacyjnej w Austrii, „by pokazać Bonn podobną możliwość zjednoczenia Niemiec". Tak to wyglądało w ówczesnej komunistycznej propagandzie. W istocie powody były poważniejsze. Po przyjęciu w maju 1955 roku RFN do NATO, zachodnie strefy okupacyjne w Austrii, zwłaszcza brytyjska, stanowiły pomost łączący Niemcy z Jugosławią, która do czasu pojednania ze Związkiem Sowieckim, co nastąpiło w czerwcu tego roku, szukała bezpieczeństwa we współpracy z NATO. Inaczej mówiąc, Chruszczow poprzez neutralizację Austrii i pojednanie z Jugosławią zapobiegł połączeniu zachodniego skrzydła NATO ze skrzydłem bałkańskim.

Zarówno powstanie węgierskie z 1956 roku (s. 207), określane przez autora jako rewolucja, jak i Praska Wiosna z 1968 (s. 359–360) omówione zostały zbyt pobieżnie. W wypadku 1968 roku wspomina się zdawkowo o PRL jako jednym z uczestników interwencji, a nazwisko Aleksandra Dubčeka zapisane jest z błędem (raz po czesku, raz po polsku).

Sprawę mediów we współczesnym społeczeństwie autor podejmuje kilkakrotnie. Na s. 12 znajdujemy bardzo trafną uwagę, że bez alternatywnych źródeł informacji obywatele są narażeni na manipulowanie przez propagandę. Temat ten podejmuje ponownie w rozdziale poświęconym demokracji, dialogowi i populizmowi (s. 246), pisząc, że „elity na ogół lekceważą szarego obywatela, lecz gdy przychodzi do wyborów gwałtownie zabiegają o poparcie urabiając opinię, na kształt sobie przydatny. Dobro wspólne, jak na przykład suwerenność państwa, schodzi na plan dalszy". Tekst ten urozmaicają zdjęcia obecnych polityków Prawa i Sprawiedliwości, co dla mniej zorientowanego czytelnika mogłoby być sygnałem, że w latach objętych tą książką już poważnie funkcjonowali na arenie politycznej. Do sprawy mediów autor powraca, omawiając „Rynek i wolność" (s. 84). Słusznie wskazuje, że jednym z podstawowych zadań mediów jest obrona swobody gospodarczej i ochrona sfery politycznej przed presją medialnych potentatów. Dając upust swoim katechetycznym upodobaniom, zamieszcza dość długi fragment wypowiedzi Jana Pawła II na temat wolności (s. 288). Nieco dalej, przy okazji omawiania polityki zagranicznej Francji, poddaje krytyce „zagraniczne publikatory", reprezentujące obce interesy, przekazujące opinię krytyczną na temat „marszu niepodległości" (s. 306), na temat wiary – oczywiście wątpiącą, na temat

zachowań etycznych – oczywiście podważającą „tradycyjną moralność" (s. 307). Wolności autor poświęcił osobny rozdział (s. 329). Twierdzi, że słowo „wolność" należy do najbardziej zakłamywanych pojęć w wieku XX. Wskazuje, że klasyczne stanowisko liberalne wobec wolności jednostki, ograniczonej jedynie przez wolność innych, zostało wykoślawione przez anarchiczną formułę „róbta co chceta" lub przez cyniczne sformułowania ideologów totalitarnych. Następnie, zgodnie ze swymi katechetycznymi zainteresowaniami, kieruje uwagę czytelnika ku sprawom religijnym. Liberalizm, pisze, zakłada, że nie ma podstaw do uznania jednego wyznania za bardziej wiarygodne od innego. Każdy, kontynuuje autor, wcielając się w katechetę, może szukać Boga na swój sposób. To, że Bóg szuka człowieka, że doń przemówił w postaci Jezusa Chrystusa, przekracza zupełnie horyzont myślowy współczesnych racjonalistów (s. 331).

Stosunki między aparatem państwowym a Kościołem katolickim (s. 264) należą do poważnych problemów ustrojowych i wymagałyby bardzo rzeczowego omówienia. Autor jednak po raz kolejny wybrał formułę katechetyczną. Jego zdaniem nie jest pożądany mechaniczny rozdział Kościoła od państwa, konieczna jest natomiast zdrowa równowaga. Neutralność światopoglądową uważa za fikcję i twierdzi, że „widok krzyża w miejscu publicznym może razić tylko tych, którzy nie rozumieją czego symbolem jest krzyż", a większość konfliktów między państwem a Kościołem wynika z „agresywnego ateizmu niektórych ugrupowań" (s. 266). Na koniec autor podejmuje atak na chadecję. Pisze: „chrześcijańscy demokraci, podobnie zresztą jak socjaliści, odeszli niestety od swoich pierwotnych założeń i ideałów. Doraźna koniunktura polityczna okazała się dla polityków chadeckich ważniejsza niż zasady chrześcijaństwa". Uważa, że do degradacji ruchu przyczyniła się Angela Merkel! (s. 269). Osobiste poglądy autora zastępują tu rzeczową analizę. Manierę katechetyczną autor stosuje również, omawiając przyjęte 27 kwietnia 1956 roku prawo aborcyjne. Przypomina mianowicie, że człowiek jest osobą stworzoną przez Boga, „a z tego wynika niezwykła godność osoby ludzkiej od poczęcia do naturalnej śmierci". W konsekwencji tej ustawy w świetle prawa zabijano ok. 200 tys. dzieci rocznie: „wygoda zaczęła zdobywać priorytet nad odpowiedzialnością za życie" (s. 278). Zupełnie brak tu refleksji nad społecznymi przyczynami takiego stanu rzeczy.

Sporo miejsca autor poświęcił Soborowi Watykańskiemu II. Podkreśla słuszność założeń encykliki *Humanae vitae*, która w dobie rewolucji kulturalnej wywołała, jak pisze, protesty ze strony lewicowych środowisk. Podkreśla też, że nauczanie Kościoła nie ma nic wspólnego z ideologią, ale jest fundamentem, który położył Jezus Chrystus. Pisze też, że po soborze wielu ludzi Kościoła weszło na niebezpieczny teren dialogu z marksizmem na płaszczyźnie „teologii wyzwolenia" oraz z ideologiami kwestionującymi szóste przykazanie dekalogu „nie cudzołóż". Skłonności katechetyczne autora nie ułatwiły mu rzeczowej analizy dzieła Vaticanum Secundum.

W rozdziale o problemach rasowych w USA (s. 340–345) pojawia się dość niespodziewanie tekst biorący w obronę polskich księży. Autor zauważa: „żąda się, by traktować księży bez szczególnych przywilejów, jak każdego innego obywatela. Zgoda, ale to nie może oznaczać przyzwolenia… bezkarnego poniżania księży". Parę wierszy dalej znajdziemy odniesienie do listu św. Pawła do Rzymian. Wszystko w porządku, tylko co to ma wspólnego z problemami rasowymi w USA?

„Mała stabilizacja i socjalistyczna praworządność" (s. 367) to interesujący tekst poświęcony Polsce pod rządami Władysława Gomułki. Ocenę jednak psują wklejone fragmenty na temat wpływu szesnastowiecznej formuły *cuius regio eius religio* na system prawny Europy zachodniej i rozważana, wyraźnie na polityczne zamówienie, teza w rodzaju: „na pewno jest tak, że im bliżej siebie znajdują się i prawo i sprawiedliwość, tym bardziej panowanie w danym kraju spełnia warunki realizacji dobra wspólnego".

Grudzień 1970 (s. 392). Za słabo ukazano ogólnokrajowy, w istocie robotniczy protest. W Elblągu i w Szczecinie doszło do walk ulicznych, a niepokoje miały miejsce w Krakowie, Wałbrzychu, Częstochowie, Kaliszu, Łodzi, Nysie, Warszawie i Wrocławiu. Nie jest jasne, jaką rolę rzeczywiście odegrali w opozycji lat siedemdziesiątych wymienieni na s. 491 bracia Kaczyńscy.

Rolą podręcznika jest przekazanie rzetelnej wiedzy. Jego struktura powinna być logiczna i dobrze uporządkowana. Komentarze autorskie powinna cechować bezstronność, aby ułatwiały zrozumienie prezentowanych procesów. Podręcznik nie jest miejscem na natarczywe głoszenie własnych poglądów. W żadnym wypadku nie jest dopuszczalna indoktrynacja polityczna czy religijna. Książka Wojciecha Roszkowskiego, jeśli chodzi o stosunki międzynarodowe i polityczne, mogłaby być uznana za opracowanie poważnie traktujące problem, gdyby nie skłonność do stronniczych komentarzy o charakterze antyniemieckim i antyeuropejskim czy do demonstrowania niechęci wobec lewicy politycznej, liberalizmu, socjalizmu czy chadecji. Struktura książki jest nieuporządkowana. Jest tu wiele powtórzeń, które niepotrzebnie zwiększają jej objętość. Części poświęcone sprawom obyczajowym i kulturze europejskiej są potraktowane jako instrument do indoktrynacji, a natarczywa katechizacja zupełnie wypacza zapowiedziany w tytule charakter tej książki. Z całą pewnością nie spełnia ona wymagań stawianych podręcznikowi.

Bartosz Jan Kołoczek
Uniwersytet Jagielloński
nr ORCID 0000-0003-1401-0093

Recenzja podręcznika:

Ryszard Kulesza, Krzysztof Kowalewski, *Zrozumieć przeszłość 1. Podręcznik do historii dla liceum ogólnokształcącego i technikum. Zakres rozszerzony*, Wydawnictwo Nowa Era, Warszawa 2019, ss. 576

Podręcznik dopuszczony do użytku na podstawie opinii rzeczoznawców: dra hab. Zbigniewa Dalewskiego, prof. dra hab. Marka Wilczyńskiego i prof. dra hab. Józefa Porayskiego-Pomsty. Nr dop. 1019/1/2019.

Recenzja części starożytnej i wczesnośredniowiecznej

Na wstępie należy zauważyć, że opiniowany podręcznik, o czym niestety nie ma w nim wzmianki, jest drugim wydaniem pracy o zbliżonym tytule, opublikowanej przez wydawnictwo Nowa Era w roku 2013, co wiązać należy niewątpliwie z ostatnią reformą szkolnictwa. Na okładce pojawiła się zresztą adnotacja: „Dla absolwentów szkół podstawowych", a aktualna wersja publikacji została dopuszczona do użytku szkolnego osobną decyzją (nr dopuszczenia MEN 1019/1/2019). Poprzednie wydanie zostało zrecenzowane w XIII tomie „Opinii Edukacyjnych PAU" z roku 2015: w części starożytnej przez Małgorzatę Pawlak (s. 111–113) i Marcina N. Pawlaka (s. 115–118), a w części dotyczącej historii powszechnej średniowiecza przez Annę Waśko (s. 125–127). W związku z powyższym, w niniejszej recenzji, oprócz wyrażenia ogólnej opinii na temat ocenianej publikacji, chciałbym poświęcić uwagę również porównaniu jej obydwu wydań, zwłaszcza że, jak można zauważyć, czytając stopkę redakcyjną, niemal zupełnie zmienił się zespół osób zaangażowanych w prace redakcyjne. Wyszczególniona została również rola p. Roberta Śniegockiego jako autora zadań powtórzeniowych.

Już na pierwszy rzut oka można zauważyć, że obie prace mają identyczną objętość (576 stron), w układzie i treści wprowadzono jednak szereg zmian. Nowy podręcznik podzielono na osiem mniej więcej równych rozdziałów (w poprzedniej wersji 6): I. „Pierwsze cywilizacje", II. „Dzieje starożytnej Grecji", III. „Antyczny

Rzym", IV. „Początki średniowiecza", V. „Państwo pierwszych Piastów", VI. „Pełnia średniowiecza w Europie", VII. „Rozbicie dzielnicowe i odbudowa Królestwa Polskiego" oraz VIII. „Polska i Europa u schyłku średniowiecza". Największe różnice w układzie nastąpiły w części średniowiecznej. W odniesieniu do interesującego mnie rozdziału dotyczącego wczesnego średniowiecza, wyodrębniono z historii powszechnej dzieje państwa piastowskiego, co wydaje się rozwiązaniem sensownym, jako że poprzedni rozdział poświęcony jest historii kręgów kulturowych mających stosunkowo niewielki związek z ziemiami polskimi. Cztery pierwsze części stanowią około połowy objętości podręcznika. Każdy duży rozdział dzieli się na mniejsze jednostki, odpowiadające mniej więcej pojedynczym lekcjom.

W poszczególnych jednostkach można dostrzec dążenie do lepszego względem wersji pierwotnej usystematyzowania materiału w ramach stałych modułów: „Warto wiedzieć", „Ciekawostka", „To budzi kontrowersje" czy „Infografika". Nowością jest moduł „Postać historyczna", zawierający krótkie biogramy wybranych postaci z danej epoki. Usunięto natomiast moduł „Praca z materiałem historycznym", co w moim odczuciu jest słusznym rozwiązaniem, jako że sformułowanie to nie brzmi zbyt zachęcająco dla młodego odbiorcy. Do licznych ilustracji dodano opisy tam, gdzie brakowało ich w pierwszym wydaniu, niektóre ilustracje i zdjęcia zamieniono na bardziej odpowiadające treści lekcji, a niekiedy służące również lepszemu przyswojeniu treści. Przykładowo zdjęcie satelitarne Attyki zastąpiono planem ateńskiej agory i Akropolu, a zdjęcia przypadkowego krateru – zdjęciem ruin Sparty i ilustracją przedstawiającą podział administracyjny Attyki po reformach Klejstenesa. Niektóre mapy powiększono i poprawiono ich kolorystykę, dzięki czemu stały się dużo czytelniejsze.

Do niektórych jednostek tematycznych dodano doskonale przemyślane i przykuwające uwagę infografiki przedstawiające na przykład organizację społeczno-polityczną Aten i Sparty czy najważniejszych urzędów republiki rzymskiej. W połączeniu z bardzo klarownym wykładem (przy tej okazji pragnę zaznaczyć, że podzielam przychylną opinię prof. Pawlaka wyrażoną w jego recenzji na temat celnej charakterystyki greckiej polis) infografiki w atrakcyjnej dla ucznia formie porządkują niełatwy przecież materiał, jednocześnie pozwalając uniknąć zbędnych powtórzeń i ogólników. Materiał przedstawiony w podręczniku jest bardzo szczegółowy, nierzadko wręcz wykraczający poza wymagania stawiane studentom I roku studiów historycznych, niemniej osobiście uznaję to za jego wielką zaletę. Nawet jeśli nie wszystkie poruszane w nim tematy zostaną omówione na lekcjach z nauczycielem, uczeń ma do dyspozycji bardzo dobrze przygotowaną pomoc do samodzielnej nauki, rekapitulacji i konsultacji, a przy tym materiał inspirujący do własnych poszukiwań. Pozostaje mi jedynie żałować, że sam nie miałem okazji uczyć się z takiego podręcznika.

Niekiedy zrezygnowano z nadmiernie szczegółowych, a przy tym niepotrzebnych informacji z pierwszego wydania, przykładowo wymieniania nazw pięciu

wsi składających się na polis spartańską. Czasem zaś doprecyzowano niezbyt trafne bądź anachroniczne sformułowania użyte w pierwotnej wersji, na przykład w jednostce poświęconej dziejom Hebrajczyków Stary Testament (chrześcijański punkt widzenia) zastąpiono Biblią Hebrajską. Podsumowania rozdziałów zostały napisane w zasadzie na nowo, w formie podpunktów, w sposób bardziej syntetyczny. Całość wykładu w części starożytnej i wczesnośredniowiecznej została przedstawiona w przeważającej większości przypadków bardzo rzetelnie, z dużą dbałością o poprawność terminologiczną, a przy tym w sposób klarowny, czemu nie trudno się dziwić, biorąc pod uwagę autorstwo prof. Ryszarda Kuleszy, doświadczonego badacza i dydaktyka z Uniwersytetu Warszawskiego.

Szczególnie pozytywnie w recenzowanym dziele zaskoczyło mnie poświęcenie osobnej uwagi cywilizacji Etrusków (materiał poszerzono jeszcze w stosunku do pierwszego wydania), w tym uwzględnienie najnowszych badań genetycznych w module poświęconym dyskusji na temat pochodzenia tego ludu, informacji na temat wysokiej pozycji etruskich kobiet czy aktywnych stosunków etruskich miast z Kartaginą. Podobnie bardzo dobre wrażenie zrobiło na mnie syntetyczne opracowanie dziejów Bizancjum. Jest to bodaj pierwszy podręcznik szkolny, z jakim się zetknąłem, w którym ponadtysiącletnie dzieje tego państwa nie zostały ograniczone niemal wyłącznie do okresu panowania Justyniana Wielkiego. W jednostce przygotowanej przez Krzysztofa Kowalewskiego znalazło się miejsce zarówno na przedstawienie postaci Herakliusza, reformy temowej (słusznie nie przypisywanej wspomnianemu władcy), ikonoklazmu, arabskiego oblężenia Konstantynopola w 717 roku, tzw. renesansu macedońskiego, jak i rządów Bazylego II Bułgarobójcy. Informacje na temat dalszych losów Bizancjum pojawiają się również w dalszych rozdziałach poświęconych historii średniowiecznej.

Niestety nie obyło się też bez zmian według mnie niepotrzebnych lub nieudanych, do których należy zaliczyć przeniesienie informacji na temat Hetytów bez zmian z tekstu głównego do sekcji „Warto wiedzieć", niewyraźne zdjęcie popiersia Kimona czy usunięcie mapy Grecji w IV wieku przed Chr. Podobnie zupełnie niezrozumiała jest dla mnie zmiana tytułu jednostki „Grecja po wojnach perskich" na „Potęga i upadek antycznej Grecji". Niesłusznie w nowym wydaniu podręcznika usunięto też informację o nazwie, jaką Etruskowie (nazwa łacińska) określali samych siebie, tj. Rasenna. Może wydawać się to niepotrzebną na poziomie liceum ciekawostką, lecz jednocześnie zachowano wzmiankę o tym, jak Etrusków nazywali Grecy – Tyrreńczykami.

Zdecydowanie negatywną i najpoważniejszą zmianą w stosunku do pierwotnej wersji podręcznika jest niewątpliwie wprowadzenie, zapewne przez redaktorów, autorskiego zapisu fonetycznego nazw własnych. Są one tworzone nie tylko niezgodnie z jakimikolwiek powszechnie obowiązującymi zasadami (na czele z międzynarodowym alfabetem fonetycznym, który uczniowie poznają np. na lekcjach języka angielskiego), często również niepoprawnie, ale też przy porównaniu sa-

mych zapisów nie sposób doszukać się jakiegoś konsekwentnie stosowanego systemu.

Poniżej pozwoliłem sobie wypisać kilka najbardziej rażących przykładów tej praktyki (pogrubienia oryginalne).

Z języka francuskiego:

S. 111: „Michel Bréal [czyt.: mi**szel** bre**al**]" i w tym samym akapicie „Pierre'owi de Coubertinowi [czyt.: pjerowi de kubertinowi]" – powinno być raczej „[czyt.: pierowi dy kubertęnowi]", co oczywiście też nie wygląda dobrze.

S. 256: „Poitiers [czyt.: płati]" – powinno być raczej „[czyt.: płatie]".

Ze starożytnej greki i łaciny:

S. 88: „Wielkiej Rhetrze [czyt.: retrze]" – nie rozumiem, co to zmienia.

S. 157: „I tak w Veii powstawały terakotowe posągi, w Caere [czyt.: kaj**re**] – terakotowe sarkofagi, w Clusium [czyt.: klusjum] – terakotowe urny, a Volaterrae [czyt.: wolaterre] – urny alabastrowe". Abstrahując już od pominięcia zapisu fonetycznego łacińskiej nazwy Veii, pragnę zauważyć, że w przypadku etruskiego miasta Caere (właśc. etrusk. Kišra) – akcent zaznaczono niepoprawnie (jeśli już, powinno być **kaj**re) – zastosowano tzw. wymowę restytuowaną (dyftong ae czyt. jako aj), ale już w przypadku Volaterrae tradycyjną (ae – e). Należy też dodać, że na kolejnej stronie (158) to samo miasto Caere określane jest już konsekwentnie i bez słowa wyjaśnienia współczesną włoską nazwą Cerveteri. Nie tylko uczeń liceum ma prawo się w tym wszystkim pogubić.

Z języka chińskiego:

S. 61: w opisie mapki mamy dynastię Czin, która na kolejnej stronie jest już nazywana dynastią Qin. Przy okazji należy odnotować, że na s. 60 nazwa Huang He jest tłumaczona jako „Żółta rzeka", ale na s. 61 tytuł (a nie imię!) Shi Hunaghi nie jest już tłumaczony. Zapewne dlatego, że w jego zapis wkradł się poważny błąd. Wspomniany tytuł oznacza po prostu „pierwszego cesarza" – *Shi* znaczy „pierwszy", a *Huangdi* to „cesarz". To ostatnie słowo powstało z połączenia słów *huang* („jaśniejący", „wspaniały") oraz *Di* (było to imię najwyższego bóstwa w czasach dynastii Shang, używane też jako tytuł w czasach legendarnych Pięciu Cesarzy, a zwłaszcza Żółtego Cesarza).

Pomijając niefortunny pomysł wprowadzenia zapisu fonetycznego i akcentów przez pogrubienie sylaby, należy jednak podkreślić, że zmian pozytywnych względem pierwszego wydania jest jednak zdecydowanie więcej niż tych negatywnych.

Z recenzenckiego obowiązku pragnę wreszcie zwrócić uwagę na kilka poważniejszych mankamentów, wymagających w mojej opinii poprawienia – zazwyczaj łatwego do wprowadzenia w kolejnych wydaniach.

Zacznę od dwóch uwag ogólnych. Po pierwsze, w podręczniku w zasadzie pominięto późny antyk jako epokę przejściową między starożytnością a średnio-

wieczem, skupiając się (z wyjątkiem religii) niemal wyłącznie na historii politycznej. Podręcznik już i tak jest bardzo obszerny i nie podniósłbym tego postulatu, gdyby nie było tu mowy o publikacji ambitnej, a momentami wręcz wybitnej, ale w moim odczuciu warto rozważyć, czy aby na pewno cała jednostka poświęcona królestwom barbarzyńskim, kolejna poświęcona państwu Franków przed Karolem Wielkim i kolejna na Gibbonowskie przedstawienie losów cesarstwa od II do V wieku, przy zupełnym pominięciu kultury późnego cesarstwa i ograniczeniu procesu transmisji dorobku antyku do bardzo wartościowej wzmianki na temat Kasjodora i ramki poświęconej powstaniu zakonu benedyktynów, to na pewno odpowiednie proporcje. Czytając recenzowany podręcznik, można wręcz odnieść wrażenie, że literatura rzymska skończyła się na okresie augustowskim.

Druga uwaga odnosi się do jednostki dotyczącej tematyki, która jest mi mniej bliska, lecz sposób jej potraktowania wzbudził mój niedosyt. Mianowicie historię starożytnych Chin sprowadzono w zasadzie do okresu najdawniejszego, skupiając się na rządach półlegendarnej dynastii Shang (XVII–XI wiek przed Chr.), znanej jedynie ze źródeł późniejszych o całe stulecia i napisów na kościach wróżebnych. Pominięto tymczasem dobrze udokumentowane: Okres Wiosen i Jesieni (ok. 771–476 przed Chr.), Okres Walczących Królestw (475–221 przed Chr.) czy czasy panowania historycznych dynastii cesarskich Qin (221–207 przed Chr. – jedynie wzmiankowana) i Han (206 przed Chr.-220 po Chr.), która utrzymywała nawet stosunki z imperium rzymskim (niedawno w języku polskim ukazał się wartościowy zbiór tekstów chińskich poświęconych tym kontaktom: M. Żuchowska, K. Sarek, *Da Qin i Fulin. Obraz zachodu w źródłach chińskich z I tysiąclecia n.e.*, Warszawa 2017). Wydaje mi się, że wyeksponowanie imperialnej historii Chin mogłoby być dla uczniów o wiele ciekawsze i bardziej pouczające niż ogólniki o „starożytnych Chińczykach", w których czasach „cały czas rozwijała się filozofia i literatura" (s. 62). Na marginesie warto zauważyć, że podobna nic niewnosząca informacja pojawia się w lekcji o Etruskach na s. 157: „Etruskowie kochali uczty, śpiew i taniec".

Pozostałe uwagi mają już charakter szczegółowy. Pragnę zauważyć, że w żadnym stopniu nie naruszają one mojej bardzo dobrej opinii o recenzowanym podręczniku. Mają one na celu przede wszystkim zwrócenie uwagi osobom zaangażowanym w powstawanie kolejnych wydań tego i innych podręczników na pewne niepotrzebne usterki, których warto w przyszłości unikać.

Uwagi szczegółowe

S. 7: Odnosząc się do daty narodzin Jezusa Chrystusa podanej przez Dionizego Małego, autor komentarza stwierdza, że jego obliczenia „nie były dokładne". Nie jest to do końca prawda, gdyż celem, jaki postawił sobie ten mnich, nie

było ustalenie tej daty (jest to zresztą zadanie niemożliwe do wykonania), lecz z jednej strony udoskonalenie sposobu obliczania daty Wielkanocy, a z drugiej ideowe powiązanie obowiązujących wówczas systemów datowania z narodzinami Zbawiciela. Na ten temat powstała nawet świetna monografia Józefa Naumowicza pt. *Geneza chrześcijańskiej rachuby lat: Historyczno-teologiczne podstawy systemu Dionizego Mniejszego* (Kraków–Tyniec 2000).

S. 65: W podsumowaniu rozdziału pojawia się niezręczne sformułowanie: „Izraelici zwani też Żydami", co jest zapewne skrótem myślowym odnoszącym się do informacji ze s. 51: „Hebrajczycy (Żydzi) (…) sami siebie nazywali Izraelitami". Określenia te nie są poza tym synonimami: Hebrajczycy to termin ogólny odnoszący się do czasów przed patriarchą Jakubem, Izraelici to dwanaście pokoleń wywodzących się od Jakuba-Izraela, a Żydzi to polskie określenie Judejczyków po niewoli babilońskiej.

S. 74: Czytając o wybuchu wulkanu na wyspie Thera (współcz. Santorini) w XVII wieku przed Chr., który współcześni badacze powiązali ze zniszczeniami miast minojskich, można natrafić na dopowiedzenie: „stąd pochodzi mit o Atlantydzie". Należy zauważyć, że opowieść o Atlantydzie zawdzięczamy Platonowi, który w swoich dialogach filozoficznych szacował czasy jej istnienia na okres o 9000 lat wcześniejszy (zob. Plat., *Tim*. 23e; *Crit*. 108); poza tym sytuował ją w zupełnie innym miejscu – za Słupami Heraklesa, czyli na nomen omen Oceanie Atlantyckim. Przedstawienie powiązania literackiej opowieści z historyczną katastrofą naturalną na Morzu Egejskim i wynikami badań archeologicznych odnoszącymi się do cywilizacji minojskiej jako czegoś oczywistego wydaje się zatem sporym nadużyciem.

S. 83: W kontekście Wielkiej Kolonizacji można natrafić na zdanie: „Osadnicy nie zabierali z sobą rodzin, a ich partnerki pochodziły z Italii. Takie małżeństwa ułatwiały Grekom tworzenie użytecznych więzi rodzinnych z zamieszkującymi te ziemie Etruskami". Tak się akurat składa, że zasięg terytorialny Wielkiej Kolonizacji objął przede wszystkim tereny południowej Italii, zwane z tego powodu Wielką Grecją, i Sycylii, czyli krainy leżące na południe od Etrurii. Ziemie te były zamieszkane zarówno przez rozmaite ludy z grupy italskiej, jak Oskowie, Samnici, Lukanowie, jak również inne (Messapiowie, Dauniowie, Sykulowie, Sykanowie i Elymowie). Mariaże między Etruskami i Grekami oczywiście są dobrze poświadczone (np. ojciec rzymskiego króla Tarkwiniusza Starego miał być Grekiem z Koryntu o imieniu Demaratos), ale nie zmienia to faktu, że nie wynikały one bezpośrednio z greckiej kolonizacji południa półwyspu.

S. 160: „Najczęściej wskazywano datę 753 przed Chr." Data założenia Rzymu ustalona przez Warrona (lub Attyka) na trzeci rok VI olimpiady (754/753 przed Chr.) została spopularyzowana dopiero w okresie nowożytnym za sprawą Josepha Scaligera i jego wydanej w roku 1583 przełomowej pracy *De emendatione temporum.* Polibiusz sytuował założenie Rzymu w roku 751, Dionizjusz z Hali-

karnasu – 752, Cyncjusz Alimentus – 729/728, Timajos – 814, a Enniusz aż 875. W oficjalnych *Fasti Consulares Capitolini* i *Fasti Triumphales Capitolini* stosowano datowanie na rok 752, a nawet później, na przykład Pliniusz Starszy, skądinąd wielki admirator Warrona, w podawanych przez siebie datach dosyć konsekwentnie odnosił się do roku 754. Z kolei św. Hieronim, autor niezwykle wpływowy w okresie średniowiecznym, opowiadał się za rokiem 755. W starożytności datowanie *ab Urbe condita* w ogóle należało do rzadkości.

S. 186: Pojawia się tam ramka o reformie wojskowej Mariusza. Bezpieczniej byłoby mówić o tak zwanej reformie Mariusza, ponieważ opisane zmiany następowały stopniowo i nie można wiązać ich jednoznacznie z tym skądinąd zasłużonym wodzem.

S. 194: Nazwa pryncypatu wywodzona jest od terminu *princeps senatus* („pierwszego w senacie"). Trudno powiedzieć, skąd wziął się ten pomysł, gdyż w źródłach z epoki nie tylko August, ale i jego następcy są nazywani po prostu princepsami. Jest to najzwyczajniejszy w świecie zsubstantywizowany przymiotnik, oznaczający, jak słusznie zauważył autor przekładu, kogoś, kto „jest pierwszy", czy to pośród senatorów, obywateli (jak w przypadku cesarzy rzymskich okresu pryncypatu – lecz określenie to pojawia się nawet w źródłach z epoki Justyniana Wielkiego), czy nawet bydła (*princeps gregis* u Warrona).

S. 220: Jako główny powód prześladowań chrześcijan została wskazana ich niechęć do kultu Romy i Augusta. Niestety w stosunku do pierwotnej wersji podręcznika usunięto ważną i uzupełniającą powyższy pogląd informację o oskarżeniach chrześcijan o ateizm, czyli odmowę udziału w oficjalnym kulcie państwowym. W swojej recenzji tamtego wydania Marcin Pawlak (s. 117) słusznie zwracał uwagę na potrzebę doprecyzowania, co starożytni rozumieli pod pojęciem ateizmu. Niestety redakcja, ze stratą dla całego wywodu, zdecydowała się na usunięcie tego fragmentu, przez co wyjaśnienie jest niepełne i w konsekwencji nieprawdziwe.

S. 221: Wspominany jest (i to jeszcze z pogrubieniem) edykt mediolański z roku 313 przed Chr. Na kolejnej stronie ów dokument został wręcz zacytowany, a przynajmniej takie może odnieść wrażenie czytelnik podręcznika. Tymczasem nie jest to ustęp z rzekomego edyktu, lecz z zacytowanego przez Laktancjusza (*De mort*. Persec. 48) i Euzebiusza z Cezarei (*Hist. Ecc*. X 5, 2–14) listu wysłanego przez Licyniusza z Nikomedii do kilku miast małoazjatyckich, w którym cesarz relacjonuje przebieg swojego spotkania z Konstantynem (Laktancjusz wspomina zresztą o tym w ustępie pominiętym w cytacie). Dokument ani nie miał więc rangi oficjalnego aktu prawnego obowiązującego na terenie całego cesarstwa, ani nie został wydany w Mediolanie. Powielanie tych nieprawdziwych informacji w podręczniku szkolnym jest o tyle zaskakujące, że nie tylko nie sposób znaleźć ich w aktualnie obowiązujących podręcznikach akademickich, ale o prawdziwej formie przytoczonego tekstu można się dowiedzieć nawet z dostępnego w Inter-

necie artykułu z popularnego czasopisma kościelnego „Gość Niedzielny" (https://www.gosc.pl/doc/1619349.Edykt-ktory-wstrzasnal-swiatem; data dostępu: 23.06.2021).

S. 225: „Zbudowane z wielkim rozmachem miasto [mowa o Konstantynopolu; przyp. BJK] szybko stało się główną stolicą cesarstwa". Pomijając już nie do końca zrozumiałe sformułowanie „główna stolica", trzeba zauważyć, że owo „szybko" można odnieść tak naprawdę dopiero do czasów po upadku zachodniej części cesarstwa. Cesarze rzymscy (i to tylko wschodni) zaczęli natomiast na stałe rezydować w Konstantynopolu dopiero od czasów syna Teodozjusza Wielkiego, Arkadiusza.

S. 229: Jako nazwa ludu pojawia się forma „Wandale". Powinno być „Wandalowie".

Na koniec chciałbym podzielić się ogólną refleksją dotyczącą konieczności konsultowania treści wykraczających poza specjalizację autora z badaczami zawodowo zajmującymi się danym okresem czy kręgiem kulturowym. Przygotowując niniejszą recenzję, poprosiłem o taką pomoc egiptologa z Instytutu Kultur Śródziemnomorskich i Orientalnych PAN, Filipa Taterkę, który zgodził się dodać do mojego tekstu szereg uwag na temat nieścisłości pojawiających się w rozdziale poświęconym starożytnemu Egiptowi. Z troski o objętość recenzji dokonałem ich wyboru, który i tak w mojej opinii oddaje skalę problemu. Przyznaję, że ja również, pomimo zainteresowania kulturą Egiptu, nie dostrzegłem w zasadzie żadnego z niżej wymienionych mankamentów. Obawiam się, że podobna sytuacja może dotyczyć jednostek poświęconych Mezopotamii, Indiom i, jak wynika nawet z moich własnych uwag, Chinom. Czymś naturalnym jest, że nikt nie może znać się na wszystkim, a podręcznik szkolny nie musi uwzględniać wszystkich wątpliwości badaczy, bo z samej definicji powinien przedstawiać obraz uproszczony i dostosowany do poziomu ucznia liceum. Niemniej czym innym jest uproszczenie i pomijanie pewnych zagadnień, a czym innym błędy wynikające z braku konsultacji, zwłaszcza że chodzi jedynie o niewielką część recenzowanej publikacji. Podręcznik Ryszarda Kuleszy i Krzysztofa Kowalewskiego pod względem przedstawienia kultur pozaeuropejskich i tak bardzo pozytywnie wyróżnia się na tle innych wydawnictw, a opisywane zjawisko dotyczy także poważnych prac naukowych, moich uwag nie należy zatem poczytywać za krytykę, a raczej za wezwanie do lepszej współpracy z przedstawicielami innych gałęzi nauk historycznych.

S. 34: Wśród roślin uprawianych przez starożytnych Egipcjan wymienia się proso i oliwki. W rzeczywistości uprawa oliwek nie miała istotnego znaczenia dla egipskiego rolnictwa, a prosa Egipcjanie nie uprawiali w ogóle.

S. 35: Wbrew informacji podanej w podręczniku, kamienia nie wykorzystywano do budowy pałaców, ponieważ pałace królewskie budowano z cegły muło-

wej (dlatego ich pozostałości w większości przypadków nie dotrwały do naszych czasów, w przeciwieństwie do licznych świątyń i grobowców).

S. 35: Informacja o powstaniu dwóch państw: Górnego i Dolnego Egiptu, przed zjednoczeniem jest nieaktualna. Współcześnie uważa się, że w Delcie nie powstało jedno państwo, ale istniał tam szereg mniejszych państewek.

S. 35: Nar-mer nie był założycielem Memfis. Najstarsze pozostałości odkryte na terenie pierwszej stolicy Egiptu pochodzą z czasów panowania jego następcy o imieniu Aha.

S. 36: Informacja, jakoby Egipcjanie wynaleźli pismo dopiero w okresie Starego Państwa, jest nieprawdziwa. Stare Państwo rozpoczyna się wraz z rządami III dynastii (ok. 2686 p.n.e.), podczas gdy najstarsze przykłady pisma pochodzą z grobowca tak zwanego króla Skorpiona I z tak zwanej dynastii 0, datowanego na ok. 3200 p.n.e. Na tej samej stronie pojawia się również informacja, że w okresie Starego Państwa Egipcjanie stworzyli nową „religię, architekturę, sztukę i literaturę". O ile co do architektury można by się jeszcze zgodzić, o tyle nieuzasadnione jest mówienie o nowej religii i sztuce, które stanowiły kontynuację i rozwój tradycji z Okresów Pre- i Wczesnodynastycznego. Literatura egipska w sensie ścisłym powstała natomiast dopiero w okresie Średniego Państwa.

S. 36–37: Na infografice poświęconej piramidom znajdujemy informację, że piramidy były nie tylko grobowcami, ale również świątyniami. Jest to nieprawda. Piramidy były tylko grobowcami. Świątynie znajdowały się w pobliżu, ale wbrew informacji w tekście, nie były to świątynie, w których mieszkali bogowie, ale miejsca pośmiertnego kultu władcy. Imię faraona, który jako pierwszy kazał wznieść dla siebie piramidę, to Neczeri-chet (Dżoser, a właściwie Dżeser to tytuł nadany mu wiele wieków później, który oznaczał tyle co „Święty"). Podano tu również błędne wymiary piramidy Cheopsa. W starożytności piramida mierzyła 146,59 m wysokości, lecz dzisiaj jest trochę niższa w wyniku rabunku kamienia. Długość podstawy z kolei to nie 227 m, ale 230,33 m. Błędy dostrzec można również w opisie samej piramidy. Na grafice brakuje zaznaczenia wejścia oznaczonego w legendzie literą A. D to tak zwana Komora Królowej (nie Królowych); tak zwana, bo królowa nie była pochowana w Wielkiej Piramidzie. G to nie grobla, ale rampa. Dobrze byłoby zaznaczyć jeszcze jedno pomieszczenie, które pominięto całkowicie, a mianowicie tak zwaną Komorę Podziemną.

S. 38: Pojawia się tu informacja, jakoby Egipcjanie zetknęli się z Hetytami dopiero za rządów Ramzesa II, chociaż kontakty Egiptu z krajem Hatti sięgają czasów Thotmesa III, a więc są o 200 lat wcześniejsze.

S. 38: Ludy Morza to nazwa własna, więc powinno się ją pisać wielkimi literami.

S. 38–39: Podana chronologia jest nieaktualna, a nazewnictwo okresów historycznych niepoprawne. W tekście pojawia się na przykład termin „epoka późna" zamiast „Okres Późny" (nazwy okresów w dziejach Egiptu zapisuje się wielką

literą, dotyczy to także Okresu Wczesnodynastycznego oraz Okresów Przejściowych). Stare Państwo według współcześnie obowiązującego podziału obejmuje dynastie III–VIII (a nie III–VI). Średnie Państwo zaczyna się w połowie dynastii XI, a kończy się w połowie dynastii XIII (w ramce XI–XII). To, co w podanej w podręczniku chronologii figuruje jako „epoka późna", dzieli się w rzeczywistości na dwa okresy: III Okres Przejściowy (dynastie XXI–XXIV) oraz Okres Późny (dynastie XXV–XXX). W tekście wprowadzającym pojawia się informacja, zgodnie z którą Manethon podzielił dzieje Egiptu na 30 dynastii, a w chronologii wspominane jest 31 dynastii (XXXI dynastia to w rzeczywistości dynastia XXVII, która powraca do władzy). Panowanie Ptolemeuszy datuje się w chronologii od podboju Egiptu przez Aleksandra Wielkiego w 332 p.n.e., choć przecież Ptolemeusz I wstąpił na tron dopiero w roku 306/305 przed Chr. – wcześniej panowała dynastia macedońska, a więc sam Aleksander Wielki, Filip Arridajos oraz Aleksander IV.

S. 39: Przy opisie koron pojawia się informacja, zgodnie z którą na królewskim nakryciu głowy znajdowała się kobra jako symbol bogini Uadżet (a nie Wadżet) oraz sęp jako symbol bogini Nechebet. Nie jest to prawda. W rzeczywistości na koronie znajdowała się sama kobra (co zresztą widać na załączonym obrazku), czyli znak ochronny. Kobra i sęp występują tylko na przedmiotach z grobowca Tutanchamona.

S. 39: Nieprawdziwa jest informacja, jakoby Ramzes II został współwładcą Sethiego I (jest to stara i dawno obalona teoria). Decyzję o przeniesieniu stolicy podjął Sethi I (Ramzes jedynie kontynuował jego dzieło).

S. 42: Pismo hieroglificzne nie zawierało znaków piktograficznych, jak sugeruje autor, ale logograficzne. Z kolei fonogramy nie oznaczały jednej, dwóch lub trzech zgłosek (słowo to oznacza bowiem sylaby), ale same spółgłoski.

S. 44: Pojawia się tu informacja o tym, jakoby sztuki plastyczne rozwinęły się przede wszystkim w okresie Nowego Państwa. Istotnie, zabytki z okresu Nowego Państwa są najlepiej znane szerszej publiczności, ale to nie znaczy, że z poprzednich okresów dziejów Egiptu zachowały się dzieła o mniejszej wartości artystycznej.

S. 44: „Inskrypcja hieroglificzna wykuta na ścianie korytarza prowadzącego do komory grobowej piramidy Cheopsa" nie może pochodzić z Wielkiej Piramidy, gdyż wewnątrz niej nie ma żadnych inskrypcji. Prawdopodobnie jest to inskrypcja z grobowca jakiegoś urzędnika. Ponadto artefakt podpisany na tej samej stronie jako „sarkofag Tutanchamona" to w rzeczywistości trumna. Różnica, przynajmniej w odniesieniu do starożytnego Egiptu, polega na tym, że do trumny wkłada się ciało (stąd charakterystyczny antropoidalny kształt ukazanego na ilustracji artefaktu), natomiast do sarkofagu wkłada się trumnę z ciałem zmarłego.

S. 46: Współczesna nazwa stolicy Achenatona to el-Amarna, a nie Tell el-Amarna.

S. 46: Z tekstu można się dowiedzieć, że pierwotnie Górnemu Egiptowi patronował Horus, a Dolnemu – Seth, podczas gdy w rzeczywistości było dokładnie odwrotnie: Horus patronował Dolnemu Egiptowi, a Seth – Górnemu. Nieścisłe jest również stwierdzenie o konflikcie między teologią heliopolitańską i memficką, gdyż w istocie obie teologie podkreślały różne aspekty tego samego kultu, a teologia memficka znana jest z dużo późniejszych źródeł niż teologia heliopolitańska. Imię boga słońca lepiej pisać jako Ra niż jako Re, bo też i król nazywał się Ramzes, a nie Remzes. Informacja o tym, jakoby bogini Hathor była patronką żeglarzy, nie znajduje potwierdzenia w źródłach egipskich.

S. 48: Trybunał Ozyrysa liczył nie 40 sędziów, jak można przeczytać w podręczniku, lecz 42.

S. 48: Nazwa egipskich Pól Elizejskich to *Sechet Iaru* (czyli „Pole Trzcin"), a nie Jar.

Leszek Ziątkowski
Uniwersytet Wrocławski,
Wydział Nauk Historycznych i Pedagogicznych, Instytut Historyczny
nr ORCID 0000-0001-8711-5721

Recenzja podręcznika:

Jolanta Choińska-Mika, Piotr Szlanta, Katarzyna Zielińska: *Historia. Podręcznik. Liceum i technikum. Zakres rozszerzony. kl. II*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 2020

Praca zbiorowa składająca się z tekstów:

Jolanty Choińskiej-Miki: „Historia powszechna i historia Polski XVI–XVIII w.";

Piotra Szlanty: „Powstanie Stanów Zjednoczonych, Rewolucja Francuska, Okres napoleoński"

Katarzyny Zielińskiej: „Odkrycia geograficzne i zmiany gospodarcze, społeczne, ustrojowe, religijne i kulturowe w Europie i Polsce w XVI–XVII w."

Dopuszczony na podstawie opinii rzeczoznawców: dra Zbigniewa Morawskiego, dra hab. Zdzisława Nogi i prof. dra hab. Andrzeja S. Dyszaka. Nr dop. 982/2/2020

Ocena ogólna:

Prezentowany tekst *Historia. Podręcznik. Liceum i technikum. Zakres rozszerzony* stanowi z jednej strony syntetyzujące, a z drugiej mini-monograficzne ujęcie pokazujące naszą wiedzę o dziejach ludzkości w okresie wczesnonowożytnym od XVI do początku XIX wieku. Podręcznik stanowi kolejną próbę opisania dziejów świata w szerokiej perspektywie uwzględniającej elementy dziejów politycznych, gospodarczych, kultury, sztuki.

Treść recenzji:

Autorzy i ich kompetentność

Należy podkreślić, że wydawca (WSiP) „warszawskiego" podręcznika historii do czasów wczesnonowożytnych zyskał niezwykle kompetentne grono histo-

ryków posiadających nie tylko znaczący dorobek naukowy, ale też doświadczenie z metodyki nauczania historii.

Jolanta Choińska-Mika jest wykładowczynią ze stopniem profesora pracującą na Uniwersytecie Warszawskim, której badania naukowe skupiają się głównie na problematyce parlamentaryzmu w XVII wieku oraz dziejach Anglii – także w aspekcie porównawczym polsko-angielskim. Kierowała zespołem opracowującym w latach 2007–2008 podstawę programową do nauki historii oraz wiedzy o społeczeństwie. Zapewne owocem zebranych wówczas doświadczeń były przygotowane przez nią (we współpracy z różnymi autorami) podręczniki do nauczania historii czasów nowożytnych dla poziomu zarówno podstawowego, jak i rozszerzonego. Była także (wraz z Katarzyną Zielińską) autorką poradników dla nauczycieli różnych stopni nauczania.

Dwoje kolejnych autorów: **Katarzyna Zielińska** oraz **Piotr Szlanta**, na co dzień także związanych jest z Instytutem Historycznym UW. Pierwsza z nich (obecnie już emerytowana) zajmowała się dziejami nowożytnymi, a doświadczenie w pracy z młodzieżą z warszawskich liceów pozwoliło jej zyskać znaczące, praktyczne i teoretyczne podstawy metodyki edukacji. Piotr Szlanta interesuje się głównie dziejami wieku XIX. Na jego zacięcie upowszechniania – popularyzacji historii wskazują: redagowanie miesięcznika „Mówią Wieki" (od 2006) i blisko 100 artykułów popularnonaukowych, zamieszczonych głównie w tym czasopiśmie.

Uwagi odnośnie do treści i układu

Jako podręcznik do nauki historii okresu wczesnej nowożytności w szkołach średnich, recenzowany tekst kierowany jest przede wszystkim do młodzieży, ale też do nauczycieli, którzy opierając się na nim, będą prowadzić proces dydaktyczny. Obie te grupy – niestety – dzieli spory dystans wiekowy, który rzutuje na ich sposoby percepcji i pozyskiwania wiedzy. Młodzi należą w pełni do pokolenia mediów elektronicznych, co implikuje sposoby pozyskiwania wiadomości. Praktycznie czerpie się je z różnych źródeł jako strzępy informacji, układankę składaną później w całość. Natomiast uczący przeważnie stanowią „starą gwardię", wychowaną jeszcze na tradycyjnych podręcznikach i metodach pozyskiwania wiedzy. Nie znaczy to, że nie są obeznani i nie korzystają z mediów elektronicznych, ale ich wyobrażenie o procesie nauczania przeważnie odbiega od aktualnej rzeczywistości.

Układ podręcznika próbuje nawiązać do obu „tradycji" i proponuje „rozczłonkowany" sposób zdobywania wiedzy. Podaje tekst główny z wytłumaczeniem ważniejszych pojęć i zagadnień, a jednocześnie w ramkach wyjaśnia szerzej pojęcia i nazwy z podaniem ich definicji encyklopedycznych. Całość urozmaicają różnego rodzaju linie chronologiczne i kalendaria. Znaczącą część informacji odnajdzie uczeń w komentarzach do niezwykle bogatego zestawu ilustracji, tekstów źródłowych, tabel itd.

Ten układ jest nadal bardzo tradycyjny. Sam pamiętam taki właśnie układ w podręcznikach z lat 70. i 80. XX wieku i, prawdę powiedziawszy, do pewnego stopnia dostrzeżemy analogie nawet w podręcznikach sprzed II wojny światowej. Odnajdziemy jednak także różnice. Pierwsza i stanowiąca *signum temporis* to liczba ilustracji różnego typu: kolorowe zdjęcia, plany, plansze, wykresy, mapy i mapki. Jednak nie ich typ, ale liczba (także atrakcyjność graficzna) stanowią o czymś nowym. Na każdej stronie znajdują się trzy wstawki (lub więcej) umożliwiające odejście od tekstu głównego i sięgnięcie do niejako drugiego medium.

Każda jednostka zaopatrzona została w zestaw literatury dodatkowej, uzupełniającej wiedzę ucznia. Dominują najnowsze publikacje, które ukazały się w naszym wieku, sporadycznie wskazuje się też na literaturę z lat 90. XX wieku. Szkoda, że czasami autorzy nie wskazali również starszej literatury, gdyż nie cała ona straciła swoją aktualność, a ustalenia poprzedników bywają powtarzane przez kolejne pokolenia historyków do dzisiaj.

Układ treści podręcznika jest dość tradycyjny, powtarzany przez historyków od dziesięcioleci, tzn. dominuje chronologia. Zastosowano podział na stulecia – wieki: XVI, XVII i XVIII – oraz okres napoleoński. Wewnątrz niego natomiast – podział na dzieje powszechne i historię Polski (Rzeczpospolitej).

W podręczniku najbardziej brakuje mi nici przewodniej, wokół której byłaby budowana narracja. Wiem, że wybór takiej kanwy bywa trudny, ale skoro autorzy przyjęli, że rozwój cywilizacji ma charakter progresywny, to może należałoby sprecyzować miejsce owego postępu w dziejach. Wskazać czynniki, które burzą w cywilizacji zachodniej układ stanowo-feudalny w zakresie ekonomicznym, społecznym, politycznym itd. Uczeń dowie się wprawdzie, że tworzenie się manufaktury rozproszonej, a następnie scentralizowanej „to postęp", ale już nie będzie wiedział, w jaki sposób oddziaływał on na tradycyjną wytwórczość cechową, a tym bardziej, jak wpasować te formy produkcji w tradycyjny handel; gdzie miano sprzedawać tańsze, ale dłuższe serie produkcyjne itd.

Zatem można było przyjąć, że demontaż szeroko rozumianego feudalizmu był nicią przewodnią cywilizacji zachodniej, ale że proces ten był ewolucyjny i prowadził do różnego rodzaju komplikacji i kryzysów.

W poniższej recenzji zgromadzono kilka uwag ogólnych do prezentowanego tekstu. Narrację rozpoczyna spory rozdział o metodyce pracy historyka i źródłach historycznych pozwalających odtworzyć wydarzenia i życie ludzi w omawianej epoce. Rozdział potrzebny, choć dla części uczniów z pewnością nieco zbyt faktograficzny i niełatwy w percepcji. Nicią przewodnią jest pokazanie ilościowego i jakościowego wzrostu materiałów źródłowych. Wydaje się, że mamy do czynienia z kompletnym odejściem od np. piśmiennictwa epoki poprzedniej. Wynalazek druku miał jakoby służyć świeckiemu poszerzaniu wiedzy o świecie. Brak natomiast informacji, że w wiekach XV i XVI zdecydowana większość druków miała charakter religijny, a reformacja i spory wewnątrz zachodniego chrześcijaństwa

spowodowały wręcz lawinowy wzrost zapotrzebowania na taką literaturę. Uczeń może odnieść wrażenie, że przeciętny ówczesny czytelnik łaknął głównie relacji z podróży, wieści o władcach i wojnach. Tymczasem najbardziej pożądana była literatura religijna i to jej ukazywało się najwięcej, co łączyło się z poprzednim okresem historycznym i pokazywało ewolucyjny charakter przemian mentalnościowych cywilizacji zachodniej.

Już ten pierwszy rozdział pokazuje bardzo europocentryczny charakter podręcznika. Nie znajdziemy w nim żadnej ilustracji, typu źródła czy tekstu źródłowego spoza cywilizacji zachodniej! Jakby historia świata i jego opis możliwe były wyłącznie z jednej perspektywy. Zresztą mankament totalnej eurocentryczności dostrzegamy wyraźnie, patrząc na treści poświęcone dziejom cywilizacji amerykańskich, afrykańskich, azjatyckich, a nawet islamskiej części Morza Śródziemnego i Bliskiego Wschodu. Regionom tym poświęcono 25 stron na początku podręcznika (na 528 stron całości). Do tego należy doliczyć kilka rozproszonych informacji przy okazji omawiania europejskiego systemu kolonialnego oraz wzmianki o bezpośrednio stykających się z zachodnią cywilizacją Imperium Osmańskim oraz Rosji. W tym ostatnim zresztą przypadku ilość wiadomości wyraźnie narasta wraz z westernizacją Rosji w XVIII w.

Niestety autorzy powtarzają utarty sposób wyjaśniania przyczyn odkryć geograficznych oraz późniejszej ekspansji kolonialnej Europejczyków. Powtarzana jest nieprawdziwa teza o blokowaniu przez Turcję osmańską szlaków handlowych na wschód, gdy tymczasem to właśnie zablokowanie przez Portugalczyków handlu na Morzach Arabskim i Czerwonym skłoniło Turcję do ekspansji na południe.

Z pewnością z punktu widzenia dotychczasowej tradycji budowy podręczników do dziejów wczesnonowożytnych recenzowana publikacja nie odbiega od „normy", natomiast z punktu widzenia globalizującego się współczesnego świata taka wizja dziejów wydaje się mocno uproszczona.

Sporo zastrzeżeń budzą niektóre obrazki i diagramy. Na stronie 154 zamieszczono „rekonstrukcję folwarku szlacheckiego z XVI w." – bez zaznaczenia ziem pańskich i chłopskich uczeń nie może wywnioskować, że areał ziemi uprawnej właściciela wioski był zaledwie 3–4-krotnie większy od ziemi uprawianej przez jednego pełnołanowego chłopa. Na mapie na stronie 167 pokazano języki używane na obszarze Rzeczypospolitej według kryteriów co najmniej z XX wieku. Tymczasem różnice i zasięgi językowe, zwłaszcza pomiędzy językami słowiańskimi, były zupełnie płynne, a niekiedy wręcz niedefiniowalne.

Kolejną niewyjaśnioną kwestią był system plantacyjny i tzw. handel „w trójkącie". Uczeń nie ma szans wyjaśnić, dlaczego nie było niewolnictwa w Europie, dlaczego do plantacji „cukrowych" sprowadzano niewolników z Afryki i jaki wpływ na ekonomikę, infrastrukturę czy stratyfikacje społeczne w Europie i koloniach miał taki system.

Zupełnym nieporozumieniem jest – moim zdaniem – opis wojny trzydziestoletniej. Zawarty on został na 10 stronach, gdy tymczasem wszystkie wielkie wojny XVIII stulecia – łącznie z pierwszą globalną wojną siedmioletnią – zmieszczono na dwóch stronach. Co gorsza, opis zmagań w Niemczech powiela tezy ówczesnej propagandy protestanckiej, która obciążała całą winą agresywnych Habsburgów i nietolerancję Kościoła katolickiego.

Poprawność merytoryczna i językowa

Publikacja przygotowana została przez autorów w sposób poprawny i fachowy. Oczywiście zdarzają się uchybienia redaktorskie i przeoczenia korektorskie, ale zważywszy na skomplikowanie i różnorodność druku, znaleźliśmy ich bardzo mało.

Prezentowane teksty stanowią dobry materiał do wniknięcia w niezwykle skomplikowany okres dziejów świata wczesnonowożytnego. Wprawdzie narracja zdominowana została przez perspektywę cywilizacji zachodniej, ale pozostawia ona możliwość, a nawet konieczność uzupełnienia przez nauczyciela tych czynników, które często postrzegamy jako obce, ale których znajomość i zrozumienie w obecnych czasach wyraźnie rośnie. Szczególnie ważna jest wszechstronność prezentowanego obrazu, w którym historia polityczna uległa dalekiemu ograniczeniu, a zaprezentowane zostały pełniej treści z historii kultury, ekonomii, struktur społecznych i politycznych, wreszcie sztuki, filozofii i literatury.

Mimo wskazywanych uchybień, podręcznik możemy określić jako poprawnie przygotowany do wydania i uznać za publikację BARDZO DOBRĄ.

Anna Kolasa
Zakład Chemii Organicznej
Wydział Chemii UJ (Emeryt)

Recenzja podręcznika:

Hanna Gulińska, Janina Smolińska, *Ciekawa chemia. Podręcznik. Klasa 7*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 2017

Podręcznik autorstwa Hanny Gulińskiej i Janiny Smolińskiej *Ciekawa chemia. Podręcznik. Klasa 7*, ISBN 9788302169045, nr aprobaty 820/1/2017 został dopuszczony do użytku szkolnego i wpisany do wykazu podręczników przeznaczonych do kształcenia ogólnego do nauczania na poziomie szkoły podstawowej na podstawie opinii rzeczoznawców: dr hab. Małgorzaty Nodzyńskiej, mgr Haliny Piankowskiej, dr Jolanty Fiszbak.

Podręcznik, opracowany zgodnie z nową podstawą programową dla szkoły podstawowej, składa się z pięciu działów:

– „Świat substancji"
– „Budowa atomu a układ okresowy pierwiastków chemicznych"
– „Łączenie się atomów"
– „Gazy i ich mieszaniny"
– „Woda i roztwory wodne".

Każdy z działów dzieli się na rozdziały, które odpowiadają jednostkom lekcyjnym. Podręcznik jest we wstępie szczegółowo scharakteryzowany, co ułatwia uczniom korzystanie z zawartej w nim wiedzy. W każdym rozdziale znajdują się zapowiedzi zagadnień omawianych na lekcji, a także dokładne opisy doświadczeń wykonywanych bądź to samodzielnie przez uczniów, bądź też – ze względów bezpieczeństwa – przez nauczyciela. Rozdziały wzbogacone są też przykładami rozwiązywanych zadań chemicznych. Dla uczniów szczególnie zainteresowanych chemią niezmiernie interesujące okażą się fragmenty „Dowiedz się więcej" z nadobowiązkowymi treściami. Każdy dział zakończony jest obszernym podsumowaniem, ułatwiającym powtórzenie materiału, dodatkowymi poszerzonymi zadaniami: „Sprawdź swoje umiejętności", oraz testem sprawdzającym stopień przyswojenia materiału. Podręcznik liczący 208 stron zawiera na końcu zestaw portretów twórców chemii wraz z krótkim opisem ich dokonań, tabelę właściwości wybranych substancji, polsko-angielski indeks oraz spis źródeł fotografii i ilustracji, a na

zakończenie dwie wersje układu okresowego pierwiastków na rozkładanej wkładce. Podręcznik ma wspaniałą szatę graficzną, liczne barwne zdjęcia i ilustracje, a na szczególne podkreślenie zasługują barwne plansze dla każdego z działów, które w sposób ciekawy i poglądowy podsumowują najważniejsze aspekty danego działu.

Już sam wstęp, w którym autorki osobiście zwracają się do uczniów, charakteryzujący chemię jako ciekawą i ukazujący jej perspektywy, zachęca do zainteresowania się tą gałęzią wiedzy. Metodyczne rozwiązania zastosowane w podręczniku są na wskroś nowoczesne i pobudzające do aktywności. Szczególnie wartościowe wydają się propozycje zamieszczone na początku każdego działu, uczące umiejętności ogólnych, zachęcające uczniów do prac projektowych, aktywnego uczenia się i poszerzania kompetencji w formie pracy zespołowej. Co więcej, rezultaty takiego podejścia do pracy można potem wykorzystać w szkolnej pracowni chemicznej. Pracownia ta została szczegółowo opisana na początku podręcznika, z uwzględnieniem najnowszych, zgodnych z systemem REACH piktogramów i zasad bezpieczeństwa. Nawet jeśli nie wspomniano o tym w tekście, to na zdjęciach uczniowie pracują w odzieży i rękawicach ochronnych. Fakt, że chemia jest nauką eksperymentalną, znajduje odbicie w licznych zamieszczonych w podręczniku doświadczeniach, ciekawych i wielokrotnie blisko związanych z życiem codziennym. Wszystko to sprawia, że uczeń zaczyna patrzeć na otaczający go świat przez pryzmat poznawanych praw chemicznych i stają się one mu bliskie. Nawet trudne zagadnienia są tłumaczone przystępnie, z właściwym podkreśleniem najważniejszych aspektów. Sprawia to, że podręcznik czyta się z prawdziwą przyjemnością, a ogromna ilość informacji przyswajana jest bezboleśnie. Materiał, bogato ilustrowany, także modelami, w bardzo wyważony i nieprzeładowany sposób został opatrzony wzorami i równaniami chemicznymi, a także zadaniami w tekście. Nic nie jest podane jako dogmat, uczniom pozostawiono sporo inwencji w wyciąganiu wniosków z obserwacji. Zaproponowano także doświadczenia domowe (s. 19) i obserwacje otoczenia (np. „Metale w naszym domu" na s. 24). Niezmiernie cenna jest dbałość o ścisłe słownictwo, a także podkreślanie problemów współczesnej chemii (np. gazy cieplarniane) oraz zagadnień ekologicznych (np. s. 152–153). Staranna korekta sprawia, że tekst jest prawie wolny od błędów. Nieliczne uwagi, jakie wymienię z obowiązku recenzenta, to:

S. 36: zawężona definicja chromatografii.

S. 66–67: aktywność pierwiastków w grupach niepowiązana z elektroujemnością.

S. 91: we wzorach Lewisa pary wiążące pisze się raczej pionowo, a nie poziomo.

S. 92: może słuszne byłoby zaznaczenie wolnych par elektronowych, co ułatwiłoby tłumaczenie np. zjawiska wiązania wodorowego (s. 96).

S. 100: zamiast „w wypadku" powinno być „w przypadku".

S. 106 i dalsze: w zapisach modelowych reakcji wielkość modeli tego samego pierwiastka jest zmienna, co może być mylące.

Te drobne uwagi w żadnym przypadku nie wpływają na bardzo pozytywny odbiór podręcznika. Z pełnym przekonaniem rekomenduję ten świetny podręcznik do nagrody Prezesa PAU.

Anna Kolasa
Zakład Chemii Organicznej
Wydział Chemii UJ (Emeryt)

Recenzja podręcznika:

Hanna Gulińska, Janina Smolińska, *Ciekawa chemia. Podręcznik. Klasa 8*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 2018

Podręcznik autorstwa Hanny Gulińskiej i Janiny Smolińskiej *Ciekawa chemia. Podręcznik. Klasa 8*, ISBN 978-83-02-17487-2, rok dopuszczenia 2018, nr ewidencyjny w wykazie 820/2/2018 został dopuszczony do użytku szkolnego i wpisany do wykazu podręczników przeznaczonych do kształcenia ogólnego do nauczania chemii na podstawie opinii rzeczoznawców: dr hab. Małgorzaty Nodzyńskiej, mgr Haliny Piankowskiej, dr Jolanty Fiszbak.

Podręcznik na odwrocie karty tytułowej zawiera uwagę, że działy 6., 7. i 8. oraz rozdział 9.5 podręcznika stanowią opracowanie publikacji *Ciekawa chemia. Część 2. Podręcznik. Gimnazjum* autorstwa Hanny Gulińskiej, Jarosława Haładudy, Janiny Smolińskiej, WSiP Warszawa 2006, nie jest więc autoplagiatem.

Podręcznik, opracowany zgodnie z nową podstawą programową dla szkoły podstawowej, składa się z sześciu działów:

– „Wodorotlenki a zasady”
– „Kwasy”
– „Sole”
– „Węglowodory”
– „Pochodne węglowodorów”
– „Substancje o znaczeniu biologicznym”.

Działy te są podzielone na rozdziały odpowiadające poszczególnym jednostkom lekcyjnym. Układ podręcznika, objaśniony na jego początku, jest niezwykle czytelny. Każdy rozdział rozpoczyna spis omówionych w nim zagadnień. Następnie pojawiają się opisy doświadczeń wykonywanych przez uczniów lub nauczyciela, zależnie od stopnia ich trudności i warunków bezpieczeństwa. Doświadczenia, ilustrowane barwnymi zdjęciami, prowokują uczniów do właściwych obserwacji i wyciągania wniosków. Dalszy materiał zawiera definicje, równania chemiczne i przykłady rozwiązywania zadań. W rozdziałach zaproponowano także akapit „Dowiedz się więcej”, zawierający nieobowiązkowe, ale bardzo ciekawe

chemiczne informacje. Każdy rozdział zawiera też podsumowanie lekcji punktujące najistotniejsze z poruszanych na lekcji problemów. Na zakończenie każdego rozdziału pojawiają się propozycje rozwiązania trzech zadań i problemów oraz wykonania jednego doświadczenia. Należy podkreślić, że zadania i propozycje doświadczeń zamieszczone w podręczniku mają niesłychany walor wiązania chemii z życiem codziennym, uczą obserwacji i rozumienia otaczającej nas rzeczywistości, wymagają własnej inwencji uczniów i często dotykają problemów ekologii, np. na s. 27, 32, 44, 68, 72, 90, 150. Każdy dział podręcznika zakończony jest zwięzłym, ale bardzo celnym podsumowaniem, ułatwiającym powtórzenie materiału, zestawem dodatkowych, również powiązanych z życiem codziennym, zadań i złożonym z dziesięciu pytań testem sprawdzającym nabyte przez uczniów wiadomości.

Powtarzanie najważniejszych informacji jest bardzo pozytywną cechą tego podręcznika.

Widać to już we wstępie: „To już wiesz z klasy 7", podsumowującym najważniejsze informacje z poprzedniej klasy, a później w tekście, zawierającym niejednokrotnie nawiązania do poprzednich doświadczeń lub rozdziałów, np. na s. 91, 96.

Na szczególne podkreślenie zasługują walory metodyczne podręcznika, czego dowodem są zamieszczone na początku każdego działu ciekawe propozycje wspólnego tworzenia np. modeli, stron internetowych, interaktywnych gier, raportów, plakatów, pomocy naukowych itp. w akapitach: „Uczymy się razem" i „Uczymy się aktywnie".

Podręcznik napisany jest bardzo jasno i precyzyjnie. Ilość materiału na jednej lekcji jest bardzo wyważona, a poszczególne zagadnienia doskonale wyjaśnione. Świetnym tego przykładem jest np. wyprowadzenie i uzasadnienie różnic między metalami grup I i II (s. 20). Autorki zwracają też uwagę na przepisy BHP [np. użycie rękawic i okularów ochronnych przy pracy z wodorotlenkami (s. 23) czy zaznaczenie trującego tlenku węgla(II) czerwonym kolorem (s. 127)].

Podręcznik jest obszerny, liczy 253 strony i zawiera ogromną ilość materiału, co zgodne jest z absolutnie przeładowaną podstawą programową. Autorki rozwiązały ten problem bardzo zręcznie, unikając np. zbyt dużej liczby ilustracji. Barwne zdjęcia dotyczą głównie doświadczeń oraz informacji dodatkowych. Bardzo dobre są barwne plansze podsumowujące zastosowania poszczególnych klas związków, np. na s. 107, 164, 130–131, lub np. przyjemne zapachy estrów na s. 187. Dodatkowo podręcznik jest ilustrowany znaczną ilością modeli molekularnych, co niewątpliwie przybliża uczniom strukturę poznawanych związków organicznych.

Na szczególne podkreślenie zasługuje fakt, że autorki uniknęły pewnych błędów merytorycznych, powszechnych w innych podręcznikach. Mam tu na

myśli słuszną uwagę o innym pisaniu wzorów strukturalnych HNO_3 i H_2SO_4 na s. 46 czy też addycję bromu do alkenów w środowisku bezwodnym na s. 134.

Podręcznik ma bardzo przyjemną szatę graficzną i wydany jest ze skrupulatną korektą. W całym podręczniku znalazłam jedynie dwie drobne literówki:

S. 97, linia 3: zamiast „spróbujcie powinno" być spróbujecie.

S. 198: zamiast „karboksylowcyh" powinno być „karboksylowych".

W zakończeniu podręcznika znajdują się jeszcze: tablica ze zdjęciami i krótkimi życiorysami wspomnianych w podręczniku twórców chemii, tabela rozpuszczalności wodorotlenków i soli w wodzie, tabela właściwości wybranych substancji, indeks polsko-angielski (z drobnymi błędami, np. szereg homologiczny to nie „homological series", a „homologous series"), źródła fotografii oraz na rozkładanej wkładce dwa układy okresowe pierwiastków oraz graficzne przedstawienie zmian promienia atomu pierwiastka w grupach i okresach.

Z obowiązku recenzenta wymienię jeszcze zastrzeżenia dotyczące podręcznika. Zastanawia mnie brak wprowadzenia pojęcia izomerii w dziale chemii organicznej, co znacznie ułatwiłoby zrozumienie tej partii materiału. Nie jest to sprawa autorek, bowiem brak izomerii można odnotować w podstawie programowej. Konsekwencją tego faktu jest natomiast kilka nieścisłości. Brak węglowodorów nasyconych rozgałęzionych odnotowujemy już na s. 122. Na s. 133 przytacza się alkeny z wiązaniem podwójnym jedynie na końcu łańcucha, alkohole w tabeli na s. 164 mają łańcuchy wyłącznie proste oraz grupy hydroksylowe na końcu łańcucha, a przecież już propanol ma 2 izomery, a butanol 4. Podanie temperatur topnienia czy temperatur wrzenia dla C_4H_9OH nie jest więc jednoznaczne. Co więcej, może się zdarzyć, że uczeń zapyta o związki rozgałęzione, wspomniane zresztą na początku omawiania chemii organicznej. W konsekwencji np. zadanie ze s. 138: „Napisz wzory strukturalne butenu i pentenu", nie jest jednoznaczne. Zbyt daleko idącym uproszczeniem wydaje mi się też podanie wzorów taflowych Hawortha glukozy, fruktozy i sacharozy (s. 223, 225, 227) bez podstawników, ale może jest to bardzo subiektywny osąd chemika organika.

Te uwagi nie dotyczą właściwie autorek, a raczej stanowią propozycję modyfikacji podstawy programowej. Podręcznik natomiast należy uznać za nowatorski, świetnie opracowany metodycznie i ze wszech miar godny rekomendacji do wyróżnienia nagrodą PAU.

Michał Płotek
Wydział Chemii UJ
Polskie Stowarzyszenie Nauczycieli Przedmiotów Przyrodniczych
nr ORCID 0000-0002-4957-2902

Opinia o podręczniku:

Dawid Łasiński, Łukasz Sporny, Dominika Strutyńska, Piotr Wróblewski, ***Chemia. Podręcznik dla klasy ósmej szkoły podstawowej***, Wydawnictwo MAC Edukacja, Kielce 2021

Do recenzji, dzięki uprzejmości wydawnictwa, otrzymano wydanie I podręcznika z roku 2021. Podręcznik został dopuszczony do użytku szkolnego w roku 2021 (nr dopuszczenia 1069/2/2021) na podstawie opinii rzeczoznawców: dr Małgorzaty Czai, dra Karola Dudka-Różyckiego, prof. dra hab. Andrzeja Sieradzkiego.

Podręcznik opiniowany składa się z 7 rozdziałów:

0. „Powtórzenie wiadomości z klasy siódmej”
1. „Wodorotlenki”
2. „Sole”
3. „Węglowodory”
4. „Pochodne węglowodorów”
5. „Biologia i chemia”
6. Powtórzenie materiału z klas 7–8.

Naturalnie, zakres ten nie wyczerpuje podstawy programowej dla tego etapu kształcenia – część treści została omówiona w podręczniku przeznaczonym do klasy 7.

Każdy z rozdziałów rozpoczyna się od strony tytułowej, na której znajduje się tytuł rozdziału i grafika nawiązująca do treści w nim poruszanych. Pewnym *novum* jest obecność na stronie tytułowej rozdziału pytań aktywizujących czy 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 znajdziemy zadania odpowiadające tematycznie zagadnieniom poruszanym w danym podrozdziale. Oczywiście zgodnie z wymogami ministerialnymi w podręczniku znajduje się informacja, że wszelkie zadania należy rozwiązywać w zeszycie, nie zaś zapisywać na stronnicach podręcznika. Wskazane dwa punkty mają swoje odpowiedniki po zakończeniu każdego działu, po którym następuje zebranie najważniejszych treści oraz znajdują się zadania umożliwiające uczniowi uzyskanie informacji zwrotnej odnośnie do posiadanej wiedzy i umiejętności z danego działu. Na szczególną uwagę i podkreślenie zasługuje zastosowanie w podręczniku doświadczeń w tzw. małej skali, m.in. z wykorzystaniem małych ilości odczynników czy np. w miejsce łapy do probówek użycie spinacza bieliźnianego. To niewątpliwa zasługa zespołu autorskiego, który od lat promuje w środowisku nauczycielskim minimalizację zużycia odczynników oraz pomaga nauczycielom nieposiadającym dobrze wyposażonej pracowni chemicznej (bądź nieposiadającym jej wcale) eksperymentować z uczniami przy zastosowaniu alternatywnych rozwiązań (np. s. 33). Podręcznik cechuje bardzo duża staranność edycyjna – brak spacji pomiędzy współczynnikiem stechiometrycznym a wzorem bądź symbolem indywiduum chemicznego czy precyzyjnie dobrane fotografie ilustrujące przemiany chemiczne bądź zjawiska fizyczne dodają podręcznikowi unikalności.

Warte podkreślenia są przedstawione niżej walory recenzowanego podręcznika:

- Zastosowanie wartości elektroujemności zgodnie z wartościami prezentowanymi w tablicach Centralnej Komisji Egzaminacyjnej.
- Wprowadzenie nazewnictwa związków organicznych zgodnie z najnowszymi zaleceniami IUPAC oraz Komisji Terminologii Chemicznej Polskiego Towarzystwa Chemicznego. Na przykład brak bezmyślnego podkreślania, że każdy węglowodór będący alkenem musi mieć w nazwie końcówkę „-en", wręcz przeciwnie, uczeń znajdzie w podręczniku dodatkowe wyjaśnienie: „W toku dalszej edukacji możesz spotkać przykłady alkenów, których nazwy systematyczne mają końcówkę -an. Mimo to będą to nadal węglowodory zawierające jedno wiązanie podwójne między atomami węgla" (s. 106).
- Podkreślenie, że nie ma takiego związku jak buten, tylko but-1-en czy but-2-en.
- Stosowanie zalecanych nazw soli i kwasów karboksylowych.
- Odwołanie do wiedzy ucznia z innych przedmiotów, na przykład z biologii na s. 175: „Czy pamiętasz z lekcji biologii, gdzie rozpoczyna się trawienie skrobi?"; s. 171: „Z lekcji biologii znasz podział na aminokwasy

egzogenne i endogenne. Opisz, z czym związany jest ten podział"; s. 59: „Z lekcji fizyki wiesz, że dwa magnesy przyciągają się, jeśli zbliżysz je do siebie przeciwnymi (różnoimiennymi) biegunami".

- Zastosowanie bardzo ciekawych analogii umożliwiających uczniowi lepsze zrozumienie i zapamiętanie nowych treści, np. s. 58 w podrozdziale otrzymywania soli: „Drzewo genealogiczne przedstawia fragment historii konkretnej rodziny. Tak samo jest w przypadku danego związku chemicznego – ma on swoją »historię« w metodzie otrzymywania"; czy też zobrazowanie reakcji chemicznej poprzez grafikę, na której z dwóch jajek, oleju i soli kuchennej (podpisanych jako substraty) powstaje jajecznica (podpisana jako produkt) (s. 190).
- Spójne definiowanie pojęcia substancji – w podręczniku wprost wskazano, że kwas solny czy kwas siarkowodorowy nie jest substancją chemiczną, lecz tylko wodnym roztworem, odpowiednio chlorowodoru i siarkowodoru (s. 7).
- Dodanie rozdziału umożliwiającego uczniowi powtórzenie wiadomości z klasy 7 (jako rozdział 0), co jest niezwykle ważne w miesiącach powakacyjnych, aby realizacja materiału w klasie ósmej przebiegła sprawniej i owocniej.
- Dodanie rozdziału stanowiącego zestawienie zagadnień, jakie uczeń powinien przyswoić podczas edukacji chemicznej na II etapie edukacyjnym, co nie tylko pozwala uczniowi na swoistą informację zwrotną podczas analizy wspomnianego rozdziału, ale także może stanowić pomoc dla ucznia podczas pierwszych miesięcy w szkole ponadpodstawowej.
- Podręcznik dokładnie odpowiada zagadnieniom wskazanym w podstawie programowej przedmiotu chemia dla II etapu edukacyjnego, a wszystkie zagadnienia wykraczające poza podstawę programową zostały specjalnie oznaczone.

Pomimo znacznej wartości merytorycznej i dydaktycznej analizowanej książki, nie sposób uniknąć kwestii, które należy nazwać raczej dyskusyjnymi niż usterkami. Wynikają one, jak się wydaje, z dosłownego odczytania przez autorów podstawy programowej:

- Wzorem, jakim możemy opisać kwasy beztlenowe, jest tylko i wyłącznie wzór wodorku z symboliką (aq), zatem uważam, że tabelkę trzeba by było zmodyfikować właśnie o tę symbolikę, która w późniejszej części podręcznika jest już stosowana [zapis ten może jednak wynikać z PP: „VI. 1: rozpoznaje wzory wodorotlenków i kwasów; zapisuje wzory sumaryczne wodorotlenków: NaOH, KOH, $Ca(OH)_2$, $Al(OH)_3$, $Cu(OH)_2$ i kwasów: **HCl, $\mathbf{H_2S}$**, HNO_3, H_2SO_3, H_2SO_4, H_2CO_3, H_3PO_4 oraz podaje ich nazwy; VI. 2: projektuje i przeprowadza doświadczenia, w wyniku których można otrzymać wodorotlenek (rozpuszczalny i trudno rozpuszczalny w wo-

dzie), kwas beztlenowy i tlenowy (np. NaOH, $Ca(OH)_2$, $Cu(OH)_2$, **HCl,** H_3PO_4); zapisuje odpowiednie równania reakcji w formie cząsteczkowej; VI. 3: opisuje właściwości i wynikające z nich zastosowania niektórych wodorotlenków i kwasów (np. NaOH, $Ca(OH)_2$, **HCl,** H_2SO_4); VII. 1: projektuje i przeprowadza doświadczenie oraz wyjaśnia przebieg reakcji zobojętniania **(HCl** + NaOH); pisze równania reakcji zobojętniania w formie cząsteczkowej i jonowej]".

- S. 32: na rysunku schematycznym niezbyt szczęśliwie substraty dodawane są także od prawej strony, mimo że stosowana konwencja nakazywałaby dodawanie ich od strony lewej.
- Należałoby mówić o wartościowości atomu pierwiastka, nie zaś o wartościowości pierwiastka, np. s. 7, 14, 16, 44, 66.

Podręcznik napisany jest zgodnie z regułą naukowości i wydany w niezwykle wartościowej i, co ważne, również nieprzeładowanej szacie graficznej. 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. Zdecydowanie zasługuje na rekomendację Komisji PAU do Oceny Podręczników Szkolnych, gdyż korzystanie z tego podręcznika umożliwia zarówno uczniom, jak i nauczycielom efektywniejszą i (co ważne) przyjemniejszą pracę nad poszerzaniem wiedzy i umiejętności chemicznych.

Karol Dudek-Różycki
Wydział Chemii UJ
Polskie Stowarzyszenie Nauczycieli Przedmiotów Przyrodniczych
nr ORCID 0000-0003-3518-2089

Opinia o podręczniku:

Kamil Kaznowski, Krzysztof M. Pazdro, *Chemia. Podręcznik do szkoły podstawowej. Klasa 8*, Oficyna Edukacyjna Krzysztof Pazdro, Warszawa 2018

Przedmiotem recenzji jest wydanie I podręcznika z roku 2018 (nr dopuszczenia 816/2/2018), dopuszczonego do użytku szkolnego na podstawie opinii rzeczoznawców: dra Andrzeja Persony, prof. dra hab. Bogusława Wiłkomirskiego, dra hab. Piotra Zbroga.

Opiniowany podręcznik składa się z 5 rozdziałów:
– „Tlen, wodór i ich związki"
– „Sole – budowa, otrzymywanie i zastosowanie"
– „Związki węgla z wodorem – węglowodory"
– „Proste pochodne węglowodorów"
–„Złożone pochodne węglowodorów o znaczeniu biologicznym".

Naturalnie zakres ten nie wyczerpuje podstawy programowej dla tego etapu kształcenia – część treści została omówiona w podręczniku przeznaczonym do klasy 7.

Każdy ze wskazanych rozdziałów składa się z podrozdziałów, obejmujących określony temat. Z kolei temat – oprócz treści merytorycznej – zawiera punkty „Nowe terminy" oraz „Praca domowa". Brak miejsca na wykonanie pracy domowej w podręczniku jest zgodny z wymaganiami MEiN. W większości podrozdziałów pojawiają się również opisy doświadczeń wymienionych w podstawie programowej. Opisy te często opatrzone są zdjęciami. Każdorazowo w opisie wymieniono niezbędny sprzęt i odczynniki, jak również wskazano procedurę wykonania doświadczenia. Obecność dużej liczby doświadczeń, klarowność ich opisu oraz ilustracje na pewno ułatwiają przeprowadzenie ich w warunkach szkolnych, co jest wartościowym elementem recenzowanego podręcznika. Również konstrukcja (treść merytoryczna + doświadczenie, zakładka „Nowe terminy", zakładka „Praca domowa") poszczególnych podrozdziałów jest jasna i logiczna, co ułatwia uczniowi korzystanie z podręcznika. Szkoda, że odpowiedzi podano

jedynie do zadań obliczeniowych, niemniej podobna sytuacja spotykana jest w większości podręczników szkolnych. Mimo wymienionych wyżej zalet, ogromnym minusem opracowania jest przestarzała szata graficzna. Stosowane elementy graficzne, rysunki, jak i sama konstrukcja podręcznika pod kątem graficznym sprawiają, że staje się on dla statystycznego ucznia szkoły podstawowej nieatrakcyjny, co zniechęca go do jego otwierania, a zatem również do nauki chemii. Nie jest w tej materii usprawiedliwieniem rok wydania podręcznika – 2018. Już wówczas można było mu zarzucić nieatrakcyjną szatę graficzną.

Analiza kolejnych stron podręcznika pozwala sformułować następujące uwagi:

- Zgodnie z najnowszymi wytycznymi (Rozporządzenie Rady Ministrów w sprawie legalnych jednostek miar z dnia 5 czerwca 2020) zarówno przed symbolem procenta, jak i przed symbolem stopnia Celsjusza winna pojawić się spacja. W obu przypadkach zapisy te w podręczniku są błędne.
- Układ okresowy pierwiastków umieszczony na okładce podręcznika nie został uzupełniony o symbole i nazwy nowych pierwiastków (113, 115, 117, 118). Od czasu nadania im oficjalnych nazw i symboli minęło już kilka lat – wystarczająco, aby dokonać korekty. Podawane w układzie (okładka wewnętrzna przednia) wartości elektroujemności należałoby zaktualizować, biorąc pod uwagę najnowsze *Wybrane wzory i stałe fizykochemiczne na egzamin maturalny z biologii, chemii i fizyki* przygotowane przez Centralną Komisję Egzaminacyjną i przeznaczone do egzaminu maturalnego od roku 2023.
- Na stronie 5 podręcznika przedstawiono niefortunną grafikę, na której uczeń zbliża probówkę do płomienia palnika, trzymając ją bezpośrednio w ręce. Odtworzenie takiego działania przez ucznia szkoły podstawowej może doprowadzić do tragedii.
- W omówieniu właściwości wodoru i tlenu na stronie 5 wskazano, że wodór łączy się z wieloma pierwiastkami, dając gazowe wodorki. Oczywiście w wielu przypadkach wodorki są gazami, niemniej wodorki metali to generalnie ciała stałe w warunkach normalnych, a np. fluorowodór to w warunkach normalnych ciecz.
- Na stronie 6 wymieniono tylko dwie odmiany alotropowe tlenu. Oczywiście informacja ta jest wystarczająca na poziomie szkoły podstawowej, ponieważ prowadzi tylko do omówienia zjawiska alotropii, niemniej opis sugerujący, że „znane są dwie odmiany alotropowe tlenu", wprowadza czytelnika w błąd.
- Na stronie 6 zamieszczono bardzo lakoniczny opis zjawiska zubożenia warstwy ozonowej, który sugeruje, że zubożenie warstwy ozonowej to zjawisko normalne. Brakuje jakiejkolwiek informacji o wpływie działania człowieka ten proces.

- Na stronie 7 przy opisie budowy i właściwości cząsteczki wody wprowadzono pojęcie „zwykłych warunków" – pojęcie takie nie istnieje.
- W przedstawianiu wzorów strukturalnych zastosowano dziwną niekonsekwencję. Wzory strukturalne nie muszą przedstawiać kształtu cząsteczki, niemniej dla cząsteczki wody na stronie 7 przedstawiono właściwy kształt kątowy, a z kolei cząsteczkę nadtlenku wodoru przedstawiono błędnie jako liniową.
- Na stronie 9 w zakładce „Nowe terminy" objaśniono, że wodorki to związki wodoru z innymi niemetalami, a przecież istnieją również wodorki metali.
- Na stronie 10 zasugerowano, że „tlenki są to związki chemiczne dowolnego pierwiastka z tlenem". Jest to nieprawda. Związki fluoru z tlenem są bowiem fluorkami, a nie tlenkami.
- Na stronie 11 w opisie reguły krzyżowej ustalania wzoru tlenku zasugerowano, że wartościowości pierwiastków należy podzielić przez największy wspólny dzielnik. Generalnie jest to prawda, ale należałoby wskazać również sytuacje, w których takiego dzielenia nie wykonuje się, jak choćby w przypadku tlenku fosforu(V), i wyjaśnić, dlaczego takie odstępstwo ma miejsce. Na stronie 21 pojawia się odnośnie do tego tlenku informacja, że „badania wykazały, że cząsteczki tlenku fosforu(V) P_2O_5 łączą się w dimery o składzie P_4O_{10}". Sformułowanie takie nie jest prawdziwe, ponieważ w normalnych warunkach nie istnieją cząsteczki P_2O_5, a więc nie mogą się one łączyć.
- Zaskakujący jest brak wykorzystania w całym podręczniku podstawowego wskaźnika kwasowo-zasadowego – oranżu metylowego. Jest to wyraźny błąd, ponieważ podstawa programowa w p. VI.5 wskazuje jednoznacznie na jego zastosowanie. Jednocześnie w podręczniku stosowany jest jako wskaźnik lakmus, o którym nie wspomina się w podstawie programowej.
- W doświadczeniu 7.5 na stronie 22 nie sprecyzowano, że do reakcji należy wykorzystać fosfor biały. Nie jest kwestią dowolną, którą odmianę alotropową zastosuje się w omawianym doświadczeniu.
- Autorzy stosują jako określenie układu okresowego pierwiastków sformułowanie „tablica Mendelejewa". Jest to forma dość przestarzała, która powinna być stosowana raczej sporadycznie.
- Opis kwaśnych deszczów (s. 28) powinien zostać rozszerzony o kwaśne opady, zgodnie z wytycznymi podstawy programowej (p. VI.8).
- Niezrozumiałe jest zapisywanie wzorów wodorotlenków, w których pomiędzy metalem a tlenem grup wodorotlenowych pojawia się kreska sugerująca wiązanie kowalencyjne (np. s. 33) – wodorotlenek magnezu. Taki zapis jest niedopuszczalny i sugeruje istnienie pomiędzy magnezem a tle-

nem wiązania kowalencyjnego. Analogicznie jest na stronie 34 z wodorotlenkiem wapnia.

- Podręcznik często zamiennie stosuje pojęcia zasady i wodorotlenku. Niestety w niektórych przypadkach błędnie. Przykładowo na stronie 35 napisano, że „W chemii parę terminów przeciwstawnych stanowią kwas i zasada, substancje o krańcowo odmiennych właściwościach". Zasada nie jest substancją, a roztworem wodnym substancji, która dysocjuje, sprawiając, że odczyn roztworu jest zasadowy.
- W doświadczeniu 7.13, w którym bada się przewodnictwo elektryczne wodnych roztworów różnych substancji, do porównania powinna zostać użyta woda destylowana, a wszelkie roztwory wykorzystywane w doświadczeniu powinny zostać wykonane na bazie wody destylowanej, co wyraźnie powinno zostać wskazane w treści doświadczenia.
- W podrozdziale o wodorotlenkach (7.7) nie wspomniano o wymienionym w podstawie programowej (pkt. VI.1) wodorotlenku miedzi(II), natomiast wspomniano o niewymienionych wodorotlenkach ołowiu, żelaza czy cynku.
- Brakuje opisu doświadczenia otrzymywania kwasu fosforowego(V), które ujęto w podstawie programowej (pkt. VI.2).
- Nie poruszono tematyki zastosowań kwasów sugerowanej przez podstawę programową (HCl, H_2SO_4, pkt. VI.3).
- Na stronie 49 przedstawiono zdjęcie nietypowych i niewykorzystywanych w praktyce szkolnej papierków wskaźnikowych, które wskazują odczyn roztworu tylko w zakresie 1–11. Sprawia to, że barwy, jakie przyjmuje taki papierek w roztworze o danym odczynie, są inne niż w przypadku papierków uniwersalnych, co może doprowadzić do błędnego zapamiętania przez ucznia barw papierków uniwersalnych w roztworze o danym odczynie. Również skala pH przedstawiona na stronie 50 ma błędną – niestandardową kolorystykę, co może doprowadzić do fałszywego stwierdzenia, że w roztworach o pH = 7 uniwersalny papierek wskaźnikowy przyjmuje niebieską barwę.
- Na stronie 52 w opisie etapowej dysocjacji kwasów jako przykład sztandarowy wykorzystano kwas węglowy, który na stronie 22 został opatrzony informacją, że jego rozpuszczalność w wodzie jest mikroskopijna, a stężenie procentowe roztworu nie przekracza 0,002%. W tej sytuacji lepsze byłoby wprowadzanie dysocjacji na przykładzie kwasu, który zdecydowanie lepiej rozpuszcza się w wodzie. W opisie owym, na stronie 55, zasugerowano, że w roztworze wodnym kwasu węglowego najwięcej jest niezdysocjowanych cząsteczek kwasu. Nie jest to prawda – w takim roztworze najwięcej jest cząsteczek wody.
- Na stronie 52 w zakładce „Nowe terminy" podano błędną definicję odczynu roztworu: „cecha roztworu określająca obecność jonów H^+ lub

OH^- albo ich praktyczny brak" – ciężko wyobrazić sobie istnienie wodnego roztworu niezawierającego jonów H^+ i OH^-.

- Na stronie 53 sole opisano jako związki składające się z metalu i reszty kwasowej. W tym kontekście przed słowem „metal" powinno się pojawić określenie „zazwyczaj", choćby ze względu na istnienie soli amonowych, które pojawiają się na kolejnych stronach (np. obecność jonu amonu w tabeli rozpuszczalności na stronie 63).
- Na stronie 55 przedstawiono zdjęcie siarczanu(V) miedzi(II) – woda (1/5) – niebieskich kryształów, sugerując jednak zarówno w tekście głównym, jak i w opisie zdjęcia, że jest to sól bezwodna. Sól bezwodna jest barwy białej.
- Strona 56: zdanie „Sole mają budowę jonową" powinno brzmieć „Sole ZAZWYCZAJ mają budowę jonową".
- Na stronie 60, w zakładce „Praca domowa", zamieszczono zadanie 2, które jest niepoprawne. W zadaniu podano, że w reakcji z wodorotlenkiem potasu bierze udział 9,125 g kwasu chlorowodorowego. Kwas chlorowodorowy to roztwór chlorowodoru, zatem nie znając stężenia procentowego tego roztworu, nie jest możliwe wyznaczenie masy powstającego produktu – chlorku potasu. Jeżeli autorom chodziło o czystą substancję, to należy pamiętać, że jest nią chlorowodór, który nie jest kwasem.
- Autorzy sugerują (np. s. 67 – kwas fosforowy(V), s. 122 i 123 – kwas octowy), że kwasy słabe, dysocjujące w niewielkim stopniu, można w reakcjach jonowych rozbijać na jony. Kwasów takich zazwyczaj nie rozpisujemy na jony, uznając, że w roztworze prym wiodą cząsteczki, które nie uległy dysocjacji.
- W opisie właściwości i metod otrzymywania soli zupełnie pominięto sole kwasu siarkowego(IV), ujęte w podstawie programowej (pkt. VII.2).
- Na stronie 81 wśród odmian kopalnych węgla wymieniono wybiórczo tylko węgiel kamienny, węgiel brunatny i torf, pomijając choćby antracyt.
- Na stronach 91 i 92, gdzie omówiono procesy spalania niecałkowitego metanu, powinna pojawić się dodatkowa informacja o wykorzystywaniu czujników czadu w gospodarstwach domowych, a nie tylko o wentylowaniu pomieszczeń i niezaklejaniu otworów wentylacyjnych.
- W doświadczeniu, w którym są badane i porównywane właściwości węglowodorów nasyconych i nienasyconych (s. 96) zabrakło na zdjęciu probówki z wodą bromową, wykorzystaną w doświadczeniu. Wobec powyższego nie ma możliwości porównania wyników doświadczenia w poszczególnych probówkach z roztworem wyjściowym.
- W opisie reakcji uwodornienia węglowodorów nienasyconych brakuje informacji o konieczności zastosowania do tego procesu katalizatora.

Wprowadza to w błąd ucznia, który może ulec sugestii, że w celu przeprowadzenia reakcji wystarczy zmieszać odpowiedni związek nienasycony i wodór.

- Na stronie 99 wskazano, że jedną z metod otrzymywania acetylenu jest reakcja karbidu z wodą. Warto byłoby opis ten poszerzyć o równanie reakcji chemicznej.
- W temacie poświęconym polimerom (rozdział 9.6) nie wprowadzono skrótów PP i PE (polipropylen i polietylen). Szkoda, gdyż oznaczenia te pojawiają się na wielu opakowaniach używanych w gospodarstwie domowym.
- W opisie destylacji frakcjonowanej ropy naftowej (s. 106 i 107) zasugerowano, że mazut jest frakcją otrzymywaną w czasie tego procesu. W rzeczywistości mazut jest pozostałością po destylacji ropy naftowej.
- Zgodnie z podstawą programową (pkt. IX.1) uczeń powinien potrafić narysować wzory półstrukturalne i strukturalne alkoholi monohydroksylowych o łańcuchach prostych, zawierających do 5 atomów węgla. W podręczniku przedstawiono tylko wzory sumaryczne alkoholi zawierających 3, 4 lub 5 atomów węgla, skupiając się jednocześnie np. na opisie glikolu etylenowego, którego podstawa nie wymienia.
- Przy opisie właściwości etanolu brakuje informacji o kontrakcji objętości w czasie mieszania etanolu z wodą.
- Nazewnictwo związków organicznych jest niezgodne z najnowszymi wytycznymi, np. nomenklatura dotycząca amin jest błędna – zgodna z dawnymi, a nie z obowiązującymi wytycznymi (podrozdział 11.2).
- Zdanie dotyczące reakcji pomiędzy kwasami karboksylowymi i metalami: „Tylko ten atom wodoru może przekształcić się w jon H^+ i zostać wymieniony na metal w reakcji tworzenia soli" (s. 121–122), powinno brzmieć: „Tylko ten atom wodoru może przekształcić się w jon H^+ i zostać wymieniony na JON metalU w reakcji tworzenia soli".
- Podstawa programowa w pkt. IX.6 zawiera następujące zdanie: uczeń „wyjaśnia, na czym polega reakcja estryfikacji". W podręczniku wprowadzono reakcje estryfikacji. Brak jednak wyraźnego wskazania, które z wiązań chemicznych zostają zerwane, a które tworzą się w reakcji pomiędzy kwasem karboksylowym i alkoholem.
- W podrozdziale dotyczącym kwasów karboksylowych (10.3) nie wspomniano sugerowanych w podstawie programowej (pkt. IX.4) kwasów występujących w przyrodzie – kwasu szczawiowego i cytrynowego.
- W podrozdziale 11.2 „Aminokwasy i białka" pominięto proces kondensacji dwóch cząsteczek aminokwasów. Równanie kondensacji dwóch cząsteczek glicyny nie pojawia się, mimo że podstawa programowa wyraźnie to wskazuje w pkt. X.4.

- W doświadczeniu dotyczącym koagulacji białek (doświadczenie 11.4) nie wykorzystano czynnika wskazywanego przez podstawę programową (pkt. X.6) – zasady.
- Warto pochwalić autorów za bardzo ciekawy sposób przedstawiania wzorów cukrów i zastępowania ich fragmentów grafikami, co sprawia, że zapisy w tym podrozdziale (11.4) są klarowne i czytelne.
- W podrozdziałach dotyczących cukrów nie przeprowadzono badania właściwości fruktozy, mimo iż zostało to wskazane w podstawie programowej (pkt. X.8). Nie podano również wzoru sumarycznego celulozy (pkt. X.10 podstawy programowej).

Podstawy programowej nie należy traktować literalnie. Niemniej jednak poruszone w niej kwestie powinny znaleźć się w podręczniku dopuszczonym do użytkowania. Braki te winny zostać uzupełnione w kolejnym wydaniu podręcznika. Wydawnictwo powinno przede wszystkim dokonać jednak rewitalizacji szaty graficznej podręcznika. Podręcznik nieatrakcyjny zniechęca nastolatka do nauki, a tym samym sprawia, że chemia staje się przedmiotem obcym i nielubianym. W żadnej mierze nie zalecam stosowania tego podręcznika.

Krystyna Kobylańska-Szkaradek
Jerzy Kuczyński
Wyższa Szkoła Techniczna w Katowicach

Recenzja podręcznika:

Marcin Braun, Weronika Śliwa, *Odkryć fizykę 2. Podręcznik dla liceum ogólnokształcącego i technikum, Zakres podstawowy*, Wydawnictwo Nowa Era, Warszawa 2020

Podręcznik *Odkryć fizykę 2* do drugiej klasy liceum, autorstwa Marcina Brauna i Weroniki Śliwy, został dopuszczony do użytku szkolnego na podstawie opinii rzeczoznawców: dr Antoniny Nowety, prof. dra hab. Aleksandra Filipa Żarneckiego oraz dr hab. Elżbiety Wierzbickiej-Piotrowskiej. Nr dopuszczenia 1001/2/2020.

Podręcznik w zasadzie poprawny (do przyjęcia), nie wzbudza jednak zachwytu. Zawiera sporo niedociągnięć i potknięć. Wprawdzie nadaje się do użytku szkolnego, jednak nikomu byśmy go nie polecali. Gdyby chcieć bardzo krótko podsumować wrażenia z jego analizy, to należałoby powiedzieć, że jest on wyjątkowo schematyczny i mało oryginalny.

Uwagi ogólne:

Podręcznik wydany starannie, na dobrym papierze i z przemyślaną i poprawną szatą graficzną. Ilustracje są dobrze dobrane, czytelne i z poprawną kolorystyką. Na początku znajdziemy krótki przewodnik po sposobie jego użytkowania. Konkretnie opisano elementy takie jak „Cele lekcji", „Pytania i zadania", „Dodatki matematyczne" itp. W sumie wyodrębniono dwanaście takich elementów, które oznaczono kolorami, przy czym niektóre kolory (chyba słusznie, bo uniknięto nadmiernej pstrokacizny!) przysługują kilku różnym elementom. Ale np. kolorem zielonym oznaczono aż cztery różne elementy, co chyba jest pewną przesadą. Na początku podręcznika znajdziemy spis treści, a na końcu zbiór zadań, kilka tabel, indeks, spis dodatków matematycznych, doświadczeń i adresów internetowych oraz odpowiedzi do zadań i źródła ilustracji. Jednak już zawartość dodatków

budzi pewne wątpliwości. Konkretnie chodzi o ostatnią część, liczącą ponad dwadzieścia stron, czyli przeszło 10% podręcznika. Przede wszystkim tabel jest niewiele – tylko trzy. Połowę powierzchni tego dodatku (tabel) zajmuje zupełnie zbędny „kod barwny" oporników, prawie tyle samo zestaw symboli używanych w schematach elektrycznych (to już bardziej przydatne), a skromniutka tabela „stałych fizycznych" zawiera tylko trzy pozycje i to na dodatek wzajemnie od siebie zależne. Na upartego można by twierdzić, że to tylko jedna stała – ładunek elektryczny. A przecież nic nie stało na przeszkodzie, by uzupełnić tę tabelę np. masami protonu i elektronu, stałą odpowiadającą stałej „k" w polu magnetycznym (jaką – to już pozostaje do wyboru autorów) czy choćby wartościami oporu właściwego różnych substancji. Podobnie jest z indeksem. Nie dość, że jest raczej zbyt skromny, to jeszcze umieszczony tak, że jego szybkie znalezienie jest utrudnione (między tabelami a odpowiedziami do zadań). Na koniec uwag typu edytorskiego warto zauważyć, że rozmiar podręcznika jest raczej umiarkowany – liczy 216 numerowanych stron, co należy zdecydowanie pochwalić. W sumie więc strona edytorska, choć nie bez wad, nie budzi większych zastrzeżeń.

Zakres tematyczny podręcznika to elektryczność i magnetyzm. Konkretnie składa się on z trzech rozdziałów. Są to: „Elektrostatyka", „Prąd elektryczny" i „Elektryczność i magnetyzm". Jak to z zasady bywa przy tej tematyce, nie znajdziemy w nim zbyt poważnych krytycznych uwag merytorycznych. Podręcznik zawiera dość standardowe sformułowania, więc i zbyt entuzjastycznych uwag też zrobić się nie da. Jak się wydaje, po prostu elektryczność i magnetyzm są, w szkolnym wydaniu, raczej mało kontrowersyjne. Warto dodać: podobnie jak mało kontrowersyjna jest elektrodynamika w ujęciu uniwersyteckim. Oczywiście nie znaczy to, że nie znajdziemy wielu drobniejszych zarzutów. Z mojego punktu widzenia (J.K.) jest to przede wszystkim brak podkreślenia różnicy między konwencją a realnością fizyczną. W elektrodynamice te konwencje są doskonale widoczne, więc autorzy nie mogą twierdzić, że ten problem pominęli przez nieuwagę. W pierwszym rzędzie chodzi o kierunek przepływu prądu. Oczywiście autorzy piszą, że jest to konwencja, jednak nie podkreślają, że ta konwencja jest poprawna, gdyż nie narusza rzeczywistości. Związane to jest bardzo blisko z drugim niedociągnięciem, jakim jest brak jasno przedstawionego problemu prawa zachowania ładunku elektrycznego. Ładunki elektryczne mają różne znaki, co powoduje, że zachowaniu podlega ich algebraiczna suma. Zupełnie inaczej niż w prawie zachowania energii, ładunki mogą się „rodzić" w dowolnej ilości przy zachowaniu wartości sumy algebraicznej, czyli mogą powstawać pary cząstek o przeciwnych znakach. Wprawdzie autorzy piszą, że w typowych dla ziemskiej fizyki warunkach zachowanie ładunku „jest oczywiste" ze względu na zachowanie ilości cząstek, jednak wyjaśnienie, że cząstki mogą powstawać przy zachowaniu ładunków, nie zajęłoby więcej niż kilka zdań, a rozjaśniłoby ten problem i przy okazji łatwo byłoby uzasadnić, że przepływ prądu nie zależy od kierunku przepływu cząstek.

Warto by też zauważyć, że autorzy (tradycyjnie!) nie podkreślają, iż prąd to ruch ładunków – niezależnie od tego, czy odbywa się po zamkniętej czy otwartej drodze. Piszą natomiast fałszywie, że prąd jest zawsze po drodze zamkniętej. Obroną tego twierdzenia mogłoby być zwrócenie uwagi na wielkość siły elektrostatycznej powodującej brak realnej możliwości zgromadzenia większej ilości ładunku w jakimś miejscu. Następną uwagą byłby opis kondensatora i… to już nie recenzja podręcznika, a mój pomysł (J.K.) na wyjaśnienie problemu prądu elektrycznego, który, co też warto powiedzieć (ale na dużo wyższym poziomie!), niekoniecznie jest ruchem ładunków (prąd przesunięcia!). Inną uwagą z tego samego „ogródka" jest problem znaku w prawie Coulomba. Postawienie tam modułu jest już zdecydowanym błędem. Podobnie błędem jest twierdzenie, że użycie do opisu pola i przyjęcie „oddziaływania w dal" są równoważne! Pole jest rodzajem materii i m.in. ma gęstość energii i pęd (ciśnienie promieniowania), a więc podważanie jego istnienia ma charakter zaprzeczania rzeczywistości.

Jak łatwo zauważyć, większość naszych komentarzy ma charakter zwrócenia uwagi na braki, a nie zarzucenia błędu. Można by jeszcze kilka takich uwag podać i tu przede wszystkim wskazałbym na brak wyjaśnienia powodów istnienia deklinacji magnetycznej, podania reguły Lenza, i na wprowadzenie pojęcia para- i diamagnetyka. Jednak to wszystko zarzuty typu „ja bym wolał", a autorzy są zobligowani do realizacji podstawy programowej, co czynią poprawnie czy też, jak bym wolał powiedzieć, „dostatecznie". Tym samym ogólna ocena książki musi być pozytywna i można ją polecać do użytku szkolnego, jako że większość wymienionych w uwagach szczegółowych braków jest mało istotna.

Uwagi szczegółowe:

S. 8 – istotne jest, że znak ładunku ma charakter konwencjonalny.

S. 9 – w „klasycznym" sensie elektrodynamiki klasycznej **nie** przyjmowano, że elektrony krążą wokół jądra. Wyjaśnienie, dlaczego tak było (i jest!), nie przekracza możliwości intelektualnych ucznia i jest bardzo ważne. W jednym zdaniu – tak jak przedmiot drgający w powietrzu brzęczy, tak i ładunek drgający promieniuje, traci energię i ostatecznie spada na jądro. Warto by jeszcze dodać, że w takim razie atom jest dość licho zbudowany, jeżeli zwykłe „potarcie" go rozrywa!

S. 13 – rozumowanie o „ilości ładunku" jest bzdurne. Zamiast zbyt małego e przyjmuje się zdecydowanie zbyt duże C! W zadaniach Autorzy używają nC, a więc miliardowych części kulomba (p. „A to ciekawe" ze s. 19).

S. 18 – zdecydowanie mówimy „nie" modułowi w prawie Coulomba. Znak wyznacza tu kierunek siły i poświęcenie mu kilku zdań jest w pełni uzasadnione! Poza tym prawo jest słuszne dla ciał o sferycznym rozkładzie ładunku, czego nie napisano.

S. 19 – a tu w pełni godna pochwały dyskusja o ograniczeniach tego prawa.

S. 25 – sposoby nie są równoważne! Pole elektryczne jest rodzajem materii, a więc bytem równie prawdziwym jak kulki czy baloniki. Pominięcie go jest ignorowaniem pewnego bytu.

S. 26 – dyskusja o „niewielkim" polu jest zbędna – elektrodynamika, a w konsekwencji elektrostatyka, jest teorią liniową – pole elektryczne nie czuje innego pola elektrycznego. I to jest istotna różnica w stosunku do pola grawitacyjnego. Choć oczywiście jest uzasadnione, by na ten temat w liceum nie dyskutować. A więc nie dyskutować o słabości pola.

S. 28 – zamiast drogiego pieprzu można użyć dużo tańszego grysiku.

S. 45 – nie widzę wyjaśnienia, dlaczego nie należy kłaść się na ziemi w czasie burzy. Czyli brakuje pojęcia „napięcia krokowego".

S. 55 – aż prosi się o stwierdzenie, że to analogia do ruchu postępowego w mechanice. Tak jak ruchy molekularne nie wchodzą w ruch postępowy, tak i ruchy chaotyczne ładunku nie tworzą prądu, choć to ostatnie jest już podejrzane – gdyby to wyjaśnić, to uczeń mógłby zrozumieć, dlaczego ciała promieniują. Przyjęcie umownego kierunku przepływu prądu wymaga uzasadnienia – nie wszystkie umowy są dopuszczalne fizycznie. I to jest już bardzo poważna sprawa. Umowy są dopuszczalne tylko wtedy, gdy dotyczą elementów niezmieniających rzeczywistości.

S. 65 – natężenie jest jednak niezmiennikiem obwodu (jest takie samo w każdym punkcie nierozgałęzionego obwodu). Dlatego podkreślanie, że jest „dla konkretnego punktu", nie jest rozsądne. Prościej to wygląda, gdy skoncentrujemy się na mierzeniu – napięcia między punktami, natężenia w punkcie. Autorzy wyjaśniają to dalej (s. 77).

S. 66 –„kulomb na wolt" nie jest zwany faradem, tylko to jest farad.

S. 68 – zdanie o najtańszych miernikach można uznać za kryptoreklamę (pewnie przypadkową).

S. 76 – autorzy piszą o natężeniu w odniesieniu do baterii, które mają określone napięcie. Oczywiście korzystają z prawa Ohma, którego uczniowie jeszcze formalnie nie znają.

S. 97 – autorzy proponują budowę bardzo eleganckiego potencjometru. Jeżeli już tyle zainwestowali, to jest marnotrawstwem, że nie proponują jakiegoś pomiaru za pomocą tego potencjometru (pomiaru mostkowego!).

S. 100 – użycie nazwy „półprzewodnik" wymaga wyjaśnienia, że owego „pół" nie należy traktować dosłownie – spotykałem stwierdzenia, że półprzewodnik „przewodzi w jedną stronę". Półprzewodnik to po prostu coś innego niż przewodnik i obowiązują tu inne prawa. Po drugie, jeżeli występuje opór elektryczny, to i prąd. Tym samym izolator ma nie tyle duży, co nieskończony opór. Oczywiście znowu mamy do czynienia z nadmiernym uproszczeniem – warto uczniom uświa-

domić, że wszystko w przypadku rzeczywistości, a więc i fizyki, jest przybliżeniem. Tu jest dobra okazja, bo rzecz jest praktycznie bezproblemowa.

S. 109 – prąd to, jak słusznie zauważyli autorzy (s. 55), ruch ładunków i niekoniecznie musi być po drodze zamkniętej!

S. 110 – powtarzanie informacji o trzyprocentowej dokładności przyrządów jest poważnym błędem dydaktycznym. Dokładność bywa różna, a tak wytwarzamy błędne przekonanie, że jest to jakieś „prawo przyrody". Podobnie mam zastrzeżenia do „pierwszego prawa Kirchoffa". Potrzebna jest przynajmniej jakaś uwaga, że jest i drugie. Dużo rozsądniejsze byłoby nazwanie go „prądowym prawem Kirchoffa". Większość znanych mi fizyków takiej nazwy używa, nie mając „głowy do numerków". Ja też do nich należę.

S. 111 – nie tylko temperatura ogranicza stosowalność prawa Ohma.

S. 129 – wyłączyć musimy jedno z większych urządzeń. Pobór mocy musi być wyraźnie mniejszy od tego, który spowodował zadziałanie bezpiecznika.

S. 130 – należałoby coś powiedzieć o uziemieniu i prądach z tym związanych. Uwagi na stronie następnej nie wyjaśniają, że Ziemia ma dużą pojemność i co z tego wynika.

S. 132 – to bardzo pożyteczna strona. W zasadzie dodałbym tylko jedno – gdy pracujemy z prądem, robimy to jedną ręką. Zauważmy, że uzasadnienie tej reguły znajduje się w punkcie 1.

S. 133 – brak uzasadnienia punktu 4 (dość oczywistego!).

S. 135 – magnes nie ustawia się w kierunku geograficznym. Ustawia się w kierunku magnetycznym.

S. 138 – nieuzasadnione uproszczenie rysunku – pokazanie różnicy w położeniu biegunów geograficznych i magnetycznych wyjaśniłoby problem deklinacji. A gdyby na rysunku były zaznaczone kontynenty, to wyjaśniłoby, dlaczego w Polsce deklinacja jest zaniedbywalna.

S. 141 – przy tak obszernych uwagach o odpychaniu i przyciąganiu magnetycznym warto by podać nazwy para- i diamagnetyk.

S. 142 – paramagnetyki też mają cząsteczki (niekoniecznie atomy!) magnetyczne – nie mają jedynie samoistnych domen.

S. 147 – jeżeli tu napisano, że linie pola magnetycznego są zamknięte, to na s. 26 brakuje informacji, że linie sił pola elektrycznego zaczynają się i kończą w ładunku (ta informacja pojawia się dopiero na tej stronie).

I oczywiście warto wyjaśnić, dlaczego w przypadku pola magnetycznego nie używamy słowa „siły".

S. 158 – w tym tekście brakuje informacji, jak zachowuje się cząstka w polu magnetycznym. Do pewnego stopnia już opisano to na s. 156–157. Szkoda, że tu nie wykorzystano tej informacji.

S. 160 – doświadczenie wydaje się trochę zbyt wymyślne. W tym przypadku lepiej chyba zrobić standardowe (rys. na s. 161).

S. 161 – opis matematyczny indukcji jest na poziomie komplikacji podobnym do innych problemów fizycznych. W postaci „całkowej" ideologicznie jest chyba nawet prostszy od równań Newtona. Jestem dość niechętnie nastawiony do „linii" pola. Uważam, że łatwiej o tym opowiadać, mówiąc o „ilości pola", czyli robiąc niejako propedeutykę całkowania.

S. 162 – przy omawianiu prądnicy i silnika nie omijałbym reguły Lenza, a pole potraktowałbym jak „medium" przenoszące energię.

S. 167 – nie zauważyłem wzoru opisującego transformator. Tak prosty intuicyjnie wzór powinien być używany!

Krystyna Kobylańska-Szkaradek
Jerzy Kuczyński
Wyższa Szkoła Techniczna w Katowicach

Recenzja podręcznika:

Marcin Braun, Krzysztof Byczuk, Agnieszka Seweryn-Byczuk, Elżbieta Wójtowicz, *Zrozumieć fizykę 2. Podręcznik dla liceum ogólnokształcącego i technikum. Zakres rozszerzony*, Wydawnictwo Nowa Era, Warszawa 2020

Podręcznik *Zrozumieć fizykę* do drugiej klasy liceum ogólnokształcącego i technikum, autorstwa Marcina Brauna, Krzysztofa Byczuka, Agnieszki Seweryn-Byczuk i Elżbiety Wójtowicz, został dopuszczony do użytku szkolnego na podstawie opinii rzeczoznawców: prof. dra hab. Bronisława Słowińskiego, prof. dra hab. Aleksandra Filipa Żarneckiego oraz dr hab. Iwony Benenowskiej. Nr dopuszczenia 1002/2/2020.

Bardzo obszerny i solidny podręcznik przeznaczony do nauki w zakresie rozszerzonym. Nie charakteryzuje się nadmierną oryginalnością i zawiera pewne błędy i niezręczności, w dużej mierze mające charakter tradycyjnych w polskiej szkole. Zawiera też kilka mile zaskakujących sformułowań. W sumie godny polecenia do użytku szkolnego, choć bez nadmiernego zachwytu.

Podręcznik jest wydany starannie i na dobrym papierze. Ilustracje są poprawne, czytelne i estetyczne. Tym samym strona edytorska nie budzi zastrzeżeń. Po kilkukrotnym przeczytaniu podręcznika nie widać uszkodzeń, a tym samym wydaje się, że książka ma wystarczającą trwałość. Liczy 296 numerowanych stron sporego formatu. Jest więc dość obszerna i raczej ciężka. Tym bardziej, że „końcowe dodatki" – takie jak tabele wielkości fizycznych, różnego rodzaju spisy (dodatków, doświadczeń, infografik itp.), odpowiedzi do zadań czy indeks – zajmują zaledwie 14 stron, a więc niewiele (co jest jednym z zarzutów). Zasadnicza część podręcznika jest więc spora, co raczej nie powinno dziwić, biorąc pod uwagę, że jest to podręcznik w zakresie rozszerzonym, choć chyba dodatki powinny być obszerniejsze. Zwłaszcza zestaw tabel i indeks wydają się zbyt skromne.

Podręcznik składa się z czterech rozdziałów: „Hydrostatyka i wstęp do zjawisk cieplnych", „Termodynamika", „Ruch drgający" i „Fale mechaniczne", z dołączonymi na końcu wspomnianymi powyżej dodatkami. Pod koniec każdego

rozdziału są zamieszczone podsumowania i zadania, do których rozwiązania zamieszczone są na końcu książki.

Zasadnicza treść podręcznika nie budzi poważniejszych zastrzeżeń. Tekst jest zrozumiały i w przeważającej mierze poprawny. Warto tu dodać, że w podręczniku znajdziemy kilka elementów, które bardzo pozytywnie zaskakują, np. opis zjawiska Dopplera, gdzie wskazano różnicę między ruchem źródła dźwięku a ruchem obserwatora. Z mojego punktu widzenia jednak nie postawiono ostatecznej konkluzji – tego, że oznacza to istnienie ruchu bezwzględnego, a więc niepodlegającego I zasadzie dynamiki. Warto dodać, że to samo dotyczy problemów termodynamicznych (i kosmologii, wynikającej z Ogólnej Teorii Względności!), które również wyróżniają układ współrzędnych. Z termodynamiką autorzy nie są chyba najbardziej zaprzyjaźnieni, bo nie zauważają, że właśnie przez termodynamikę wiodła droga do budowy cząsteczkowej, a w dalszej drodze do kwantowania. Można by jeszcze wymienić kilka potknięć, takich jak np. stwierdzenie o nieregularności ruchu pulsarów, gdy za owe wyjątkowo regularne (i skrajnie małe!) „nieregularności" przyznano Nagrodę Nobla, a A. Wolszczan dzięki nim odkrył pierwsze pozasłoneczne planety (inna rzecz, że to ostatnie okazało się znacznie mniej interesujące niż się początkowo wydawało). Podobnie związek wody z klimatem jest niezupełnie taki, jak to zostało w podręczniku przedstawione. Tu największe pretensje mam o temperatury na pustyniach – decydująca jest tu duża wartość stałej w prawie Stefana-Boltzmanna. Biorąc pod uwagę, że wynosi ona w układzie SI około 6 razy 10^{-8}, zmarnowano okazję do pokazania, jak niefortunny układ jednostek może łudzić wartościami liczbowymi wielkości fizycznych. Zupełnie błędna jest definicja promieniowania cieplnego. Rzeczywiście jest to promieniowanie elektromagnetyczne, ale nie każde promieniowanie elektromagnetyczne to promieniowanie cieplne. Jeżeli już autorzy nie chcieli zagłębiać się w (zdecydowanie ważne) przyczyny tego, że coś promieniuje „cieplnie", to wystarczyło zauważyć, że cieplne jest promieniowanie żarówki, a nietermiczne promieniowanie świetlówki czy ledowe. Podobnie wprowadzając ciepło molowe i omawiając zależność od ilości atomów w cząsteczce, „nie zauważają", że również i ciepło właściwe ciał stałych można by w grubym przybliżeniu wyjaśnić ilością atomów (stopni swobody) w cząsteczce. Dla mnie denerwujące jest bardzo nieudolne przedstawienie problemu stateczności statków i mylenie środka ciężkości ze środkiem masy. Tego ostatniego, jak się zdaje, nie próbowano w ogóle zdefiniować, a powszechne utożsamianie tych pojęć jest raczej poważnym niedociągnięciem całej polskiej dydaktyki. Podobnych uchybień można by jeszcze wymienić kilka. Są wymienione (pewnie nie wszystkie, bo przy powtórnym czytaniu znajdowałem następne), jednak chyba nie ma to specjalnego znaczenia – wszystkie te niedociągnięcia mają charakter raczej braku tego, co ja bym tam umieścił, a nie braków istotnych. Warto dodać, że znaczna ich część jest dosyć standardowa, czyli powszechnie pojawia się w polskiej dydaktyce.

W sumie podręcznik jest poprawny, rzetelnie i solidnie omawia przedstawione tematy. Oczywiście spełnia również wymagania podstawy programowej. Tym samym można go z czystym sumieniem polecać do użytku szkolnego. Czy zasługuje na wyróżnienie przez PAU, nie jestem w stanie powiedzieć. Z mojego punktu widzenia zawiera trochę niezręczności i pewne braki, których usunięcie nie jest trudne. Jednak z drugiej strony jak na podręcznik liczący prawie 300 stron, uchybień tych jest stosunkowo niewiele i nie mają zbyt dużego ciężaru gatunkowego. Większym zarzutem, raczej uniemożliwiającym wyróżnienie, jest brak jakiejś bardzo ujmującej wizji fizyki, o którą, w omówionym w podręczniku zakresie, nie powinno być zbyt trudno. Podsumowując: z ewentualnym wnioskiem o wyróżnienie należy poczekać do ukazania się wszystkich tomów, których wg zapowiedzi powinno być aż cztery. I tu pojawia się chyba główny zarzut w stosunku do tej serii podręczników: przewidywana objętość całego cyklu prawdopodobnie mocno przekroczy tysiąc stron.

Uwagi szczegółowe:

S. 12 – znalezienie środka ciężkości „bryły" typu człowiek jest raczej trudne, żeby nie powiedzieć niemożliwe, w warunkach szkolnych. Stąd zadanie 4B raczej nierozsądne.

S. 20 – na s. 15 podano wzór na ciśnienie w funkcji głębokości, a teraz go się nie wykorzystuje. Brakuje dwu rzeczy: gęstości powietrza oraz uwagi, że przy spotykanych zmianach wysokości wartość gęstości powietrza można uznać za stałą. Dodatkowo okazałoby się, że powietrze wcale nie jest takie lekkie! Inaczej mówiąc, należałoby wyciągnąć wnioski z zamieszczonego na s. 21 wykresu.

S. 24 – zadanie 3 należałoby „przygotować", umieszczając w tekście opis pompy ssąco-tłoczącej.

S. 30 – opowieść o stateczności łodzi mało rozsądna. Przy tej objętości można by znacznie porządniej to zagadnienie wyjaśnić. W szczególności po prostu zamieścić wykres krzywej stateczności jakiegoś statku. Poza tym autorzy najwyraźniej nie przejmują się rozróżnieniem środków masy i ciężkości.

S. 33 – definicja energii wewnętrznej – w zasadzie rozsądna, choć można by dodać – pod warunkiem, że za cząsteczki trzeba by uznać i te będące w układach związanych.

S. 34 – zakres temperatur życia człowieka mało przekonujący (np. nawet w Polsce bywają temperatury około 240 K i daje się żyć). Podobnie supernowa to też nie maksimum we Wszechświecie. Poza tym nie dodano, że chodzi o temperaturę wnętrza supernowej. Nie mam pojęcia, po co podkreślać związek temperatury z ruchem postępowym. To co najwyżej utrudnienie w zrozumieniu ciepła właściwego ciał zbudowanych z cząstek o przestrzennej budowie.

S. 36 – bardzo rozsądna uwaga o tym, co rozumiemy przez średnią prędkość. Wolałbym jednak wzór w postaci $v_{śr} = (2E_{śr}/m)^{0,5}$. Energia kinetyczna do temperatury też jest liczona dla układu spoczynkowego środka masy! Tym samym uwaga nieco myląca. Energia termiczna i wewnętrzna to różne pojęcia. Temperatura jest oczywiście związana ze wszystkimi stopniami swobody. W sumie bardzo nieudany podrozdział!

S. 38 – trudno się zgodzić z tekstem tego podrozdziału, bo przy poprawnym opisie szczegółów gubi najistotniejszą rzecz – to, że dzięki zjawisku ruchów Browna i tej teorii dało się ustalić wielkości świata atomowego.

S. 43 – zamieszczone tu wzory na Q i W sugerują, że te wielkości są tym samym! Nie jest to dydaktycznie dobry pomysł.

S. 44 – definicja promieniowania cieplnego jest zła. Nie wskazuje na najistotniejszą cechę tego promieniowania, jaką jest wynikająca z samej nazwy zależność od temperatury. Tak w ogóle, jest to rzecz ważna, ale i nieco bardziej skomplikowana. Autorzy jednak nawet nie próbują tego wyjaśnić.

S. 45 – na zmianę temperatury zbiorników wodnych główny wpływ ma zupełnie inny mechanizm – falowanie miesza wodę i dlatego ogrzewa się dużo grubsza warstwa wody niż ziemi. W praktyce na Bałtyku ta warstwa ma ok. 10 metrów, a na lądzie na głębokości ok. 1,5 m jest już stała temperatura, niezależnie od sezonu.

S. 46 – wydaje mi się, że autorzy mylą energię cieplną z wewnętrzną. Do tej ostatniej zaliczyłbym również energię chemiczną, która cieplną nie jest.

S. 48 – zadanie 1 jest dość niefortunne. Problem jest zdecydowanie bardziej złożony i można o tym w tekście nadmieniać, ale nie w formie zadania. Zadanie 4 bardzo interesujące, ale też bez komentarza autorskiego uczeń raczej sobie (bez uprzedniego przygotowania) nie poradzi. Warto dodać, że wynik rachunku jest szokujący.

S. 51 – sporo o układach krystalograficznych, a definicja kryształu co najmniej prymitywna.

S. 71 – opowieść o pustyni w warstwie „wyjaśniającej" całkowicie błędna. Powodem niskich temperatur nocnych jest promieniowanie cieplne. Konkretnie to, że promieniowanie to opuszcza Ziemię z powodu braku chmur.

S. 84 – ciężar gazu oczywiście wpływa na ciśnienie, tak samo jak w przypadku cieczy.

S. 85 – pisząc, że mol to w przybliżeniu tyle gramów, ile jednostek masy atomowej ma cząsteczka, należałoby fakt, że jest to przybliżenie, wyjaśnić.

S. 99 – prawda, że równanie stanu nie wyznacza jednoznacznie rodzaju przemiany. Jednak twierdzenie, że zjawisko zajdzie tylko w jeden sposób, jest nieprawdą – zajdzie w sposób zależny od tego, jakie dodatkowe warunki będą spełnione.

S. 104 – c_p i c_v różnią się nie tylko dla wielkości „na mol", co sugeruje tekst. W ogóle to świetna okazja do pokazania, jak właściwy układ pojęć (tu mol) może ułatwić zrozumienie problemu. Niestety autorzy nie korzystają z tej okazji.

S. 118 – nie rozumiem, dlaczego nie przedstawiono cyklu Carnota. Ilustruje problem tak samo, a jest cyklem odwracalnym, więc pokazuje maksymalną możliwą sprawność cyklu termodynamicznego.

S. 125 – zwykle nie da się stworzyć uproszczonego i zbliżonego do rzeczywistości modelu. Jedynie w przypadku sukcesu badań to się udaje, a te sukcesy wbrew opowieści nie są wielkie.

S. 131 – skąd taki wzór na prawdopodobieństwo? Może jedno czy dwa zdania uzasadnienia? W końcu to zakres rozszerzony.

S. 147 – zmiany poziomu mórz nie są całkiem okresowe. Gdyby tak było, niepotrzebne byłyby tablice pływów. Podobnie z innymi tu wskazanymi zjawiskami. Najbardziej stały jest okres pulsarów, o którym powiedziano, że nieco się zmienia (choć ze średniowaniem ma to nikły związek). Skądinąd za opisanie tych zmian przyznano Nagrodę Nobla.

S. 149 – uwaga mało rozsądna. Można by to dużo rozsądniej zapisać, że tu błąd jest w obu pomiarach stały, więc wkład jednego drgania maleje.

S. 180 – rachunek prowadzący do usunięcia zależności od grawitacji źle skomentowany. Chodzi właśnie o uzasadnienie braku takiej zależności. A przynajmniej powinno chodzić.

S. 183 – uwaga o stosowaniu tego samego modelu w różnych sytuacjach albo zbyt uproszczona, albo… demoralizująca.

S. 203 – brakuje mi informacji, że fale poprzeczne są dwie. To dość istotne, bo… spotykałem nauczycieli, którzy twierdzili, że jest tylko jedna.

S. 204 – to po prostu prędkość dźwięku.

S. 206 – podkreślanie, że fala elektromagnetyczna rozchodzi się w próżni, wydaje mi się utrudniać zrozumienie problemu. Tu „ośrodkiem" jest pole i wtedy jest bardziej jednolicie, i staje się oczywiste, że pole tworzy fale, np. fale grawitacyjne.

S. 226 – nie tylko fal mechanicznych. To po prostu natężenie przychodzącego impulsu.

S. 230 – o tym, że fala padająca odbija się w tej samej płaszczyźnie, decyduje prawo zachowania pędu. Na poziomie rozszerzonym może należałoby o tym wspomnieć.

S. 233 – o ile wiem, mechanizm wzrostu tsunami jest inny. Tsunami jest ruchem w całej objętości morza i po prostu na płyciźnie musi „zadrgać" wyższa fala. Opisany tu mechanizm dotyczy zwykłych fal wiatrowych.

S. 236 – ta zasada superpozycji dotyczy fal o małych amplitudach. A to ciekawe – „fale potworne" wynikają ze zwykłej zasady superpozycji. Wg takich obliczeń (K.A. Coles, *Żeglowanie w warunkach sztormowych*) co 200 000. fala jest trzykrotnie wyższa od „średniej wyróżniającej się". Inaczej mówiąc, trafia się raz na kilkaset godzin sztormów. Spotkałem się raz z czymś takim.

S. 256 – Echolokacja niekoniecznie związana jest ze zjawiskiem Dopplera. Efekt ma znaczenie dopiero, gdy mierzymy prędkość.

Krystyna Kobylańska-Szkaradek
Jerzy Kuczyński
Wyższa Szkoła Techniczna w Katowicach

Recenzja podręcznika:

Adam Ogaza, *Fizyka 2. Podręcznik dla szkół ponadpodstawowych. Zakres podstawowy*, Wydawnictwo Operon, Gdynia 2020

Podręcznik *Fizyka 2* do drugiej klasy szkół ponadpodstawowych został dopuszczony do użytku szkolnego na podstawie opinii rzeczoznawców: mgr Teresy Kutajczyk, prof. dra hab. Bronisława Słowińskiego oraz dra hab. Jarosława Pacuły. Nr dopuszczenia 1036/2/2020.

Bardzo zwięzły i napisany bardzo prostym językiem podręcznik przeznaczony dla mało zainteresowanych fizyką uczniów. Mimo takiego adresata (a może właśnie z tego powodu), bardzo dokładnie przemyślany i dobrze zredagowany. Zdecydowanie do polecenia do użytku szkolnego.

Uwagi ogólne:

Podręcznik jest wydany starannie, na dobrym papierze i z poprawną szatą graficzną. Jest bardzo skromny objętościowo. Liczy 144 strony, łącznie z dodatkami, czyli odpowiedziami do zadań, indeksem i tablicami. Warto tu zauważyć, że tablice te są wprawdzie dość skromne, a jednak podają znaczną część mogących interesować ucznia wielkości. Dodajmy: mogących zainteresować ucznia mało zainteresowanego naukami przyrodniczymi, jako że podręcznik odpowiada zakresowi podstawowemu fizyki. Podobnie indeks do tego bardzo cienkiego podręcznika ma rozmiary zbliżone do indeksu znajdującego się w przeszło dwukrotnie obszerniejszym podręczniku wydawnictwa Nowa Era, a dedykowanego poziomowi rozszerzonemu! Widać więc, że autor solidnie przemyślał nauczany materiał i, co ważniejsze, jest czynnym nauczycielem, poważnie podchodzącym do kształcenia swoich uczniów, dlatego mimo wspomnianych niewielkich rozmiarów książki, podręcznik jest w większości dobrze przemyślany i umożliwia dobre zapoznanie się z zagadnieniami. Książka składa się z trzech rozdziałów: „Drgania", „Termodynamika" i „Elektrostatyka", podzielonych na podrozdziały. Każdy pod-

rozdział jest zilustrowany zestawem kilku zadań i zaopatrzony w krótkie podsumowanie, najczęściej złożone z pojedynczych zdań. Warto zauważyć, że każde z tych zdań zaopatrzone jest w odsyłacz do strony, gdzie znajdziemy rozwinięcie problemu. W wielu miejscach podręcznika znajdziemy dodatki oznaczone szarym tłem i zatytułowane „Chcesz wiedzieć więcej?", rozszerzające treści „zasadnicze" podręcznika. Dodatkowo na końcu każdego rozdziału (a więc w trzech miejscach) znajdziemy trochę dłuższe (2–4 strony) teksty przeznaczone do samodzielnej analizy przez ucznia. Analizę tę mają ułatwiać zamieszczone pytania. Niezbyt oryginalne, ale w końcu chodzi o „zakres podstawowy". Na końcu każdego rozdziału znajduje się „podsumowanie przed sprawdzianem". Jak z tego wynika, autor zdecydowanie stawia na aktywność ucznia.

Oczywiście nie udało się uniknąć paru potknięć. Do najpoważniejszych zaliczyłbym definicję energii wewnętrznej. Warto dodać, że to błąd powszechny w podręcznikach szkolnych, a tu nie aż tak ostro sformułowany, bo nie mówi się o energiach potencjalnych i kinetycznych cząsteczek (jak to spotykamy w większości podręczników), i mocno skorygowany przez zwrócenie uwagi na to, że energia chemiczna też wchodzi w skład energii wewnętrznej. Innym, też tradycyjnym, błędem jest przypisanie istotnej roli w stabilizacji klimatu ciepłu właściwemu wody.

Przeglądając poczynione uwagi widzę, że prawie wszystkie dotyczą niezręcznych sformułowań, a więc bardziej obciążają redaktora niż autora. W sumie podręcznik jest poprawny, a nawet zdecydowanie poprawny. Fajerwerków intelektualnych nie ma, ale w podręczniku na „zakres podstawowy" można by je uznać za błędy dydaktyczne, choć też warto dodać, że kilka ujęć problemu zdecydowanie mi się podobało. Podobnie podoba mi się obudowa dydaktyczna – zadanie, podsumowania, analiza tekstu. Tym samym mamy do czynienia z czymś, co, jak usłyszałem kiedyś od prof. Z. Urygi, „jest prostym podręcznikiem do praktycznego użytku". Po poprawieniu sformułowań nie miałbym żadnych zastrzeżeń. A teraz, nie znając pozostałych tomów, polecałbym go do użytku, zwłaszcza w klasach o mniejszych ambicjach w zakresie fizyki.

Uwagi szczegółowe:

S. 11 – portret Hooke'a niepodpisany. Z tym wydłużeniem o metr bym uważał – w typowych sytuacjach to daleko poza zakresem stosowalności prawa.

S. 15 – ruch jest drgający przy poruszaniu się niekoniecznie po tym samym torze!

S. 17 – z tym cieniem gwoździa to trochę niezgrabnie.

S. 37 – opis rozszerzalności liniowej niezrozumiały. Prawdopodobnie niedopracowanie gramatyczne. Podobnie brak konsekwencji z rozszerzalnością objętościową.

S. 39 – w tabeli zapis wykładniczy. Wolałbym, by to zostało dość obszernie skomentowane – współcześni uczniowie mają bardzo słabe przygotowanie matematyczne. Trochę sytuację poprawiają zamieszczone przykłady.

S. 40 – nitowanie to anachroniczna technologia. W przypadku statków oznacza m.in. kilkuprocentowy wzrost masy konstrukcji. W połowie XX wieku to był jeden z zasadniczych powodów przejścia do techniki spawania.

S. 45 – wprowadzono dwa niezależne współczynniki rozszerzalności, mimo że jest między nimi oczywisty związek. Współczynnik liniowy jest trzy razy mniejszy od objętościowego dla tego samego materiału.

S. 48 – energia wewnętrzna to suma wszystkich rodzajów energii zawartych w ciele. Nie są to wyłącznie energie cząsteczek, bo wielu energii typu potencjalnego nie da się przypisać cząstkom, choć można je przypisać ciału jako całości. Doskonałym kontrprzykładem na błędność tu zamieszczonej definicji energii wewnętrznej jest przykład ze strony 49.

S. 49 – sprężystość wchodzi w skład energii wewnętrznej. To już bardzo poważny i elementarny błąd. Z grawitacją jest trochę subtelniej, ale też wpływa na energię wewnętrzną. Tu znakomitym przykładem jest ciśnienie atmosferyczne.

S. 51 – oczywiście jest możliwy przepływ ciepła między ciałami o tej samej temperaturze. Przypomnijmy sobie, że istnieje coś takiego jak lodówka czy pompa ciepła. Niestety jestem skłonny uważać zamieszczone tu pytanie za poważny błąd dydaktyczny.

S. 52 – problem radiatora jest nieco inny.

S. 54 – promieniowanie to też materia.

S. 59 – I zasada obejmuje ciepło i pracę. Inne rodzaje energii, takie jak np. energia promieniowania, nie są uwzględnione. Zgoda, że dość trywialnie można je uwzględnić, ale we wzorze ich nie ma!

S. 70 – faza to nie jest obszar. Przynajmniej dla ucznia.

S. 71 – układ izolowany może wykonywać pracę nad sobą, np. rozprężając się, lub, co w astronomii powszechne, kurcząc się.

S. 75 – słowo „dokładnie" nawet w przypadku aluminium jest tu pewną przesadą.

S. 80 – zdanie o tym, że w wyniku reakcji egzotermicznych powstają wiązania o niższych energiach, jest co najmniej nieszczęśliwe. Rzecz bardzo ważna i tym samym wymaga dogłębnego wyjaśnienia!

S. 82 – zamiast „odkryto w chemii" odwołałbym się raczej do prawa zachowania energii. Swoją drogą, całkiem rozsądne rozróżnienie „ciepła spalania" i „wartości opałowej" oraz obecne wskazanie problemu przyswajalności wskazują, że autor to przemyślał i w odróżnieniu od większości podręczników wie, co pisze, a nie pisze, co wie.

S. 84 – dane tabeli wyraźnie przeczą podanej w tekście wartości 25% energii możliwej do przekształcenia w pracę.

S. 88 – podrozdział o klimacie tradycyjnie błędny.

S. 95 – tekst o perpetuum mobile budzi mieszane uczucia. Zapewne dotyczy oszustwa, ale znam co najmniej dwa perpetuum mobile. Pierwsze to planety, a drugie to nadprzewodnictwo. Poza tym perpetuum mobile rozumiane jako wieczny ruch jest **zgodne** z I zasadą dynamiki. Sprzeczne z dynamiką Newtona jest jedynie pobieranie energii z takiego urządzenia.

S. 104 – uwaga o kwarkach w oczywistej sprzeczności z deklaracją o ładunku elementarnym.

S. 108 – zasada zachowania ładunku całkowicie błędna. W rzeczywistości nie liczba ładunków jest stała, a ich suma. Dla jasności, elektron i proton to dwa ładunki, a ich suma wynosi zero. Na szczęście na stronie 109 to nieco wyjaśniono. Niestety również mętnie. Należało po prostu powiedzieć o kreacji par.

S. 110 – mówiąc o wadze skręceń, ominięto najważniejszą informację – to, że skręcenie wymaga bardzo małej siły i dlatego waga jest bardzo czuła.

S. 115 – linie pola elektrycznego to linie sił tego pola. Warto dodać – w odróżnieniu od pola magnetycznego. Fakt, że z równoległości linii pola wynika jednorodność pola, jest głęboko nieoczywisty i de facto oznacza zerowość masy fotonu. Przechodzenie nad tym do porządku dziennego jest pewnym nadużyciem. Można by to uratować, np. twierdząc, że wzdłuż linii pola natężenie pola jest stałe. Ale to „lekarstwo" jest chyba groźniejsze od choroby!

S. 117 – pole elektryczne to rodzaj materii, więc jest tak abstrakcyjne jak materia.

S. 125/126 – reguły zachowania w czasie burzy są i nieco zbyt skomplikowane, i mało praktyczne. Można by to lepiej przedstawić w dużo krótszym, a więc łatwiejszym do zapamiętania tekście. Brakuje pojęcia napięcia krokowego, czyli wyjaśnienia, dlaczego nie należy się kłaść na ziemi (choć w czasie burzy, której niemal zawsze towarzyszy deszcz, ten pomysł chyba nikomu nie przyjdzie do głowy).

S. 127 – działanie kondensatora chyba łatwiej wyjaśnić, zwracając uwagę, że ładunki różnoimienne się przyciągają.

S. 133 – ten „miernik kwasowości" to areometr. Technicznie tożsamy z miernikiem stężenia alkoholu w napojach wyskokowych.

Jerzy Kuczyński
Wyższa Szkoła Techniczna w Katowicach

Recenzja podręcznika:

Marcin Braun, Krzysztof Byczuk, Agnieszka Seweryn-Byczuk, Elżbieta Wójtowicz, *Zrozumieć Fizykę 1. Podręcznik dla liceum ogólnokształcącego i technikum, Zakres rozszerzony*, Wydawnictwo Nowa Era, Warszawa 2019

Podręcznik do fizyki pt. *Zrozumieć Fizykę*, autorstwa Marcina Brauna, Krzysztofa Byczuka, Agnieszki Seweryn-Byczuk i Elżbiety Wójtowicz, przeznaczony jest do liceum ogólnokształcącego i technikum (III etap edukacyjny – klasa I), dopuszczony do użytku szkolnego na podstawie opinii rzeczoznawców: prof. dra hab. Bronisława Słowińskiego, prof. dra hab. Aleksandra Filipa Żarneckiego i dr hab. Iwony Benenowskiej. Wpisany do wykazu podręczników MEN pod numerem ewidencyjnym 1002/1/2019.

Uwagi ogólne

Recenzowany podręcznik jest pierwszym z serii czterech podręczników przeznaczonych dla III etapu edukacyjnego na poziomie rozszerzonym. Jest wydany starannie i na dobrym papierze. Ilustracje są dobrane właściwie, a kolorystyka jest poprawna, tj. nie nadmierna. W sumie strona edytorska nie budzi zastrzeżeń. Nie budzi też zastrzeżeń strona dydaktyczna. Podręcznik jest poprawnie zorganizowany. Składa się z sześciu rozdziałów zawierających od czterech do siedmiu podrozdziałów, których jest w sumie 35. Po każdym rozdziale znajdziemy uzupełnienie w postaci dodatkowego tekstu lub projektu (zadania do wykonania). Szkoda tylko, że taki tekst nie ma danych bibliograficznych, a więc nie wiadomo, gdzie i kiedy się ukazał (jest podpisany przez osobę spoza grona autorów, więc pewnie gdzieś został opublikowany). Dodatkowo na końcu każdego rozdziału jest podsumowanie oraz zadania do rozwiązania. Do tych ostatnich podano na końcu książki wyniki. Podobnie na końcu każdego rozdziału znajdziemy krótkie podsumowanie pod hasłem „Po tej lekcji powinieneś" oraz kilka pytań i prostych zadań. W roli uzupełnienia mamy krótkie rozszerzenie pod nazwą „A to ciekawe". Jeżeli zauważyć, że na początku każdego podrozdziału mamy polecenie, co uczeń

powinien sobie przypomnieć (wiedzieć), by zrozumieć dany podrozdział, to należy uznać, że od strony dydaktycznej struktura podręcznika jest przemyślana. Pewnym niepokojem napawa fakt, że podrozdziały nazywa się lekcjami. Wydaje się, że w większości przypadków nawet przy pracy ze szczególnie uzdolnionymi uczniami na jednej lekcji podrozdziału się nie zrealizuje. Pamiętajmy bowiem, że na lekcji wykonuje się z zasady więcej czynności niż tylko realizację materiału. Wspomniany niepokój pogłębia rozmiar podręcznika – 295 stron. Co prawda jest w tym indeks, spis rozdziałów (i spis treści planowanych w następnych tomach), tym niemniej to raczej sporo i prawdopodobnie nauczyciel znacznej części zamieszczonych treści nie zdąży zrealizować. Może jednak lepiej, by uczeń dysponował w podręczniku tymi treściami, niezależnie od tego, czy zostaną one omówione przez nauczyciela, czy też nie. W sumie jednak należy uznać, że około 1200 stron fizyki to naprawdę dosyć dużo.

Po tych wstępnych uwagach trzeba odnieść się do merytorycznej strony tego podręcznika. Warto powiedzieć, że podręcznik jest dobry. Przede wszystkim zawiera niewiele potknięć. Między innymi użyto w nim bardzo rozsądnych definicji, z rzadka tylko popełniając błędy. Np. autorzy bardzo rozsądnie wprowadzają pojęcie punktu materialnego, a także pojęcie ciała sztywnego, nie myląc go, jak to się dzieje w większości podręczników, z ciałem stałym. Lista uwag szczegółowych jest dosyć krótka i zawiera niewiele uwag istotnych. Nawet tradycyjnie błędne „szkolne" definicje zdarzają się dosyć rzadko. Warto tu pochwalić rozsądne definicje błędu pomiarów i analizę niepewności pomiarowej ze szczególnym uwzględnieniem błędów systematycznych, w szkole z zasady ignorowanych. Szkoda, że wspomniana analiza jest dosyć rzadko używana w dalszej części. Autorzy niespecjalnie poradzili sobie z definicją układów inercjalnych. Brakuje definicji iloczynu skalarnego, choć jest definicja iloczynu wektorowego. Ta ostatnia mogłaby być nieco zgrabniejsza, choć znowu zamieszczone w podręczniku dodatki matematyczne wydają się bardzo wartościowe – jak się zdaje, współczesny uczeń liceum „z rozszerzoną fizyką" słabo operuje nie tylko wektorami, ale nawet funkcjami trygonometrycznymi. Tu można zauważyć, że funkcje trygonometryczne też można by zgrabniej wprowadzić. Autorzy nie radzą sobie z analizą problemu własności ciał będących wynikiem sumowania ich części (środek masy, energia kinetyczna obrotu), choć w innych miejscach nie mają kłopotu z wprowadzaniem całkowania. Szkoda tylko, że bez potrzeby unikają słowa „całkowanie" – wspomnienie, że czynności intelektualne, które wykonują, nazywają się całkowaniem, pewnie zmniejszyłoby barierę psychologiczną w tym zakresie. Tu warto wspomnieć, że najgorszym rozdziałem książki jest rozdział „Bryła sztywna". Jest tu wiele potknięć i niedociągnięć. Ponieważ to ostatni rozdział, pojawia się sugestia, że było to spowodowane presją czasową i może uda się to wygładzić w przyszłych wydaniach. Nie można jednak nie wspomnieć, że autorzy najwyraźniej nie zauważają, że ruch obrotowy ma charakter bezwzględny, i w książce pojawia się szale-

nie zabawny (dla autora recenzji) lapsus o powolnej zmianie położenia ciał niebieskich (a więc Wszechświata) względem osi ziemskiej. Jednak wydaje się, że fakt, iż niektóre ruchy, w tym obrotowy, mają charakter bezwzględny, jest w szkole kompletnie nieznany – przypuszczalnie nauczyciele tyle wysiłku włożyli w indoktrynowanie uczniów co do względności ruchu, że sami się indoktrynowali twierdzeniem o absolutnej jego względności.

Podsumowując, podręcznik jest dobry, choć momentami zaledwie poprawny. Na pewno można go polecać do użytku szkolnego, ale z oficjalnym oświadczeniem tego w postaci „zalecenia Komisji" bylibyśmy skłonni się wstrzymać do czasu ukazania się wszystkich tomów.

Uwagi szczegółowe:

S. 6 – użycie słów „w przypadku przybliżonych wartości". W przypadku Księżyca nie jest to poprawne – w apogeum to niemal 407 tys., a w perygeum ponad 356 tys. Podobnie prędkość światła to 299 792 458 m/s. Ta ostatnia wartość jest **dokładna** i warto by o tym napisać. Próbowano na tę wartość wprowadzić nazwę „lorenc". Biorąc pod uwagę, jak niezgrabne jest powiedzenie „prędkość światła" (formalnie prędkość cząstki bezmasowej w próżni), może warto by w szkole próbować popularyzować jednak zgrabniejszy termin „lorenc". W sumie przydałoby się więcej uwagi w kwestii przybliżeń.

Gdyby mieć choćby parokilometrowy odcinek autostrady w kierunku Księżyca (i taki sam na Księżycu do hamowania), to loty na Księżyc byłyby bajecznie proste i tanie ze względu na możliwość złamania prawa zachowania pędu! Podsumowując – mimo jego powszechności, chwyt dydaktyczny polegający na porównaniu lotów kosmicznych z jazdą samochodem niesie więcej szkody niż pożytku.

S. 7 – galaktyki to nie układy gwiazd. To jednak coś bardziej skomplikowanego, a biorąc pod uwagę powszechność tych tworów we Wszechświecie, należałoby temu poświęcić trochę więcej miejsca.

S. 8 – przy całej niechęci do tak skrótowego omówienia Wszechświata zauważam dwa pozytywy:

1. wspomniano o „cosmic web"; 2. napisano, że światło potrzebowało 13 mld lat, a nie, że znajdują się 13 mld ly, co byłoby grubym a powszechnym błędem, niestety występującym na infografice na następnych stronach.

S. 12 – twierdzenie, że fizyka nie korzysta z osiągnięć innych nauk, jest przejawem szowinizmu fizycznego i dość oczywistą nieprawdą. To poważny problem, bo tego typu szowinizmy, niestety powszechne we wszystkich naukach, skutkują ogólnie niskim autorytetem całej nauki. Doskonale to wyjaśnia (zaprzeczając znacznej części tego, co jest zapisane w poprzednich akapitach) kilka lini-

jek u góry strony 14, gdzie podkreśla się umowny charakter podziału na dyscypliny naukowe.

S. 15 – (podsumowanie) – po dwu ważnych punktach stanowiących fundament fizyki zupełnie nieistotny punkt o roku świetlnym.

S. 17 – od dawna nie podoba mi się ta definicja pomiaru (porównanie ze wzorcem), bo wyklucza mierzalność większości obiektów fizycznych. Np. nie da się „zmierzyć" wektora, bo nie ma jego wzorca (jest wzorzec modułu i osobno wzorzec kąta, *notabene* mające zupełnie inny charakter, gdyż kąt jest naturalny, a nie konwencjonalny). Matematyka też tu wkracza, bo np. nie da się zmierzyć wektora będącego sumą dwu wektorów prostopadłych. Oczywiście, są to łatwe do usunięcia mankamenty, niemniej jednak pokazują bezmyślność tej definicji.

Nie zgadzam się z twierdzeniem z ciekawostki. Dużo łatwiej liczyć w całych funtach niż ułamkach kilograma. W ogóle system angielski jest dużo lepiej przystosowany do codzienności niż mało z nią związany system SI, który zupełnie nie pasuje również do badań podstawowych w fizyce i astronomii. Dlatego właśnie Anglosasi się go trzymają.

S. 18 – to rzeczywiście ciekawe (dawne jednostki). W rzeczywistości znacznie ciekawsze od tego, co tu napisano. Polecam książkę W. Kuli *Ludzie i miary*.

S. 27 – przykłady – w 1 i 3 brakuje odpowiednich założeń. W szczególności masa nie jest proporcjonalna do objętości. Np. drewno sprzedaje się na objętość, bo masa danej objętości drewna jest mocno zmienna, bo zależy od wilgotności, a napięcie jest proporcjonalne do natężenia tylko w przypadku prawa Ohma.

S. 32 – twierdzenie, że w biologii występują bardziej skomplikowane zależności, nie jest prawdziwe. W każdej dziedzinie na odpowiednio wysokim poziomie występują bardzo skomplikowane zależności. Twierdzenie, że biologia jest bardziej skomplikowana niż fizyka ma wprawdzie uzasadnienie, ale chyba nie na poziomie licealnym. To ostatnie bardzo brutalnie pokazują wyniki nauczania tych przedmiotów.

S. 36 – mówiąc o sporcie, warto by zacytować (i polecić uczniowi!) książkę K. Ernsta *Fizyka sportu*. To dość prosta (przystępna dla ucznia) książka omawiająca tytułowe zagadnienia. Można to zrobić np. w postaci przypisu.

S. 42 – dodatek matematyczny. Tu można by to, niemal literalnie przepisując, rozszerzyć na trzy wymiary, dzięki czemu przy tym samym wysiłku uzyskamy dużo większy efekt. Dokładając jeszcze regułę dodawania wektorów (którą autorzy wprowadzą na s. 94), uzyskamy zupełnie porządny opis wektorów.

S. 61 – 8 kn to trochę dużo dla nawet szybkiego jachtu.

S. 67 – bardzo rozsądna uwaga o „strzałkach" wskazuje jednoznacznie, że cała wcześniejsza opowieść o wektorach była kompletną bzdurą ze względu na (zarzucany przy okazji s. 42) fakt omawiania ruchu jednowymiarowego. Oczywiście to nie tyle wina autorów, co podstawy programowej!

S. 99 – zadania 4 nie da się rozwiązać przy wiedzy ucznia – do jego rozwiązania potrzebne jest II prawo Keplera lub zasada zachowania momentu pędu.

Zadanie 5b (użycie twierdzenia Pitagorasa) zasługuje na znaczne rozbudowanie – to jedno z ważniejszych zadań kinematyki!

S. 100/101 – problem niezależności ruchów wymaga chyba większego rozbudowania i tu jest niezbyt przemyślany. W szczególności ruch kulek o różnym momencie bezwładności (co jest poza wiedzą uczniów!) jest inny.

S. 103 – funkcje trygonometryczne to nie stosunki boków (jeżeli już, to długości boków).

S. 105 – ruch kropel to raczej krzywa balistyczna. Ilustruje to zadanie 3 ze s. 106.

S. 107 – bardzo pouczający przykład lotniskowca został spalony, bo zamiast mówić o wodzie, trzeba było mówić o powietrzu, i wyjaśnić, jak ułatwia to lądowanie na lotniskowcu.

S. 113 – niestety tych wzorów się nie odtworzy, bo zapamiętanie definicji jest konieczne, a definicje są równoważne wzorom. Konkretnie brakuje stwierdzenia, że wzory definicyjne i definicje są równoważne.

S. 141 – opowieść o Galileuszu niezbyt konsekwentna. Potencjalnie bardzo ciekawa, w tej formie raczej wprowadza w zakłopotanie.

S. 188 – zupełnie naturalnym uzupełnieniem opisu ruchu pod wpływem siły skierowanej pod jakimś kątem byłoby wprowadzenie iloczynu skalarnego.

S. 189 – tu, analogicznie do poprzedniej strony, uzupełnieniem byłaby nazwa „całkowanie".

S. 191 – znowu całkowanie. Gdyby wprowadzić to pojęcie, to: 1. oswojono by z nim ucznia, 2. ułatwiłoby to zrozumienie całkowania na wyższej uczelni, gdzie najczęściej strona techniczna problemu przesłania w gruncie rzeczy bardzo prostą i intuicyjnie oczywistą rzeczywistość.

S. 192 – zadanie c. To bardzo istotne zadanie warto by rozwiązać w tekście jako jakieś uzupełnienie (analiza tekstu).

S. 193 – po raz pierwszy spróbowano wykorzystać, skądinąd bardzo dobrze opracowane, pojęcie niepewności pomiarowej. Szkoda, że nie ma takich elementów więcej.

S. 195 – bardzo wartościowa uwaga o energii potencjalnej jako energii układu ciał. Szkoda, że nie została rozbudowana bardziej! Warto dodać, że w większości podręczników ten problem jest błędnie przedstawiany.

S. 201 – reguła błędna! Powody: patrz uwaga do s. 195!

S. 224 – stwierdzenie o łamaniu zasady zachowania energii (prawdziwe!) w sprzeczności z zasadą zachowania energii omówioną poprzednio (warto dodać komentarz).

S. 235 – słowo „foremna" jest tu pewnym nadużyciem, bo to słowo ma określone znaczenie w matematyce. Podobnie uwaga o podzielności materii jest tu nie na miejscu, a definicja ruchu postępowego – po prostu błędna.

S. 236 – brak definicji bąka i nieuzasadnione użycie zdrobnienia „bączek". Błędne stwierdzenie o „powolnej zmianie położenia ciał niebieskich względem osi ziemskiej". To nie Wszechświat się obraca, a oś ziemska. Problem wbrew pozorom bardzo istotny i mający dość zasadnicze znaczenie w nauczaniu fizyki. Otóż, wbrew powszechnym w podręcznikach stwierdzeniom, nie wszystkie ruchy są względne. W szczególności bezwzględny jest ruch obrotowy i można jednoznacznie stwierdzić, co się obraca. Poza tym absurdalne (przy powszechnej akceptacji dokonań Kopernika) jest twierdzenie, że Wszechświat obraca się wokół Ziemi. Rozumiem, że to lapsus, ale o bardzo poważnym znaczeniu.

S. 240 – opowieść o baronie Münchhausenie niezbyt prawdziwa. W rzeczywistości problem sił wewnętrznych jest nieco bardziej skomplikowany (p. W.W. Bielecki, *Szkice o ruchach ciał niebieskich*, PWN Warszawa 1976).

S. 245 – uwaga o „dżulu" mało precyzyjna. W sumie brakuje bardzo istotnego pojęcia iloczynu wektorowego (podobnie jak brak iloczynu skalarnego). Tu iloczyn wektorowy pojawia się na s. 249 i aż „prosiłoby się", by oba te pojęcia omówić na jednej stronie, a w tekście tylko pisać odnośniki. Byłoby zgrabniej i bardziej elegancko, a poza tym zaoszczędziłoby się jedną czy dwie strony.

S. 252 – definicja środka ciężkości błędna, bo nie uwzględnia sił pływowych. Różnicy między środkiem ciężkości a środkiem masy nie powinniśmy nigdy pomijać. Jeżeli już autorzy zainwestowali w pojęcia środka masy i środka ciężkości, to warto zawsze wskazywać na ich różnice między nimi.

S. 255 – równowaga obojętna ma miejsce niezależnie od wysokości środka ciężkości. Ten ostatni ma znaczenie przy omawianiu równowagi trwałej. Ta równowaga dotyczy sytuacji, gdy po zmianie położenia ciało nadal pozostaje w spoczynku. Dobrze to ilustruje zadanie 1 ze s. 257 (chyba wbrew intencjom autorów).

Jerzy Kuczyński
Wyższa Szkoła Techniczna w Katowicach

Recenzja podręcznika:

Ludwik Lehman, Witold Polesiuk, Grzegorz F. Wojewoda, *Fizyka 1. Podręcznik. Liceum i technikum. Zakres podstawowy*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 2019

Podręcznik do fizyki do liceum i technikum, autorstwa Ludwika Lehmana, Witolda Polesiuka i Grzegorza F. Wojewody, został dopuszczony do użytku szkolnego i wpisany do wykazu podręczników MEN na podstawie opinii mgra Waldemara Reńdy, dra Macieja Wiśniowskiego i prof. dra hab. Jerzego Podrackiego. Numer w wykazie MEN 999/1/2019.

Podręcznik jest starannie wydany, na dobrym papierze, z dobrze dobranymi czytelnymi ilustracjami. Tym samym strona edytorska nie budzi zastrzeżeń. Właściwa też wydaje się jego objętość – podręcznik liczy łącznie z indeksem i „scenariuszami doświadczeń" 222 strony (dalej są jeszcze dwie strony informujące o źródłach ilustracji). Składa się z czterech rozdziałów, z których trzy pierwsze są poświęcone mechanice. Zawartość tych rozdziałów jest standardowa. Można by nawet stwierdzić, że nadmiernie standardowa. Jako przykład można wymienić sposób przedstawiania „teorii pomiaru". Ten wymagany w podstawie programowej element podręcznika jest tu przedstawiony wyjątkowo schematycznie, niemal jak skrót „bryku" zamieszczanego zwykle w podręcznikach do I pracowni. Wprawdzie mamy do czynienia z „poziomem podstawowym", mimo to autorzy mogli pokusić się o bardziej „osobiste" przedstawienie fizyki. W podręczniku znalazłem sporo błędów, co byłbym w stanie przeboleć, ale trudno przeboleć liczne niezgrabności, które świadczą o braku solidnej refleksji nad tym, co napisano. Np. na stronie 143 opowiada się o skoku wzwyż, dość mętnie tłumacząc rolę ścięgien, podczas gdy prosty przykład odbicia od równi pochyłej wyjaśniłby powody użycia rozbiegu. W tym samym miejscu mówi się, że skoczek ma uzyskać maksymalną energię potencjalną (prawda), ale rozwój technik skoku jednoznacznie prowadził do obniżania tego parametru, co jest znacznie bardziej interesujące (środek ciężkości skoczka przechodzi poniżej poprzeczki!). Tak w ogóle, mówiąc

o sporcie, autorzy podręczników do fizyki są w Polsce w komfortowej sytuacji, jest bowiem znakomita książka na ten temat autorstwa K. Ernsta pt. *Fizyka sportu*. Znajdziemy w niej wiele bardzo prostych (ale poprawnych z naukowego punktu widzenia) opisów fizycznych własności i zjawisk wykorzystywanych przez zawodników w różnych dziedzinach. Jest więc z czego czerpać interesujący materiał do ilustracji problemów fizycznych.

Inną niezgrabną manierą zauważalną w podręczniku jest podawanie niepotrzebnie skomplikowanych przykładów, jak np. użycie żaglówki jako przykładu poruszającego się ciała. Żagle są dość skomplikowanym pędnikiem, zależnym od wielu trudnych do wytłumaczenia uczniowi elementów, takich jak siła hydrodynamiczna czy stateczność kształtu i ciężaru. W sumie sporo wiedzy zdecydowanie przekraczającej możliwości przeciętnego ucznia, a przede wszystkim całkowicie zbędnej przy wyjaśnianiu treści programowych – użycie np. samochodu czy samolotu jako przykładu jest równie przekonujące, a bez porównania prostsze. Jako przykłady innych „błędów własnych" autorów służą: mechanizm powstawania szkwałów ze s. 69 (szkwał wg autorów powodują krople deszczu porywające za sobą powietrze) i twierdzenie ze s. 135, że współczynnik sprężystości nie zależy od rodzaju materiału. Do tych „autorskich potknięć" dochodzi sporo „standardowych", występujących w wielu szkolnych podręcznikach. Można by tu wymienić utożsamianie środków ciężkości i masy, twierdzenie o „bezwzględnej względności ruchu" czy definicję sił wewnętrznych.

W kwestii względności ruchu warto zauważyć, że z zasady, w konkretnych przypadkach, łatwo określić, co się porusza, i ta umiejętność dotyczy ludzi nawet zupełnie niewykształconych w dziedzinie fizyki, np. nikt nie ma wątpliwości, że porusza się samochód, a nie droga.

Już tradycyjnie najgorzej przedstawia się rozdział (czwarty z kolei) dotyczący astronomii. Trudno nawet go szczegółowo komentować. Można jedynie stwierdzić, że nie znajdziemy w nim obrazu Wszechświata, ani w najmniejszej (Układ Słoneczny), ani w największej skali. Nie znajdziemy tu również opisu typowych ciał niebieskich. Nawet tak, wydawałoby się, oczywista sprawa jak różnica między gwiazdozbiorem a znakiem zodiaku nie została przez autorów „zauważona". Na koniec tych uwag warto wspomnieć, że angielskie tłumaczenia terminów umieszczonych w Indeksie rzeczowym niezupełnie odpowiadają polskim terminom.

Podsumowując, podręcznik jest słaby. Świadczy o tym liczba uwag szczegółowych. Nadaje się do szkolnego użytku, ale spełnia wymagania na zdecydowanie niskim poziomie, do tego niektóre z powyżej wyszczególnionych uwag mają dość poważny ciężar gatunkowy. Szczególnie rozdział dotyczący astronomii jest na granicy akceptacji. A warto dodać, że astronomia to współcześnie jedna z najszybciej rozwijających się dziedzin nauk fizycznych, jednocześnie jest wyjątkowo wdzięczna do popularyzacji i stanowi źródło ogromnej liczby prostych

tematów do zadań i ilustracji problemów fizycznych. Do tego na polskim rynku istnieje bardzo obfita i wysokiej jakości literatura popularna dotycząca astronomii. Tym samym niska, w większości podręczników szkolnych, jakość rozdziałów jej poświęconych sugeruje, iż autorzy tych podręczników raczej czytelnictwa nie uprawiają. W tej sytuacji wniosek o polecenie tego podręcznika przez Komisję PAU byłby nierozsądny.

Uwagi szczegółowe

S. 6 – opis „metody naukowej" co najmniej ułomny. Szczególnie denerwuje twierdzenie, że „wyniki doświadczeń i pomiarów są ostatecznym kryterium potwierdzającym lub obalającym teorie". To nie tylko kłamstwo, ale i pogląd niezgodny ze standardowymi (też niezgodnymi z rzeczywistością) sformułowaniami w tzw. filozofii nauki.

S. 22 – zadanie 1 – nie widzę związku między dokładnością pomiaru a stopniem napompowania kół; zadanie 5 – 70 km/h na drodze krajowej to raczej „ambitna" prędkość. Podobna uwaga do poprzednich zadań. Zakładanie, że da się jechać ze stałą prędkością, jest jawnie sprzeczne z rzeczywistością.

S. 34 – zamiast „można udowodnić", należałoby wykorzystać fakt, że droga jest polem pod wykresem prędkości i użyć wzoru na pole trójkąta. Zdecydowanie zbyt mało uwagi poświęcono faktowi, że droga jest polem pod wykresem prędkości, a ta własność ma charakter ogólny i obowiązuje w każdym ruchu (w przypadku dodatniej prędkości).

S. 45 – siły nacisku nie zawsze są prostopadłe do powierzchni. Można by zdefiniować jako siłę nacisku część (składową) prostopadłą do powierzchni, choć sens tego jest umiarkowany.

S. 47 – zawsze irytuje środek ciężkości jako punkt przyłożenia siły. W wielu przypadkach to punkt poza ciałem i przykładanie tam siły jest czynnością proszącą się o użycie jako numeru kabaretowego. Aż dziwne, że nie wywołuje na lekcji radosnego wybuchu śmiechu! Siły przeciwnie skierowane i o tej samej wartości nie zawsze się równoważą. Bardzo często rozrywają lub zgniatają ciało. Jeżeli chodzi o barona Münchhausena, to… jest to możliwe. Wystarczy, by rzecz odbywała się w zmiennym polu. Polecam *Szkice o ruchach ciał niebieskich* W.W. Bieleckiego. Rzecz prosta i bardzo pouczająca, a problem jest przykładem powszechnego w dydaktyce fizyki uogólniania prostej sytuacji i uznania jej za ogólnie obowiązującą. W tym przypadku pola jednorodnego. Tym samym definicja siły zewnętrznej ze strony 49 jest par excellence błędna.

S. 51 – ryc. c budzi wątpliwości. Raz, że należałoby zauważyć, że kąt między siłami musi być prosty, a dwa, że trzeba by wiedzieć, co oznacza podnoszenie wektora do kwadratu.

S. 52 – komplikacja sprowadza się do użycia funkcji trygonometrycznych lub twierdzenia kosinusów. W tym pierwszym przypadku nie ma problemu z podnoszeniem do kwadratu wektorów! Tym samym, warto w te funkcje trochę zainwestować!

S. 53 – ruch kartki w powietrzu jest… z lekka oscylacyjny. Natomiast w regule zmieniłbym szyk wyrazów. Przy pierwszym czytaniu przeczytałem „nie jest równa zeru". Poza tym mam opory w wyznaczaniu masy przy użyciu wagi. Prowadzi to do wielu nieporozumień. Przede wszystkim do mało rozsądnych tłumaczeń dotyczących różnicy między masą a ciężarem.

S. 55 – przykład z żaglówką zdecydowanie zły – siły są bardziej skomplikowane i nie działają w tych samych kierunkach! Dużo rozsądniej jest użyć jako przykładu np. samochodu.

S. 56 – fakt, że często mówi się, że I zasada dynamiki mówi o bezwładności. Jednak prawdziwa bezwładność występuje w II zasadzie i przyczyną bezwładności jest masa, a tak naprawdę masa bezwładna, będąca czymś innym niż masa grawitacyjna.

S. 57 – oczywiście w wielu, a tak naprawdę w większości układów współrzędnych można rozstrzygnąć, co się porusza. Stanowi to jednak „wyższą szkołę jazdy". Decyduje o tym albo istnienie sił pływowych, albo naturalny „układ spoczynkowy" wyznaczony np. przez tarcie.

S. 64 – środek masy i środek ciężkości to inne punkty! Opowieść o „stabilności" całkowicie… myląca! Widać to zwłaszcza w opowieści z następnej strony o chodzeniu po linie. Rzecz ciekawa i stanowiąca wdzięczne pole do popisów dydaktycznych, choć oczywiście w zakresie podstawowym niekoniecznie. Jednak brak opisu równowag (stałej i chwiejnej) jest już poważnym uchybieniem.

S. 68 – twierdzenie, że obojętne jest, czy porusza się ciało czy ośrodek, jest przybliżeniem! Niezłym, ale jednak przybliżeniem. W tym kontekście warto przeanalizować zjawisko Dopplera (akustyczne!), gdzie jasno widać, że ruch jest bezwzględny i zjawisko w poruszającym się ośrodku jest inne (minimalnie!) od zjawiska w przypadku poruszającego się ciała.

S. 69 – mechanizm powstawania szkwałów co najmniej wątpliwy.

S. 74 – zadanie 2 – nie widać sposobu odpowiedzi na zadanie bez użycia dość zaawansowanej literatury o poziomie akademickim (a więc znacznie wychodzącej poza standardowy kurs uniwersytecki). Zadanie 3 bez komentarza!

S. 82 – ruch wskazówek zegara nie jest ruchem jednostajnym, a skokowym!

S. 90 – fakt, że jakaś siła nie spełnia III zasady dynamiki, nie jest wystarczający, by siła była pozorna!

S. 110 – definicje rodzajów energii mało precyzyjne (niezbyt użyteczne). W szczególności nie napisano, iż energia potencjalna jest związana z położeniem

(względnym!), a twierdzenie, że energia wewnętrzna jest związana z budową cząsteczkową, jest przesadą.

S. 111 – sposób przedstawienia zasady zachowania energii promuje dogmatyzm, czego w podręczniku do fizyki nie powinno być. Zasadę należałoby uzasadnić, choćby sloganem, że wynika „z doświadczenia".

S. 112 – jeżeli $E=mc^2$, to główną częścią energii wewnętrznej jest masa. Reszta to nieistotne drobiazgi, jeżeli fizyka ma być nauką ilościową. W sumie o energii mało spójnie i bardzo bezmyślnie.

Rozdział o pracy – omówiono kilka przypadków szczególnych, nie próbując przedstawić ogólnej definicji pracy możliwej do przedstawienia na podstawie omówionej w rozdziale 6 metody dodawania wektorów (jeżeli już funkcje sinus i kosinus są poza możliwościami intelektualnymi współczesnego licealisty).

S. 120 – zadanie 4 – podane wartości wzrostu w najlepszym wypadku nie umożliwiają rozwiązania zadania, a w praktyce są bez sensu (z wielu powodów).

S. 122 – pierwsze zdanie na tej stronie „woła o pomstę do nieba". Zwłaszcza w kontekście zamieszczonego poniżej wzoru. Podobnie należałoby choćby jednym zdaniem wyjaśnić problem cechowania energii.

S. 125 – zadanie 4 jest nieco bardziej skomplikowane, niż sądzą autorzy podręcznika, bo głównym czynnikiem jest tu zmiana ciśnienia wraz z wysokością.

S. 134 – przedstawiony tu wzór to prawo Hooke'a. Nie podano jego nazwy i tego, że obowiązuje dla niewielkich wychyleń.

S. 135 – na górze strony autorzy przeczą zasadom konstruowania tablic fizycznych. Nieco niżej urągają terminologii fizycznej dotyczącej pary sił.

S. 136 – tu znowu średniowanie ma zastąpić całkowanie!

S. 143 – opis skoku wzwyż mało rozsądny. Rozbieg umożliwia zamianę (częściową) energii kinetycznej na potencjalną. Zamiast opowiadać o ścięgnach, wystarczyłoby wskazać na odbicie piłeczki od ukośnej przeszkody (równi pochyłej).

S. 151 – podana definicja au (jednostki astronomicznej) jest błędna. Od pewnego czasu au to po prostu pewna odległość (dokładna, bo definicyjna), związana jedynie w przybliżeniu z półosią orbity Ziemi.

S. 152 – opis Układu Słonecznego bardzo infantylny i niezgodny ze zwyczajami terminologicznymi w astronomii, np. w Obłoku Oorta mamy planetezymale, a nie komety, a Ceres z głównego pasa asteroid jest zaliczana do planet karłowatych.

S. 154 – obłok (a nie mgławica, będąca dość archaicznym terminem) spłaszcza się pod wpływem grawitacji, a nie ruchu obrotowego – spłaszcza się w tych kierunkach, w których wirowanie jest najmniejsze. Co ciekawsze, zadanie 6 z sąsiedniej strony wymaga takiego właśnie podejścia.

S. 155 – handel meteorytami jest na granicy prawa. Formalnie meteoryt należy do państwa i jego zabranie jest kradzieżą!

S. 158 – gramatyka! – „na powierzchni naszej planety jest ono w przybliżeniu równe przyspieszeniu ziemskiemu".

S. 163 – informowanie ucznia, że satelita jest rzeczownikiem rodzaju męskiego, jest chyba zbędne.

S. 168 – zadaniu 5 przeczy fakt, że Słońce ma różną głębokość pod horyzontem w zależności od pory roku.

S. 174 – opowieść o uzyskaniu nieważkości w samolocie mało przekonująca.

S. 175 – przedstawiona tu reguła niezbyt jasna, ale zasadniczy zarzut polega na tym, że użyte w tym kontekście pojęcie ciężaru jest niezdefiniowane.

S. 182 – w pasie zodiaku leży 13 gwiazdozbiorów. Pas zodiaku to pas wzdłuż ekliptyki podzielony na 12 znaków. Już z tego widać, że gwiazdozbiór i znak zodiaku to zupełnie różne obiekty, dodajmy, niepokrywające się – żaden znak zodiaku nie ma części wspólnej z gwiazdozbiorem mającym tę samą nazwę. W sumie, przed pisaniem podręcznika wypadałoby coś przeczytać.

S. 186 – odległości powyżej kilku miliardów lat świetlnych mają inne własności od odległości w geometrii euklidesowej. W szczególności mówienie o odległości 13,8 mld ly świadczy o niezrozumieniu problemu budowy Wszechświata.

S. 187 – uwagi o Bogu wydają się nie na miejscu w podręczniku szkolnym. Rzecz wymaga więcej uwagi niż te parę zdań, a temat jest dość mocno antagonizujący.

Cały rozdział o ewolucji Wszechświata – bardzo uproszczone i naiwne są informacje na temat Wszechświata i jego zawartości, które znajdziemy na tej stronie. Przy okazji, prawo Hubble'a jest dość mało istotnym przybliżeniem ogólnych własności Wszechświata. Dalsze opowieści o tym prawie mają charakter mało profesjonalny, a kwestia wyznaczenia z niego wieku Wszechświata jest zupełnie błędna.

S. 192 – odpowiedzi na zadanie 2 uczeń nie jest w stanie wymyślić. Zwłaszcza że prowadzi to do dość szokujących (i błędnych!) wniosków polegających na tym, że zmieniają się stałe przyrody! Zadanie 5 wymaga uwzględnienia zmienności stałej H, a poza tym zrozumienia, że prędkość oddalania się galaktyk może przekraczać prędkość światła.

S. 195 – zadanie w pozornej sprzeczności z rysunkiem ze s. 174 – mechanizmy nieważkości w tych przypadkach są różne!

S. 208 – wbrew temu co twierdzą autorzy, siły pływowe umożliwiają odróżnienie sił bezwładności od prawdziwej grawitacji. Wystarczy sprawdzić, czy na ciała w różnych miejscach działa ta sama siła grawitacji, czyli czy istnieją siły pływowe! Pomiar jest technicznie trudny, ale intuicyjnie oczywisty – na planecie piony wskazują środek planety, a w przyspieszanym statku są równoległe.

S. 211 – teoria Kopernika była wyraźnie mniej dokładna od Ptolemeuszowej. Bodaj jedynym jej sukcesem było uniknięcie problemów zmiennej średnicy Księżyca przewidywanej przez tę ostatnią, a niemającej pokrycia w obserwacjach.

S. 220 – niektóre z wielkości podanych w tabelach jako przybliżone są dokładne (prędkość światła i au).

Dagmara Sokołowska
Uniwersytet Jagielloński
nr ORCID 0000-0002-3993-1588

Opinia o podręczniku:

Adam Ozga*, Fizyka 1. Zakres podstawowy. Liceum i technikum*, Wydawnictwo Operon, Gdynia 2019

Podręcznik [1] *Fizyka 1. Zakres podstawowy. Liceum i technikum* Wydawnictwa Pedagogicznego Operon Sp. z o.o. autorstwa Adama Ogazy przeznaczony jest do nauki fizyki na III etapie edukacyjnym w zakresie podstawowym i dopuszczony został do użytku (nr 1036/1/2019) w ramach realizacji nowej podstawy programowej [2] po ośmioletniej szkole podstawowej na podstawie opinii rzeczoznawców: mgr Teresy Kutajczyk, dr Józefiny Turło i dra Jarosława Pacuły.

Podręcznik [1] wydany w formacie B5 liczy 152 strony i został podzielony ma cztery rozdziały:

1. „Wiadomości wstępne”,
2. „Kinematyka”,
3. „Dynamika”,
4. „Grawitacja i elementy astronomii”.

Zamysłem autora, widocznym już na pierwszych stronach książki, jest ukazanie zjawisk fizyki jako wszechobecnych, a praw fizyki – jako podstaw wyjaśnienia funkcjonowania wszelkich bytów, zwłaszcza tych powszechnie niekojarzonych z fizyką, jak na przykład organizm ludzki. Zamysł ten (wpisujący się w trendy nowoczesnego nauczania fizyki) jest konsekwentnie realizowany w całym podręczniku poprzez wykorzystanie wielu odniesień kontekstowych i stanowi niewątpliwy krok w kierunku odmitologizowania fizyki jako przedmiotu szkolnego oderwanego od rzeczywistości. Idea ta jest tym cenniejsza, że pojawia się w podręczniku dla zakresu podstawowego, a zatem zostaje przekazana całemu pokoleniu młodzieży podejmującej naukę w szkole ponadpodstawowej, a nie jedynie uczniom wybierającym profil matematyczno-fizyczny.

Niewątpliwą zaletą podręcznika jest starannie przemyślana budowa jego poszczególnych elementów. Podręcznik podzielono na cztery rozdziały, w ra-

mach których zaproponowano określone tematy lekcji. Każdy temat rozpoczyna się od listy celów wyrażonych za pomocą efektów kształcenia związanych z wiedzą i umiejętnościami. Kolejno pojawiają się wyraźnie rozróżnialne sekcje tematyczne z wieloma przykładami zadań i ich rozwiązań, ilustrujących zagadnienia poruszane w tych sekcjach. Każdy temat kończy się podsumowaniem lekcji oraz zestawem kilku różnorodnych zadań, nie tylko obliczeniowych lub sprawdzających zrozumienie koncepcji w kolejnym kontekście, ale także skłaniających do poszukiwań informacji w innych źródłach i sporządzania na ich podstawie notatek lub raportów. Z kolei każdy rozdział opatrzony jest sekcją „Podsumowanie przed sprawdzianem" w formie listy istotnych zagadnień poruszonych w rozdziale wraz z odnośnikami do odpowiednich stron podręcznika. Same bloki tekstowe zostały nie tylko wzbogacone o grafiki i wytłuszczenia tekstu, standardowo wspomagające koncentrację ucznia podczas czytania, ale także opatrzone notatkami na marginesie, umożliwiającymi szybkie odnalezienie potrzebnej informacji. Notatki te skutecznie wspomagają nawigację pomiędzy stronami podręcznika i mogą stać się jednym z elementów zachęcających ucznia do wykorzystywania książki w nauce przedmiotu. Szata graficzna jest stonowana, ale istotne elementy odpowiednio wyróżniono. Jedyne zastrzeżenie budzi zbyt mała wielkość użytej czcionki, która może prowadzić do znużenia czytelnika.

Należy również podkreślić widoczną staranność autora, objawiającą się doborem słów i konstrukcją zdań nieprzeładowanych treściami merytorycznymi. Tam, gdzie występuje kumulacja nowych informacji, autor stara się, na ile to możliwe, używać zdań krótkich, a następnie rozwijać temat w formie objaśnienia. Dzięki temu podręcznik czyta się z pewną lekkością.

Ogólne wrażenie staranności w przygotowaniu podręcznika zostaje jednak rozwiane, gdy przyjrzeć się szczegółom.

Podręcznik do nauki dowolnego przedmiotu jest tylko jedną z pomocy szkolnych, ale często staje się dla ucznia podstawowym źródłem wiedzy. Jego zadaniem jest przedstawienie istotnych informacji, podanie odpowiednich, ilustrujących dany temat przykładów – o ile to możliwe, związanych z życiem codziennym lub kontekstem historyczno-kulturowym, a także kształtowanie postaw oraz zaproponowanie elementów ćwiczebnych, rozwijających szeroko pojęte kompetencje (w zakresie wiedzy i umiejętności). W miarę możliwości, zwłaszcza na III i IV etapie edukacji, podręcznik powinien zawierać treści rozwiewające wątpliwości i nieścisłości, jak również ilustrujące różnice pomiędzy opisem naukowym a potocznym rozumieniem słów. Zbyt daleko posunięte uproszczenia, stosowane zwłaszcza na poziomie podstawowym, powinny zostać opatrzone odpowiednim komentarzem, w którym nie pozostawia się pola do nieuzasadnionych uogólnień tych uproszczeń na przypadki bardziej złożone. Niestety, autor nie uniknął tego typu niedociągnięć w kilku miejscach w omawianym podręczniku (np. wprowadzając pojęcie wartości prędkości – s. 33,

niezgodne z definicją prędkości jako wielkości wektorowej – s. 56, czy posługując się pojęciem ciężaru – s. 64, 67, wobec „ciężaru" – s. 128 – żeby wymienić tylko kilka z nich). Niektóre niedomówienia prostowane są w książce w dużej odległości od miejsca ich pojawienia się po raz pierwszy, inne nie są prostowane nigdy. Części z nich można by uniknąć, przemyślawszy strategię kolejności wprowadzania informacji; innych nie da się uniknąć bez podania dodatkowych wyjaśnień. W przypadku kilku zagadnień, pojawiających się w sekwencji w różnych częściach podręcznika, mamy do czynienia z nieścisłościami, które u czytelnika dociekliwego wywołać mogą wrażenie chaosu, a czytelnikowi mniej dociekliwemu czy mniej zainteresowanemu fizyką nie pozostawiają innego wyboru niż uczenie się tego przedmiotu na pamięć, bez zrozumienia. Zatem podręcznik nie jest wolny od niedociągnięć metodycznych, które mogą mieć daleko idące konsekwencje dla dalszej nauki fizyki przez jego użytkowników.

W podręczniku znajdujemy także nieliczne, choć istotne błędy merytoryczne (jak np. stwierdzenie „siła nacisku klocka na równię jest równoważona przez siłę reakcji równi" – s. 64, czy też samo używanie pojęcia siły nacisku jako siły przyłożonej do ciała – s. 64, 87, a także wprowadzanie pojęcia ciężaru jako wielkości równoważnej „działającej na nas sile grawitacji"), które, jak sądzę, nie wynikają z błędnej czy niedostatecznej wiedzy autora, a jedynie z braku należytej staranności podczas przygotowywania i recenzji podręcznika.

I wreszcie, książka zawiera kilka nieścisłości dotyczących danych liczbowych (jak np. grubość Galaktyki) oraz kilka błędnych – z punktu widzenia naukowego języka fizyki – wyrażeń (jak np. „rzadszy" w odniesieniu do gęstości powietrza względem gęstości wody).

Podsumowanie

Podsumowując, pozycja *Fizyka. Zakres podstawowy. Liceum i technikum* autorstwa Adama Ogazy, wyd. Operon 2019, ma ogromny potencjał do tego, aby stać się jednym z lepszych podręczników na rynku, jednakże dopiero po starannej korekcie, nie tylko „technicznej", ale także uwzględniającej szerszy aspekt budowania koncepcji fizycznych w umysłach młodych ludzi i powstawania koncepcji błędnych.

Podręcznik ten może być stosowany w szkołach pod warunkiem nadzoru nauczyciela, który sprostuje pojawiające się w nim nieścisłości i błędy merytoryczne. Jednakże niedociągnięcia metodyczne oraz merytoryczne uniemożliwiają rekomendację tej pozycji w obecnej jej formie do wyróżnienia przez Komisję PAU do Oceny Podręczników Szkolnych.

Bibliografia

[1] A. Ogaza, *Fizyka 1. Zakres podstawowy. Liceum i technikum*, Wydawnictwo Pedagogiczne Operon Sp. z o.o., Gdynia 2019.

[2] Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 30 stycznia 2018 r. w sprawie podstawy programowej kształcenia ogólnego dla liceum ogólnokształcącego, technikum oraz branżowej szkoły II stopnia – Dz.U. 2018 poz. 467; https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=WDU20180000467 [dostęp: 23.02.2021].

Mateusz Muchacki
Uniwersytet Pedagogiczny w Krakowie
Zespół Szkół Energetycznych w Krakowie
Nr ORCID 0000-0002-1772-6719
Grzegorz Sokal
Uniwersytet Pedagogiczny w Krakowie
Zespół Szkół Energetycznych w Krakowie
Nr ORCID 0000-0003-1324-7435

Recenzja podręczników:

Wojciech Hermanowski, *Informatyka cz. 1. Podręcznik dla szkół ponadpodstawowych*, Wydawnictwo Operon, Gdynia 2020;
Janusz Mazur, Paweł Perekietka, Zbigniew Talaga, Janusz. S. Wierzbicki, *Informatyka na czasie 1. Podręcznik dla liceum ogólnokształcącego i technikum*, Wydawnictwo Nowa Era, Warszawa 2019

Podręcznik autorstwa Wojciecha Hermanowskiego, *Informatyka cz. 1. Podręcznik dla szkół ponadpodstawowych*, Wydawnictwa Pedagogicznego Operon, Gdynia 2020, ss. 232, ISBN 9788378799481, został dopuszczony na podstawie opinii rzeczoznawców: dra hab. Henryka Nogi, dra Przemysława Ogonowskiego, dr Iwony Grygiel; nr dopuszczenia: 1052/1/2019.

Podręcznik autorstwa Janusza Mazura, Pawła Perekietki, Zbigniewa Talagi, Janusza S. Wierzbicki ego, *Informatyka na czasie 1. Podręcznik dla liceum ogólnokształcącego i technikum*, Wydawnictwa Nowa Era Sp. z o. o., Warszawa 2019, ss. 232, ISBN 9788326736476, został dopuszczony na podstawie opinii rzeczoznawców: dra hab. Henryka Nogi, mgr inż. Anny Koludo, mgr Teresy Zawiszy-Chlebowskiej; nr dopuszczenia 990/1/2019.

1. Wstęp

Przedmiot „Informatyka" dla szkół ponadpodstawowych (III etap edukacyjny) jest realizowany w oparciu o podstawę programową kształcenia ogólnego. Po zmianie kształtu ścieżki edukacyjnej (likwidacja gimnazjów) przedmiot „Informatyka" w szkołach ponadpodstawowych jest kontynuacją rozpoczętego w szkole podstawowej rozwoju sposobu myślenia, które bazuje na koncepcji kreatywne-

go rozwiązywania problemów z różnych dziedzin, wykorzystując do tego metody i narzędzia wywodzące się z informatyki [8].

Na poszczególnych etapach edukacyjnych realizowane są te same cele ogólne [8]:

I. Rozumienie, analizowanie i rozwiązywanie problemów na bazie logicznego i abstrakcyjnego myślenia, myślenia algorytmicznego i sposobów reprezentowania informacji.

II. Programowanie i rozwiązywanie problemów z wykorzystaniem komputera oraz innych urządzeń cyfrowych: układanie i programowanie algorytmów, organizowanie, wyszukiwanie i udostępnianie informacji, posługiwanie się aplikacjami komputerowymi.

III. Posługiwanie się komputerem, urządzeniami cyfrowymi i sieciami komputerowymi, w tym: znajomość zasad działania urządzeń cyfrowych i sieci komputerowych oraz wykonywania obliczeń programów.

IV. Rozwijanie kompetencji społecznych, takich jak: komunikacja i współpraca w grupie, w tym w środowiskach wirtualnych, udział w projektach zespołowych oraz zarządzanie projektami.

V. Przestrzeganie prawa i zasad bezpieczeństwa. Respektowanie prywatności informacji i ochrony danych, praw własności intelektualnej, etykiety w komunikacji i norm współżycia społecznego, ocena zagrożeń związanych z technologią i ich uwzględnienie dla bezpieczeństwa swojego i innych.

Na bazie tak sformułowanych celów ogólnych zostanie przedstawiona opinia o realizacji podstawy programowej dla opiniowanych podręczników.

Zestawienie zostanie dokonane według przyjętych kryteriów, gdzie w podpunktach zostaną omówione obydwa podręczniki.

2. Opis zawartości i jakości wykonania opiniowanych podręczników

Jak wynika z przedstawionych powyżej informacji, można zaobserwować różne podejście autorów podręczników do operowania treściami na analogicznych poziomach kształcenia (w tych samych klasach). Przy takiej samej liczbie stron, rozwiązanie proponowane przez wydawnictwo Nowa Era, polegające na usunięciu z pierwszego tomu podręcznika treści dotyczących algorytmów i programowania, wydaje się bardziej przyjazne dla profili humanistycznych. Przeniesienie wspomnianych treści do kolejnych części podręcznika może być czynnikiem zachęcającym do nauki. Z drugiej strony niemożliwe staje się zrealizowanie wszystkich treści programowych, powszechnie realizowanych w klasach pierwszych szkół ponadpodstawowych, jeśli bazuje się wyłącznie na pierwszej części opracowania.

a) Podręcznik wydawnictwa Operon

Podręcznik został dopuszczony do użytku szkolnego przez ministra właściwego do spraw oświaty i wychowania oraz zarejestrowany w wykazie podręczników przeznaczonych do nauczania informatyki na podstawie opinii rzeczoznawców: dra hab. Henryka Nogi, dra Przemysława Ogonowskiego, dr Iwony Grygiel.

Książka wydana w miękkiej oprawie, w formacie B5, liczy 232 strony i składa się z pięciu rozdziałów, z których każdy dotyczy odrębnego zagadnienia wchodzącego w zakres opisywanych w podstawie programowej nauczania informatyki celów uczenia się. Są to: przestrzeganie prawa i zasad bezpieczeństwa podczas pracy przy komputerze (I), podstawy programowania i środowisko programistyczne (II), programowanie i algorytmy (III), grafika i druk (IV) oraz komputer w sieci (V).

b) Podręcznik wydawnictwa Nowa Era

Podręcznik został dopuszczony do użytku szkolnego przez ministra właściwego do spraw oświaty i wychowania oraz zarejestrowany w wykazie podręczników przeznaczonych do nauczania informatyki na podstawie opinii rzeczoznawców: dra hab. Henryka Nogi, mgr inż. Anny Koludo, mgr Teresy Zawiszy-Chlebowskiej.

Książka wydana w miękkiej oprawie, w formacie B5, liczy również dokładnie 232 strony. Składają się na nią cztery rozdziały, z których każdy dotyczy odrębnego zagadnienia wchodzącego w zakres opisywanych w podstawie programowej nauczania informatyki celów uczenia się. Są to: „Urządzenia komputerowe w sieci" (I), „Edytor tekstu i prezentacje" (II), „Społeczeństwo w Internecie" (III) oraz „Strony WWW i grafika komputerowa" (IV).

3. Autorstwo podręcznika

a) Podręcznik wydawnictwa Operon

Autorem podręcznika jest nauczyciel, egzaminator i wykładowca przedmiotów związanych z IT na studiach podyplomowych i kursach dokształcających. Autor wielu podręczników szkolnych z zakresu informatyki i zajęć technicznych oraz licznych kursów e-learningowych dla nauczycieli. Autor i prowadzący programów telewizyjnych emitowanych w TVP1, m.in. „Cybermania" i „Cybermysz" [1].

b) Podręcznik wydawnictwa Nowa Era

Podręcznik Nowej Ery jest dziełem grupy autorów. Janusz Mazur jest m.in. pracownikiem Instytutu Bezpieczeństwa i Informatyki Uniwersytetu Pedagogicznego w Krakowie, Zespołu Szkół Akademickich im. Króla B. Chrobrego w Nowym

Sączu oraz właścicielem firmy Brand4Edu zajmującej się grafiką i animacją komputerową.

Paweł Perekietka to popularyzator wiedzy z informatyki i matematyki dyskretnej, autor artykułów metodycznych i programów nauczania, współautor tłumaczenia zasobów Computer Science Unplugged, pomysłodawca konkursu KOALA (kombinatoryka, algorytmika, logika) [9].

Zbigniew Talaga obecnie pełni funkcję wicekuratora w Poznaniu. Jest doktorem nauk społecznych w dziedzinie pedagogiki. Stopień ten uzyskał na podstawie pracy „Potencjał emancypacyjny realizowanych treści kształcenia ogólnego na lekcjach informatyki w gimnazjum". Pracował jako nauczyciel-doradca metodyczny dla przedmiotu informatyka w Centrum Kształcenia Ustawicznego w Poznaniu. Był koordynatorem edukacji informatycznej jako starszy wizytator w Kuratorium Oświaty w Poznaniu.

Janusz S. Wierzbicki – od 1996 roku prowadzi zajęcia dla szerokiego grona odbiorców (w tym nie tylko dla nauczycieli) w Ośrodku Edukacji Informatycznej i Zastosowań Komputerów w Warszawie. Prowadził również przedmioty Sieci i multimedia oraz Systemy operacyjne na Studium Podyplomowym Informatyki dla Nauczycieli, organizowanym przez OEIiZK we współpracy z Instytutem Informatyki Wydziału Matematyki, Informatyki i Mechaniki Uniwersytetu Warszawskiego. Jest trenerem w programie MIE oraz specjalistą w programie APL. Współorganizuje konferencje dla nauczycieli zainteresowanych stosowaniem TIK w edukacji. Jest prelegentem i wykładowcą na wielu konferencjach i spotkaniach dotyczących wykorzystania nowych technologii w uczeniu się i nauczaniu. W latach 2014–2015 był członkiem Zespołu ds. Strategii przy Ministrze Edukacji Narodowej, a przez wiele lat gościem stałym Rady ds. Informatyzacji Edukacji, w ramach której brał m.in. udział w pracach nad nową podstawą programową nauczania informatyki [10].

4. Zgodność podręcznika z podstawą programową

Aktualna podstawa programowa nauczania informatyki na III etapie edukacyjnym – w liceum i technikum – na poziomie podstawowym zakłada nabycie przez uczniów następujących umiejętności i wiedzy, wchodzących w skład kluczowych kompetencji współczesnego człowieka w zakresie umiejętności informatycznych i informacyjnych. Zostały one opisane w przytoczonych we wstępie celach kształcenia (uczenia się).

a) Podręcznik wydawnictwa Operon

Pierwszym z nich jest „rozumienie, analizowanie i rozwiązywanie problemów na bazie logicznego i abstrakcyjnego myślenia, myślenia algorytmicznego i sposobów reprezentowania informacji".

Wspomniane wyżej kompetencje uczeń nabywa, realizując treści zawarte w rozdziale drugim (II: „Podstawy programowania i środowisko programistyczne") i trzecim (III: „Programowanie i algorytmy") opisywanego podręcznika.

Powyższe rozdziały skupiają się na opisie środowiska programistycznego, jego instalacji i konfiguracji, a także sprawnym i krytycznym jego doborze w kontekście wykonywanych zadań. Dodatkowo opisywane są w nich zagadnienia z zakresu algorytmiki, ze szczególnym naciskiem na realizację materiału dotyczącego implementacji najpopularniejszych algorytmów.

Kolejnym celem uwzględnionym w podręczniku jest „programowanie i rozwiązywanie problemów z wykorzystaniem komputera oraz innych urządzeń cyfrowych: układanie i programowanie algorytmów, organizowanie, wyszukiwanie i udostępnianie informacji, posługiwanie się aplikacjami komputerowymi".

Kompetencje te uczeń zdobywa podczas realizacji treści, podobnie jak w przypadku akapitu poprzedniego, zawartych częściowo w rozdziale drugim (II: „Podstawy programowania i środowisko programistyczne") i szczegółowo w rozdziale trzecim (III: „Programowanie i algorytmy") ocenianego podręcznika.

Trzecie w kolejności są kompetencje z zakresu „posługiwania się komputerem, urządzeniami cyfrowymi i sieciami komputerowymi, w tym: znajomość zasad działania urządzeń cyfrowych i sieci komputerowych oraz wykonywania obliczeń i programów".

Widoczne wyżej efekty opisują kompetencje, których nabycie możliwe jest podczas realizacji materiału z piątego (V: „Komputer w sieci") rozdziału podręcznika i częściowo z rozdziału trzeciego.

W tej części podręcznika uczniowie zapoznają się z zagadnieniami z zakresu bezpieczeństwa i higieny pracy z komputerem i ogólnie urządzeniami podłączonymi do globalnej (ale też i lokalnej) sieci komputerowej. Rozdział ten zawiera też informacje przydatne do zrozumienia działania podstawowych urządzeń cyfrowych oraz ich kreatywnego wykorzystania w codziennym życiu.

Kolejne treści, takie jak „rozwijanie kompetencji społecznych, takich jak: komunikacja i współpraca w grupie, w tym w środowiskach wirtualnych, udział w projektach zespołowych oraz zarządzanie projektami", zawierają się we wszystkich pięciu rozdziałach podręcznika.

„Przestrzeganie prawa i zasad bezpieczeństwa. Respektowanie prywatności informacji i ochrony danych, praw własności intelektualnej, etykiety w komunikacji i norm współżycia społecznego, ocena zagrożeń związanych z technologią i ich uwzględnienie dla bezpieczeństwa swojego i innych" to treści realizowane w rozdziale pierwszym (I: „Przestrzeganie prawa i zasad bezpieczeństwa podczas pracy przy komputerze").

Jest to bardzo ważna część podręcznika, poruszająca kwestie aspektów prawnych i etycznych związanych z korzystaniem z komputera i Internetu, a także

z punktu widzenia budowania przez młodego człowieka swojej cyfrowej tożsamości i jego identyfikowania się jako części społeczeństwa informacyjnego.

Zakres treści umieszczonych w podręczniku pozwala na realizację wszystkich założeń podstawy programowej w kontekście realizacji celów oraz treści nauczania na poziomie podstawowym i rozszerzonym. Są to między innymi tematy szczegółowe, takie jak: planowanie kolejnych etapów programu; tworzenie i implementacja algorytmów: na liczbach – np.: badania pierwszości czy szukanie NWD i NWW; tworzenie i implementacja algorytmów sortowania czy operacji na tekstach. Uczeń realizujący podstawę programową przy użyciu opisywanego podręcznika potrafi wyróżnić w problemie podproblemy i charakteryzuje metodę połowienia, stosuje podejście zachłanne i rekurencję. Porównuje działanie różnych algorytmów dla wybranego problemu, analizuje algorytmy na podstawie ich gotowych implementacji, a także sprawdza poprawność działania algorytmów dla przykładowych danych.

Pod tym kątem podręcznik spełnia wszelkie oczekiwania, oferując bardzo szczegółowe, kompleksowe treści z zakresu deklarowanego poziomu podstawowego nauczania informatyki w klasach pierwszych liceum i technikum, ale też, miejscami, wychodzi poza ten zakres – w kierunku poziomu rozszerzonego.

b) Podręcznik wydawnictwa Nowa Era

Pierwszy i drugi cel w dosłownym tego słowa znaczeniu nie są realizowane w tym podręczniku.

Wspomniane wyżej kompetencje uczeń nabywa dopiero w oddziałach programowo wyższych, o czym już wspominano wcześniej.

Kompetencje z zakresu celu trzeciego uczniowie pozyskują sukcesywnie w trakcie pracy nad całym przewidzianym dla tego poziomu zakresem materiału. Są to rozdziały: „Urządzenia komputerowe w sieci", „Edytor tekstu i prezentacje", „Społeczeństwo w Internecie" oraz „Strony WWW i grafika komputerowa". Poruszane w sposób przystępny dla każdego ucznia zagadnienia obejmują szeroko rozumiane aspekty wykorzystania zasobów sprzętowych, programowych samego komputera, jak również sieci wymiany informacji, jaką jest Internet.

Podobnie jak w przypadku celu trzeciego, tak i w kontekście rozwijania kompetencji społecznych rozproszone treści można odnaleźć we wszystkich ww. rozdziałach. Na uwagę zasługują propozycje realizacji projektów zespołowych po rozdziale drugim pt. „Nowoczesne technologie w służbie człowiekowi", gdzie autorzy proponują spojrzenie w przyszłość i próbę zastanowienia się, jak rozwój wybranej technologii może wpłynąć na różne dziedziny życia (w szczególności np. osób z niepełnosprawnościami). Przygotowanie tego projektu wymaga szerszego spojrzenia na obecny stan wiedzy oraz trendy jej rozwoju. Drugi projekt proponowany jest po rozdziale czwartym – „Responsywna strona WWW w systemie CMS". W założeniu ma to być działająca strona, do której realizacji po-

trzebna jest wiedza wykraczająca poza ten etap edukacji. Co prawda w podręczniku zawarta jest krótka instrukcja hostingu z wykorzystaniem systemu Wordpress, ale inne formy upublicznienia (np. własny serwer Apache) przygotowanej treści wymagają jednak większej wiedzy, która nawet w technikum (dla kierunku technik informatyk) nabywana jest w wyższych klasach.

Propozycja projektów jest jak najbardziej pozytywnym sposobem poszerzenia wiedzy oraz wyrobienia umiejętności przygotowania, opracowania oraz przedstawienia wystąpienia podsumowującego przygotowane treści.

Ostatni cel związany ze świadomością konieczności przestrzegania prawa i zasad bezpieczeństwa – jako bardzo istotny czynnik, na którego znaczenie powinno się nieustannie zwracać uwagę w toku edukacji (na wszystkich jej etapach, łącznie ze studiami) – jest formalizowany w podrozdziałach: „Bezpieczeństwo pracy w systemie operacyjnym", „Zagrożenia wynikające z rozwoju technologii", infografika (s. 78–79) „Prawo autorskie w pigułce". Szczególną uwagę zwraca rozdział „Społeczeństwo w Internecie".

Treści zawarte w podręczniku *Informatyka na czasie 1* nie wypełniają całkowicie założeń podstawy programowej. Tak jak wspomniano wcześniej, podręcznik ten jest skomponowany inaczej niż podręcznik wydawnictwa Operon. Jednak w tej formie podziału jest zauważalna pewna koncepcja. Nie we wszystkich szkołach ponadpodstawowych lub klasach o określonych profilach (np. o profilu humanistycznym) nauka programowania przychodzi łatwo podczas pierwszych dwóch semestrów nauki. Dlatego analizowana propozycja wydaje się ciekawym podejściem w kontekście całego cyklu nauczania do realizacji podstawy programowej.

5. Struktura podręcznika

a) Podręcznik wydawnictwa Operon

Opracowanie składa się z pięciu rozdziałów, podzielonych na stosowne podrozdziały. Całościowa liczba tematów koreluje z programem nauczania i przewiduje realizację podstawy programowej w wymiarze jednej godziny lekcyjnej tygodniowo. Autor uwzględnił wykorzystanie różnych metod, narzędzi i form pracy z uczniem, co czyni podręcznik bardziej uniwersalnym z uwagi na np. uwzględnienie różnych stylów uczenia się uczniów. Opisywany podręcznik zbudowany jest według logicznego i bardzo przejrzystego dla odbiorcy schematu. Każdy rozdział podręcznika otwiera spis tematów z opisywanego w nim obszaru. Bezpośrednio pod tytułem rozdziału znajduje się moduł „Na tej lekcji", którego zadaniem jest ukierunkowanie uczniów na cele realizowane w danym temacie i tym samym wprowadzenie do tematyki zajęć.

Zamieszczone w tekście ważniejsze pojęcia i terminy są wyróżnione poprzez odpowiednią ekspozycję tekstu (pogrubienie czcionki). Na marginesach znajdują

się hasła odnoszące się do szczególnie istotnych treści rozdziału – będą one powtórzone na końcu każdego rozdziału w sekcji „Podsumowanie".

Kolejna sekcja to przystępnie opisana merytoryczna zawartość rozdziału/lekcji, wzbogacona użytecznymi i praktycznymi przykładami. Jak wspomniano wcześniej, przykłady te opierają się na różnych formach aktywności, a złożoność i skomplikowanie zadań są odpowiednio dobrane. Po nich najczęściej pojawia się moduł zadań do samodzielnego wykonania, który w zależności od sytuacji może być realizowany na zajęciach w szkole lub stanowić treści zadania domowego.

Listingi, obrazki, schematy i tabele w całym opracowaniu są jednolite. Autor dużo uwagi poświęcił kwestiom związanym z oprawą wizualną podręcznika i jego nowoczesnym wyglądem. Skomplikowane, sekwencyjne procesy, wymagające od ucznia przejścia wielu kroków procedury – instalacji czy implementacji algorytmu – obrazowane są za pomocą zrzutów ekranu, co stanowi najbardziej „naturalną" graficzną formę prezentacji danych.

Czcionka, choć pod względem kroju dobrana w sposób bardzo właściwy, miejscami może wydawać się nieco za mała, ze względu na potrzeby uczniów słabowidzących.

Uzupełnieniem treści podręcznikowych są gotowe prezentacje multimedialne do poprowadzenia całej lekcji.

Powyższa struktura, poza istotnym walorem użytkowym, czyni opisywany podręcznik przyjaznym w użytkowaniu i korzystnie wpływa na jego estetykę.

Zarówno zastosowany w publikacji styl graficzny, jak i schemat logiczny zasługują na bardzo wysoką ocenę. Jasne i napisane zrozumiałym językiem polecenia sprawiają, że praca z podręcznikiem jest przyjemna i nie wymaga od ucznia sięgania po dodatkowe źródła informacji. Po wykonaniu na lekcji ćwiczenia podstawowego, uczeń jest wystarczająco przygotowany do samodzielnej realizacji zadań ćwiczeniowych przygotowanych przez autora podręcznika w kolejnym module.

b) Podręcznik wydawnictwa Nowa Era

Treść podręcznika podzielona jest na cztery główne rozdziały wraz z logicznym podziałem na dwanaście podrozdziałów. Podczas opracowywania treści autorzy zaproponowali uaktywnianie ucznia podczas zapoznawania się z treścią jednostki dydaktycznej poprzez realizację na bieżąco pewnych ćwiczeń praktycznych. Jest to ciekawa propozycja łączenia teorii z praktyką. Schemat budowy podręcznika jest cyklicznie powtarzającym się układem. Rozdziały rozpoczynają się od „Kartki z historii", która nakreśla tło omawianych w podrozdziałach treści. Podrozdziały (tu propozycja kolejnych lekcji) zawierają jasno nakreślone „Cele lekcji", treść przeplataną ćwiczeniami, podsumowaniem omówionych zagadnień oraz zadaniami podsumowującymi, przy których zaznaczono gradację stopnia trudności.

Podobnie jak w podręczniku wydawnictwa Operon, tu również ważniejsze pojęcia są wyodrębnione w tekście poprzez użycie innego koloru oraz pogrubienie czcionki. Na marginesach znajdują się krótkie opisy poszerzające wiedzę, opisane jako „Warto wiedzieć", treści podpowiedzi – „Dobra rada", ciekawostki z omawianej dziedziny – „A to ciekawe", oraz, co wydaje się najważniejsze w określeniu oczekiwań co do wiedzy stawianych uczniom z danej jednostki lekcyjnej – „Zapamiętaj".

Dokonując analizy szaty graficznej, od razu można zauważyć żywe kolory, które przyciągają uwagę czytelnika. Do zalet należy zaliczyć również mnogość rysunków wzbogacających przekazywane treści. Dobór czcionki w obrębie rysunków jest prawidłowy, dzięki czemu są one czytelne. Problem pojawia się natomiast w momencie, gdy w tekście zostaje zamieszczony zrzut ekranu, a dokładniej realizacji zadań w linii komend. Niestety te rysunki nie są zbyt czytelne, co może sprawiać problemy uczniom z dysfunkcjami wzroku.

Na uwagę zasługuje również słaba jakość wykonania podręcznika. W trakcie pracy przy opracowaniu opinii podręcznik nie był z pewnością tak intensywnie użytkowany jak przez uczniów w trakcie nauki, ale i podczas przenoszenia z i do szkoły. Po niedługim czasie można zauważyć na nim pierwsze ślady, gdy odrywają się kartki z niedostatecznie dobrze sklejonego grzbietu. Nie jest to jednak uwaga do autorów – lecz raczej do wydawnictwa.

Mimo kilku uwag negatywnych podręcznik należy ocenić pozytywnie. Jest to pozycja przyjazna, ciekawie skomponowana pod kątem treści i grafiki. Uczeń, nawet przy samodzielnej pracy, z pewnością jest w stanie zrealizować zadania wynikające z podstaw przewidzianych dla każdej jednostki lekcyjnej. W przypadku chęci poszerzenia wiedzy wystarczy zastosowanie się do wskazówek przygotowanych przez autorów.

6. Ocena merytoryczna

a) Podręcznik wydawnictwa Operon

W opisywanym podręczniku nie napotkano istotnych błędów z zakresu zawartości merytorycznej. Proponowany materiał zawiera typowe dla podstawy programowej nauczania informatyki na III etapie edukacyjnym (pierwsza klasa) zagadnienia i przedstawia je w sposób kompleksowy. Napotykamy np. tematy z zakresu popularnych algorytmów: NWD, NWW, liczb pierwszych, sortowania czy kodowania oraz zadania z zakresu kreatywnego wykorzystania multimediów, bezpieczeństwa pracy przy komputerze i inne. Przykłady zadań są spójne i nie zawierają błędów, które niekiedy napotykamy podczas pracy z podręcznikami innych wydawnictw i autorów. Pojawiają się błędy drobne, w postaci np. niejednoznacznych opisów. Na przykład w rozdziale „Grafika i druk", na stronie 17,

autor niejasno zaznacza piktogramy licencji Creative Commons [5], przez co uczeń może błędnie zinterpretować załączony zrzut ekranu. Zakres zaawansowania wybranych zagadnień, szczególnie z algorytmiki i programowania, niekiedy wykracza ponad poziom podstawowy, jednak wydaje się, że jest to zabieg celowy, którego odbiorcą jest uczeń zdolny.

Warto wspomnieć w tym miejscu o ostatniej stronie (tył okładki) opisywanego podręcznika. Prezentowana jest tam, zapewne w celu zainspirowania ucznia, postać Andre Geima [6] – odkrywcy grafenu. Pojawia się tu pytanie, czy nie byłoby właściwsze (z przynajmniej dwóch powodów) umieszczenie tu sylwetki Jana Czochralskiego [7] – wynalazcy metody otrzymywania monokryształów krzemu, bez których nie zbudowano by układów scalonych?

b) Podręcznik wydawnictwa Nowa Era

Podobnie jak w przypadku powyższego podręcznika, podczas analizy merytorycznej nie napotkano rażących błędów. Należy jednak wspomnieć o kilku błędach, które nie mają istotnego wpływu na ogólną treść.

Na stronie 41 znajduje się sformułowanie „optymalnie kierować", nie podając kryterium optymalizacji – czy chodzi tu o czas, wydajność, czy może o coś innego?

Strona 46 zawiera opis wyniku działania polecenia, za pomocą którego jest możliwe pozyskanie informacji o parametrach karty sieciowej i adresacji. Przytoczonym poleceniem jest stosowane w systemie Windows firmy Microsoft *ipconfig*, ale już przytoczone w polu „Dobra rada" polecenie *ifconfig -a* dla systemów Linuxowych może w nowszych wersjach – wybranych dystrybucjach tego systemu – nie działać. Warto może to pole uaktualnić/rozszerzyć o krótki opis polecenia *ip* wraz z podstawową składnią.

Posługiwanie się mechanizmem „Panel sterowania" jako mechanizmem konfiguracyjnym jest jeszcze jak najbardziej uzasadnione, lecz zdaje się, że warto wspomnieć o tym, że Microsoft wygasza to narzędzie na rzecz zintegrowanego systemu zarządzania. Od systemu Windows 10 przez aktualnie najnowszą wersję Windows 11, czyli najczęściej spotykane systemy firmy Microsoft, można co prawda uruchomić „Panel sterowania", ale aplikacja „Ustawienia" przejmuje pod względem funkcjonalnym obszar sterowania i modyfikacji znakomitej większości najczęściej modyfikowanych ustawień.

Mankamentem tego podręcznika jest wspomniany wcześniej brak czytelności zrzutów ukazujących pracę w linii komend (np. s. 46, 59, 60). Zmiana koloru tła i czcionki (możliwa do wykonania we „Właściwościach" „Wiersza polecenia") na bardziej czytelne rozwiązałaby ten problem.

Kolejną ciekawostką są opisane w podrozdziale „4.3 Korzystanie z e-usług" kody QR. Niestety żadna z prób odczytania ich za pomocą kilku urządzeń nie zakończyła się powodzeniem. Należałoby się zastanowić nad ich czytelnością,

choć nie bez znaczenia może być użyty do wydruku podręcznika papier, który wprowadza pewne refleksy, uniemożliwiając skądinąd bardzo ciekawą propozycję rozszerzenia funkcjonalności podręcznika o zewnętrzne źródła informacji.

7. Podsumowanie

Podsumowując, zawartość podręcznika wydawnictwa Operon jest w pełni zgodna z treścią podstawy programowej nauczania informatyki w klasach pierwszych liceum i technikum na poziomie podstawowym i rozszerzonym. W przypadku omawianego wydawnictwa Nowej Ery mamy do czynienia z usunięciem zagadnień związanych z programowaniem, co ma swoje uzasadnienie w pewnym obszarze edukacyjnym.

Szaty graficzne obydwu podręczników są atrakcyjne i nowoczesne, jednak podręcznik Nowej Ery wydaje się bardziej „barwny". Logiczny układ treści ułatwia optymalizację procesu uczenia się. Stopień skomplikowania zadań ćwiczeniowych jest odpowiedni dla grupy docelowej. Podczas analizy zawartości podręczników nie napotkano błędów merytorycznych, których wystąpienie mogłoby utrudnić lub uniemożliwić realizację treści programowych.

W ogólnej ocenie otrzymujemy bardzo dobre pozycje, wyróżniające się na tle konkurencyjnych opracowań. Podręczniki te mogą dzięki swoim atutom, opisanym powyżej, zachęcić uczniów do pracy, a nauka z nimi będzie przyjemna i przede wszystkim efektywna. Z pełną odpowiedzialnością można polecić obie oceniane pozycje wszystkim odbiorcom – nauczycielom, z uwagi na łatwość i wygodę prowadzenia zajęć z użyciem tych podręczników, oraz uczniom realizującym przedmiot na poziomie podstawowym, z uwagi na przystępność treści i nowoczesną formę analizowanych opracowań. Należy przy tym zwrócić uwagę na specyfikę profilu szkoły, a co za tym idzie, szala wyboru może przesuwać się nieznacznie ku jednemu lub drugiemu analizowanemu podręcznikowi.

Linki zewnętrzne

[1] https://operon.pl/Oferta/Liceum-i-technikum/Informatyka – dostęp 12.11.2022,

[2] https://int.up.krakow.pl/pracownicy-up/noga/– dostęp 15.11.2022,

[3] https://www.edu-akcja.pl/wydawnictwa/zdalnie/ – dostęp 15.11.2022,

[4] https://www.empik.com/szukaj/produkt?author=zawisza-chlebowska+teresa – dostęp 13.11.2022,

[5] https://creativecommons.pl/ – dostęp 12.11.2022,

[6] https://www.nobelprize.org/prizes/physics/2010/geim/facts/ – dostęp 14.11.2022,

[7] https://ipn.gov.pl/pl/historia-z-ipn/157807,Giganci-nauki-infografiki-historyczne-Jan-Czochralski.html – dostęp 12.11.2022,

[8] Podstawa programowa kształcenia ogólnego z komentarzem, Szkoła ponadpodstawowa: Liceum ogólnokształcące, technikum oraz branżowa szkoła I i II stopnia – Informatyka, Ministerstwo Edukacji Narodowej, Ośrodek Rozwoju Edukacji. – dostęp 15.07.2022,

[9] http://www.snm.edu.pl/2017/11/pawe-perekietka-warsztat-kodowanie.html – dostęp 15.11.2022,

[10] https://lepszaedukacja.pl/portfolio-item/janusz-s-wierzbicki/ – dostęp 15.11.2022.

Kraków, 12 stycznia 2022 r.

Opinia Komisji Polskiej Akademii Umiejętności do Oceny Podręczników Szkolnych na temat projektu zmiany podstawy programowej kształcenia ogólnego w szkołach ponadpodstawowych w zakresie przedmiotu historia oraz projektu podstawy programowej nauczania nowego przedmiotu historia i teraźniejszość z 16 grudnia 2021 roku

Działająca od ponad dwudziestu lat Komisja PAU do Oceny Podręczników Szkolnych z uwagą obserwuje i ocenia polski rynek edukacyjny. Ścisły związek pomiędzy podstawami programowymi, programami nauczania i środkami dydaktycznymi (w tym podręcznikami szkolnymi) powoduje, że przedmiotem zainteresowania Komisji nie są wyłącznie tytułowe „podręczniki". Cechą charakterystyczną Komisji PAU jest jej interdyscyplinarność i objęcie zainteresowaniem wszystkich przedmiotów szkolnych. Na podstawie uwag nadesłanych przez członków Komisji przedstawiamy poniższą opinię. Wśród nadesłanych tekstów są także głosy osób innych specjalności naukowych, co odróżnia niniejszą analizę od innych, *stricte* historycznych.

Uwagi ogólne

1. Wprowadzenie nowego przedmiotu historia i teraźniejszość 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 bardzo 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. Powinny być więc realizowane na poziomie podstawowym, a nie tylko rozszerzonym. Treści te zostały zredukowane do 18 punktów w dziale I „Wiedza o podstawach życia społecznego", nawiązują do nich także niektóre punkty w innych działach, niemniej wiele z nich zostało po prostu z zakresu podstawowego usuniętych, a są zbyt ważne, aby nie były realizowane na poziomie podstawowym. Mimo zapew-

nień autorów podstawy, trudno przedmiot historia i teraźniejszość uznać za interdyscyplinarny, gdyż w śladowym zaledwie i schematycznym zakresie podejmuje interdyscyplinarny dyskurs w kwestiach, które do tej pory były domeną przedmiotu wiedza o społeczeństwie. Wyrażamy więc sprzeciw wobec faktycznej likwidacji tego przedmiotu.

2. Podstawa nie wytycza ogólnego kierunku kształcenia, jest przeładowana zestawem szczegółowych treści, przez co ma charakter raczej programu nauczania. Nadmiar szczegółowych wymagań nie pozwoli na kształtowanie umiejętności. Podstawa programowa przedmiotu historia i teraźniejszość zawiera ok. 120 zagadnień, często bardzo złożonych, a przedmiot ma być realizowany w klasie I (2 godziny) i w klasie II (1 godzina), co razem stanowi ok. 90 godzin lekcyjnych. Zmuszać to będzie nauczycieli do łączenia zagadnień i stosowania metod podających (wykładu), kosztem aktywności uczniów (np. brak możliwości realizacji projektów edukacyjnych). Przeładowanie faktografią jest także istotną słabością podstawy programowej dla przedmiotu historia. Umieszczono tam niekiedy zupełnie drugorzędne fakty, odnoszące się na ogół do sfery militarnej (historii wojska i wojen w ogóle w narracji jest zbyt dużo). Obciąża to pamięć ucznia, natomiast pozostawia poza polem obserwacji wiele zjawisk o decydującym, długofalowym znaczeniu. Wymaganie od uczniów (w zakresie wiedzy i umiejętności) opanowania szczegółowo wyliczonych 265 punktów dla zakresu podstawowego, plus 230 dodatkowych dla zakresu rozszerzonego, wydaje się świadczyć o kompletnej nieznajomości realiów szkolnych przez autorów podstawy. A w związku z ich uwagą, że „Podstawa programowa nie jest programem nauczania i jako taka jest tylko kanwą, na której oparte są treści programów nauczania, podręczników i lekcji" (s. 78), pojawia się pytanie – jak w aktualnie obowiązujących normach godzinowych możliwe będzie przełożenie tego materiału na konkretny program nauczania, podręcznik, a także treści omawiane na lekcjach?

3. Poważne wątpliwości budzi miejsce nowego przedmiotu w ramowych planach nauczania i wprowadzanie go już w pierwszej klasie szkoły ponadpodstawowej. Jest to dydaktycznie mocno wątpliwie, gdyż uczniowie będą powtarzać niemalże te same treści, które właśnie przerobili w klasie ósmej, a dodatkowo równolegle będą się uczyli o starożytności i średniowieczu. Takie nagromadzenie treści historycznych nie tylko nie ma sensu, ale też może wpłynąć negatywnie na stosunek uczniów do przedmiotu. Ponadto treści z zakresu wiedzy o społeczeństwie powinny się znajdować przy końcu cyklu, kiedy to uczniowie wraz z osiągnięciem pełnoletności stają się aktywnymi uczestnikami życia społecznego i politycznego.

4. Dominacja treści politycznych, kosztem historii społeczno-gospodarczej czy też kulturowej, i widoczne podporządkowanie treści celom politycznym poprzez narzucanie oceny wydarzeń lokuje ten projekt w dawno minionych realiach historycznych. Widoczna nonszalancja (s. 37: „uczeń i nauczyciel nie są skazani na tradycyjną dydaktykę"), a zapewne też brak wiedzy na temat stanu współczes-

nej dydaktyki historii powodują, że dokument ten także w opisie warunków i sposobu realizacji podstawy wypada bardzo niekorzystnie.

5. Podział materiału między wersję podstawową a rozszerzoną wydaje się w wielu miejscach całkiem przypadkowy.

6. W celach wychowawczych przedmiotów historycznych istnieje wyraźna dominacja formuł związanych z kształtowaniem postaw narodowo-patriotycznych przy całkowitej nieobecności zapisów o zagrożeniach wynikających z radykalizacji tych postaw. Niepokoi marginalizacja znaczenia odpowiedzialności za przyszłość świata (a nie tylko swojego narodu).

Przedmiot: HISTORIA (wersja podstawowa i rozszerzona)

Uwagi szczegółowe:

Celem planowanych zmian programowych miało być wzmocnienie znaczenia historii najnowszej. Jednak w istotny sposób zmieniono wymagania dotyczące całego kursu historii. Mimo zmniejszenia o 1/8 wymiaru godzin przeznaczonych na realizację przedmiotu historia (w wersji podstawowej), nie nastąpiło istotne ograniczenie zakresu materiału, choć autorzy starali się stworzyć wrażenie, że tak jest. Czynili to jednak nieudolnie, ograniczając się niekiedy jedynie do połączenia dwóch punktów starej podstawy w jeden nowej.

Sprzeciw budzić musi dokonywanie istotnych zmian w materiale dotyczącym starożytności i wczesnego średniowiecza, mimo iż nie było wśród autorów nowej podstawy programowej historii żadnego badacza antyku! Dążenie do uwypuklenia świata wartości (choć z założenia do pewnego stopnia słuszne) prowadzić może w niektórych wypadkach do kolizji z faktami.

- II/1 (podst.): „wymienia najważniejsze cywilizacje starożytnego Bliskiego Wschodu (Sumerowie, Babilon, Egipt, Persja) oraz ich wkład do kulturowego dziedzictwa ludzkości". Proponujemy włączenie do tego zestawu Asyrii. Należy ona do najważniejszych cywilizacji Bliskiego Wschodu; warto przypomnieć, że asyrologia to określenie nauki zajmującej się badaniem starożytnych cywilizacji tego regionu. Biblioteka Assurbanipala odgrywa kluczową rolę w poznaniu spuścizny literackiej ludów Mezopotamii. Reliefy z pałaców asyryjskich należą do najczęściej reprodukowanych zabytków sztuki starożytnego Bliskiego Wschodu,
- II/2 (rozsz.): „wyjaśnia pojęcie rewolucji neolitycznej". Zdanie to należałoby zapisać w brzmieniu: „Wyjaśnia konsekwencje wprowadzenia rolnictwa, hodowli i przejścia do osiadłego trybu życia". Użyty w podstawie termin „rewolucja neolityczna" jest anachroniczny i nieadekwatny do obecnego stanu wiedzy; wyniki nowszych badań wskazują na długotrwa-

łą ewolucję, a nie gwałtowne przejście do nowego trybu życia społeczności prahistorycznych,

– II/2 (podst.): „omawia najważniejsze etapy w starożytnych dziejach narodu żydowskiego – od Abrahama do królestwa Dawida i Salomona". Niestety zadanie to jest niewykonalne na gruncie nauki historycznej, gdyż nasza poświadczona źródłowo i archeologicznie wiedza na temat Izraela rozpoczyna się właśnie od okresu pierwszych królów – Dawida i Salomona. Wszystko, co było wcześniej, jest tematem opowieści biblijnych, których traktowanie jako ścisłej relacji historycznej jest poważnym nadużyciem i pomieszaniem porządków,
– II/4 (rozsz.): „porównuje religie oraz systemy prawne i etyczne obecne w cywilizacjach starożytnego Bliskiego i Dalekiego Wschodu". Punkt ten należy usunąć, gdyż przeprowadzenie porównania religii, systemów prawnych i etycznych cywilizacji starożytnego Bliskiego i Dalekiego Wschodu wymaga zdobycia rozległej i szczegółowej wiedzy w stopniu nieproporcjonalnym do innych wymagań opisanych w podstawie programowej,
– III/5 (rozsz.): „opisuje państwo Aleksandra Macedońskiego". Proponujemy usunięcie również i tego punktu. Państwo Aleksandra Wielkiego miało charakter efemeryczny i rozpadło się wkrótce po jego śmierci; nieuzasadnione jest oczekiwanie zdobywania szczegółowych informacji na jego temat. Istotne dla procesów historycznych były dokonane przez Aleksandra podboje i ich konsekwencje, co zostało już opisane w wymaganiach w zakresie podstawowym,
– IV/2 (podst.): „omawia charakter ekspansji rzymskiej i wyjaśnia ideę imperium rzymskiego". Proponujemy zmianę tego zapisu na: „Omawia kierunki rzymskiej ekspansji i jej charakter; wyjaśnia termin imperium". Użyte w opisie sformułowanie o „idei imperium rzymskiego" jest mało zrozumiałe; kluczowe dla interpretacji zjawisk zachodzących w przeszłości i w świecie współczesnym jest natomiast zrozumienie samego terminu imperium i pochodzących od niego określeń imperializm, imperialistyczny, polityka imperialna itp. Wskazanie kierunków ekspansji pozwala osadzić imperium rzymskie w przestrzeni geograficznej. Ponadto Rzymianie nigdy nie stworzyli uniwersalnej, powszechnie obowiązującej ideologii związanej z funkcjonowaniem imperium. Problem ten przewija się co prawda w różnych wątkach w literaturze antycznej, lecz jego rekonstrukcja jest zadaniem raczej dla zawodowca, a nie ucznia szkoły średniej,
– IV/2 (rozsz.): „wyjaśnia przyczyny kryzysu i upadku republiki rzymskiej (m.in. kryzys moralny)". Poprawny zapis winien brzmieć: „Wyjaśnia przyczyny kryzysu i upadku republiki rzymskiej". Szczególne podkreślanie „kryzysu moralnego" wśród przyczyn upadku republiki rzymskiej jest nieuzasadnione i prowadzi do tworzenia zdeformowanego obrazu epoki

Cycerona. Niezrozumiałe jest, dlaczego czynnik moralny akurat w przypadku procesu upadku republiki rzymskiej miałby odgrywać tak ważną rolę. Pojęcie to wywodzi się z rzymskiego piśmiennictwa, którego uczeń ani znać, ani ocenić nie może, i należy do zupełnie innej kategorii niż społeczno-ekonomiczno-polityczne przesłanki, które faktycznie przyczyniły się do rzymskiej transformacji ustrojowej,

– IV/3 (rozsz.): „charakteryzuje organizację armii oraz etapy ekspansji rzymskiej". Punkt ten winien brzmieć: „Charakteryzuje etapy ekspansji rzymskiej". Zasadna byłaby tu redukcja wymagań. Organizacja armii rzymskiej powinna być przedstawiana jako informacja szczegółowa, poszerzająca wiedzę.

Ponadto wskazane byłoby uzupełnienie podstawy o dodatkowe dwa punkty (konieczna byłaby wówczas zmiana kolejności punktów):

– IV/7 (rozsz.): „charakteryzuje zasięg, organizację i osiągnięcia cywilizacyjne cesarstwa rzymskiego w dobie największego rozkwitu w II w. n.e.; wyjaśnia znaczenie terminu pokój rzymski". Bez poznania osiągnięć cesarstwa pod rządami Antoninów trudno jest zrozumieć jego trwałość oraz jego znaczenie dla dziejów świata; poznanie zasięgu terytorialnego cesarstwa pozwala zrozumieć obecność tradycji rzymskich w dziedzictwie ludów Europy i świata śródziemnomorskiego, a także pojawiające się w późniejszych epokach hasła odnowy cesarstwa,
– IV/8 (rozsz.): „wyjaśnia pojęcie Barbaricum; opisuje sytuację etniczną i kulturową na terenie Europy poza granicami Cesarstwa Rzymskiego". Wprowadzenie tych treści jest ważne dla zbudowania świadomości istnienia społeczności mieszkających w starożytności na ziemiach polskich oraz ich kontaktów ze światem rzymskim; treści te mogą sprzyjać rozbudzaniu zainteresowań archeologią ziem polskich,
– VI/1 (rozsz.): „opisuje wierzenia i organizację społeczną Słowian". Punkt ten winien być zapisany w brzmieniu: „Charakteryzuje pojęcie Słowiańszczyzny we wczesnym średniowieczu". Kluczowe dla poznania dziejów Europy Środkowej i Wschodniej jest zrozumienie terminów Słowianie, języki słowiańskie oraz poznanie zasięgu osadnictwa słowiańskiego. W charakterystyce Słowiańszczyzny mieszczą się informacje o wierzeniach i organizacji społecznej Słowian. Należy jednak zwrócić uwagę, że informacje te, wobec braku pewnych informacji źródłowych dla epoki wczesnego średniowiecza, są fragmentaryczne i w znacznej mierze opierają się na domysłach badaczy. Ich nadmierne eksponowanie nie wydaje się więc uzasadnione w podręczniku szkolnym.

Pozostałe uwagi szczegółowe:

– XXXV/5 (podst.): „przedstawia przejawy atrakcyjności kulturowej polskości dla obcokrajowców (potrafi przytoczyć przykłady spolonizowanych

rodzin, które przyszły na ziemie polskie wraz z zaborcami)". Zapis jest zdecydowanie zbyt jednostronny. Warto go uzupełnić o informację, że obecność cudzoziemców przyczyniła się do wzbogacenia różnorodności kulturowej na ziemiach polskich. Proponujemy modyfikację zapisu: „przedstawia przejawy atrakcyjności kulturowej polskości dla obcokrajowców (potrafi przytoczyć przykłady rodzin, które spolonizowały się po przybyciu na ziemie polskie wraz z zaborcami), a także podaje przykłady wzbogacania różnorodności kulturowej Polski dzięki twórczej aktywności spolonizowanych cudzoziemców",

– XXV (podst. i rozsz.): w przypadku rewolucji francuskiej narracja koncentruje się na przedstawianiu różnych form rewolucyjnego ekstremizmu. Są one ważne, ale nie na tyle, by nie wspomnieć o postawieniu przez rewolucję zasady suwerenności narodu – stanowiącej obecnie pojęciowy standard. Był to trwały i pozytywny dorobek rewolucji, choć obalony przez nią porządek ani nie był sympatyczny, ani korzystny z polskiego punktu widzenia,
– XXXI/5 (rozsz.): „uczeń charakteryzuje różnice między klasycyzmem i romantyzmem". Sugerujemy przeniesienie tego zadania do wersji podstawowej,
– XXXV: (podst.) przedstawienie genezy nowoczesnych ruchów politycznych. Brak informacji o dwubiegunowości socjalizmu w Polsce. Dobrze, że są wymienieni Daszyński i Piłsudski, ale zabrakło reprezentantów nurtu międzynarodowego: Waryńskiego i Luksemburg. Jest to brak istotny. W ten sposób można pokazać nie tylko wzorce pozytywne, ale i ścieżki wiodące na manowce. Natomiast postać Korfantego jest w tym kontekście na wyrost – nie był on ideologiem, ale graczem parlamentarnym,
– XXXVIII: (rozsz.) czy potrzebne jest nabijanie pamięci młodzieży tak epokowymi wydarzeniami jak bitwa pod Krzywopłotami? I wojna światowa była akurat wyjątkowym konfliktem zbrojnym, gdzie relatywnie większy wpływ od dowódców wojskowych wywierali politycy cywilni. Nie tylko w Polsce, chociaż gdy idzie o sprawę polską – także,
– XL: (podst. i rozsz.) ciągłe wątpliwości budzi używanie skrótowca ZSRS (choć wprowadzono go już do poprzedniej podstawy). Jest to nieznany przed 1989 nowotwór językowy, łamiący zasady brzytwy Ockhama („Nie tworzyć bytów!"). Nie ma on uzasadnienia merytorycznego, jako że przed wojną oficjalna nazwa państwa sowieckiego brzmiała „Związek Socjalistycznych Republik Rad" (w skrócie ZSRR) i w takim kształcie była ona zapisywana w polsko-sowieckich umowach międzynarodowych. Dobrze, że wspomniano o operacji polskiej NKWD, konieczne byłoby jednak uwzględnienie represji kierowanych wcześniej przeciw wielkim grupom społecznym, przede wszystkim chłopstwu, inteligencji, a także czystek w aparacie władzy ZSRR,

– XLI: (podst.) październikowa deklaracja Rady Regencyjnej w gruncie rzeczy nie miała znaczenia i nie ma potrzeby wtłaczania informacji o niej do głów uczniów, zwłaszcza na poziomie podstawowym. Kluczowa jest konstatacja rozpadu państw okupacyjnych: koniec października w przypadku monarchii habsburskiej, 11 listopada (koniec wojny!) w przypadku Niemiec, oraz możliwości działania, jakie się otworzyły dla polskich elit. Istotne, że autorytetem dysponowały masowe ruchy polityczne, nieobciążone wcześniejszą działalnością ugodową (a więc nie krąg Rady Regencyjnej),
– LV: (podst. i rozsz.) dobrze, że wspomina się o Pileckim, obecność w podstawie „Inki" jest trudniejsza do uzasadnienia, ale można wskazywać, że jest to egzemplifikacja wielu podobnych tragedii w powojennej Polsce. Zabrakło wszakże miejsca dla postaci tak kluczowej dla pierwszych lat po wojnie jak S. Mikołajczyk (jest tylko w wersji rozszerzonej), znikła też informacja o aresztowaniu „szesnastki" i jej moskiewskim procesie,
– Należy unikać sformułowań narzucających uczniom interpretację i ocenę zdarzeń. Dobrym przykładem jest trzykrotnie pojawiający się zapis (Historia: LIX/6 (podst.); historia i teraźniejszość: VII/9; szkoła branżowa: VII/6):
„wyjaśnia, dlaczego katastrofę z dnia 10 kwietnia 2010 roku należy traktować jako największą tragedię w powojennej historii Polski (według oświadczenia polskich parlamentarzystów przyjętego podczas Zgromadzenia Posłów i Senatorów w dniu 13 kwietnia 2010 roku poświęconego uczczeniu pamięci ofiar katastrofy lotniczej pod Smoleńskiem)";
Bez względu na to, kto taką deklarację przyjął, to jest w tym twierdzeniu ocena nieprawdziwa. Większą tragedią było blisko półwiekowe zniewolenie Polski, krwawa łaźnia związana z wprowadzaniem komunizmu w latach 1944–48, stalinizm, strzelanie do robotników w latach 1956 i 1970 czy stan wojenny, skutkujący regresem cywilizacyjnym i wymuszoną emigracją setek tysięcy Polaków. Punkt ten powinien być poprawiony, także z uwagi na pamięć osób, które w Smoleńsku zginęły. Smoleńsk na pewno był tragedią bez precedensu, ale w skali III RP. Jej sztucznego rozciągania merytorycznie uzasadnić się nie da, natomiast wychowawczo – uwzględniając realia szkolne – przynieść może jedynie szkody. Zmieniony zapis mógłby brzmieć:
„przedstawia znaczenie katastrofy lotniczej pod Smoleńskiem z dnia 10 kwietnia 2010 roku i ocenia zasadność oświadczenia polskich parlamentarzystów, przyjętego podczas Zgromadzenia Posłów i Senatorów w dniu 13 kwietnia 2010 roku, w którym uznano ją za największą tragedię w powojennej historii Polski".

Przedmiot: Historia i teraźniejszość

Uwagi ogólne:

1. Podstawa przedmiotu historia i teraźniejszość, podobnie jak starano się to wykazać wyżej w odniesieniu do historii, jest zdecydowanie zbyt przeładowana treściowo i zbyt duży nacisk położono na treści historyczne. Powoduje to, że mimo zapewnień autorów podstawy, trudno przedmiot ten uznać za interdyscyplinarny. W znikomym stopniu podjęto interdyscyplinarny dyskurs w zakresie współczesnych zjawisk kulturowych, w tym literackich (brak powiązania z treściami z zakresu języka polskiego) czy wiedzy o sztuce (np. niedostrzegana w ogóle w dokumencie popkultura i jej ważne postaci). Praktycznie pominięto politykę regionalną i zagadnienia regionalizmu.

2. Treści przedstawiane są czasem bardzo jednostronnie, schematycznie i stereotypowo, natomiast pomija się zjawiska kontrowersyjne i dyskusyjne. Przedmiot ten – w wersji zaproponowanej – często nie uczy dialogu i dyskusji, proponując w to miejsce rozwiązania „zero-jedynkowe". Historia i teraźniejszość jest znacznie bogatsza i bardziej wieloaspektowa niż wersja proponowana przez autorów dokumentu.

3. Wśród celów kształcenia oraz w uwagach o realizacji przedmiotu nie pojawiają się takie pojęcia jak dialog, tolerancja, dyskusja (pojawia się jedynie udział w debacie).

4. Terminarz działań przygotowawczych, konsultacyjnych oraz wprowadzenie przedmiotu od 1 września 2022, zwłaszcza w kontekście staranności przygotowania, procesu recenzowania i wydania podręczników, jest zdecydowanie zbyt szybki. Wszak niezbędne jest przygotowanie nowych podręczników do przedmiotu historia i teraźniejszość, sukcesywne zmiany podręczników do historii oraz do wiedzy o społeczeństwie w zakresie rozszerzonym. Uzgodnienia i konsultacje projektu prowadzone w tak krótkim czasie i na dodatek w okresie świąteczno-noworocznym nie wymagają komentarza. Historia i teraźniejszość świątecznego okresu nakazuje praktykowanie innych, tradycyjnych cnót społecznych.

Uwagi szczegółowe:

– II/5: „wyjaśnia znaczenie powstania NATO i Układu Warszawskiego". NATO powstało w 1949 r., a Układ Warszawski w 1955 r. Zamysł w obu wypadkach był odmienny i łączenie tego w jednym zdaniu prowadzi do zafałszowania historii,
– II/7: „wyjaśnia, czym był »cud gospodarczy« w RFN i jakie znaczenie miał tzw. plan Marshalla". W takim zdaniu zawarta jest sugestia, że plan Marshalla był adresowany do Niemiec i był źródłem ich sukcesu gospodarczego. Tymczasem plan Marshalla był adresowany do wszystkich w Europie, którzy chcieli go przyjąć, i rzeczywiście przyczynił się do

odbudowy Europy, a nie tylko Niemiec. Nie wiadomo, dlaczego użyto określenia „tak zwany", gdy mowa o „planie Marshalla",

– III/10: „…potrafi wskazać różnicę między ekologią a ekologizmem". Pojęcie ekologia pojawia się tylko raz. Wątpliwości budzi wprowadzenie terminu „ekologizm" z jawną intencją negatywnej oceny (pierwotne znaczenie ekologizmu nie ma zabarwienia negatywnego). Lepszym rozwiązaniem byłby zapis: „potrafi wskazać różne postawy wobec ekologii",
– III/16: część tego punktu należałoby przesunąć do programu katechezy!,
– IV/10: jaki sens ma używanie terminu „tzw. opozycja demokratyczna"? Czyżby chodziło o pomniejszenie jej znaczenia poprzez używanie określenia „tak zwana"?,
– V/23: przy okazji wyborów prezydenckich w 1990 roku po raz pierwszy pojawia się nazwisko Lecha Wałęsy. Nie było go w 1980 ani w 1989. Powinno się ono pojawić wcześniej (dział V/5), gdy mowa o procesie powstawania ruchu społecznego „Solidarność",
– VI/10: uczeń powinien dodatkowo umieć wymienić przykłady ważnych działań organizacji pozarządowych, a nie jedynie ich nazwy,
– VI/16: „charakteryzuje zjawisko prześladowań religijnych na przykładzie losu społeczności chrześcijańskich w różnych strefach świata". W takiej formule wykluczone są przykłady licznych prześladowań innych mniejszości religijnych w różnych krajach, a także wciąż silnego antysemityzmu. Lepszy zapis mógłby brzmieć: „charakteryzuje zjawisko prześladowań religijnych, w tym społeczności chrześcijańskich w różnych strefach świata",
– VII/1: „charakteryzuje główne zmiany kulturowe zachodzące w świecie zachodnim na przykładzie ekspansji ideologii »politycznej poprawności«, wielokulturowości, nowej definicji praw człowieka, rodziny, małżeństwa i płci; potrafi umieścić te zmiany na tle kulturowego dziedzictwa Zachodu ujętego w myśli grecko-rzymskiej i chrześcijańskiej". Zapis taki narzuca (poprzez sformułowanie „ekspansja ideologii") negatywną ocenę wymienionych zmian. Sformułowanie powinno być neutralne i mogłoby brzmieć na przykład tak: „charakteryzuje główne zmiany kulturowe zachodzące w świecie zachodnim na przykładzie zasad »politycznej poprawności«, wielokulturowości, nowej definicji praw człowieka, rodziny, małżeństwa i płci; potrafi umieścić te zmiany na tle kulturowego dziedzictwa Zachodu ujętego w myśli grecko-rzymskiej i chrześcijańskiej",
– VII/6: pisanie o „niestabilności strefy euro" to w istocie fałszowanie rzeczywistości. Stabilność euro była i jest większa niż złotówki!,
– VII/13: „potrafi wskazać i scharakteryzować najpoważniejsze wyzwania stojące przed Polską u progu trzeciej dekady XXI wieku (kryzys demograficzny, utrzymanie tożsamości kulturowej, koszty finansowe i społeczne »polityki klimatycznej«)". Należy wykreślić przykłady. To do nauczy-

ciela i ucznia powinno należeć ich podanie i niekoniecznie muszą się zgadzać z zestawem sporządzonym przez autorów podstawy,
– wskazane byłoby uzupełnienie treści podstawy o kilka istotnych pojęć, które niestety nie pojawiają się w dokumencie: „realizm socjalistyczny", „internowanie", „państwo islamskie",
– brak wymienienia prezydenta Lecha Kaczyńskiego i np. kreowanej przez niego polityki zagranicznej,
– w całym dokumencie rzadko obecne jest ukazywanie pozytywnych i negatywnych aspektów niektórych zjawisk, nie uczy to dyskusji. Pozytywny wyjątek to: IV/7: „uczeń charakteryzuje sposób rozliczenia się Niemiec z dziedzictwem rządów nazistowskich (przykłady pozytywne i negatywne: działalność Centrali Ścigania Zbrodni Hitlerowskich w Ludwigsburgu, kariera Heinza Reinefartha, sprawa reparacji i restytucji zagrabionych w Polsce dzieł sztuki)"; brak tego np. w przypadku rządów Edwarda Gierka (IV/9),
– brak jakichkolwiek treści dotyczących sytuacji na Bałkanach, wojny w Jugosławii i rozpadu Jugosławii. Brak też informacji o negatywnych aspektach rodzącego się w różnych miejscach nacjonalizmu czy zjawisk faszystowskich,
– często podawane są treści ogólne, a niekiedy bardzo szczegółowe (w tym konkretne nazwiska, wydarzenia, wartościowanie). Brak tutaj konsekwencji. Nie wymienia się nazwisk np. Lecha Wałęsy (jedynie w kontekście jego prezydentury) i Anny Walentynowicz, a także przynajmniej kilku ważnych działaczy opozycyjnych w Polsce i innych krajach (brak np. Vaclava Havla),
– wśród wymienianych muzeów (s. 51) wartych odwiedzenia w ramach zajęć z historii i teraźniejszości nie powinno zabraknąć Muzeum Historii Żydów Polskich POLIN w Warszawie.

Uwagi redakcyjne i językowe:
– dokument wymaga rzetelnej adiustacji, przede wszystkim pod kątem interpunkcji. Szczególnie w opisie przedmiotu historia i teraźniejszość brakuje kilkudziesięciu przecinków w zdaniach złożonych, typu:
wyjaśnia dlaczego człowieka rozumie się…
wyjaśnia na czym polega…
potrafi wyjaśnić czym jest…
wie na czym polega… itp.
– V/2: błąd w imieniu prezydenta Reagana,
– s. 3.: „pogłębianie wiedzy o ważnych wydarzeniach z dziejów narodu i państwa polskiego oraz dziejów powszechnych, by móc oceniać przeszłość zgodnie z prawdą o niej (nawet gdy jest trudna) odróżniając to, co

godne szacunku, oraz lepiej rozumieć teraźniejszość i odpowiedzialnie budować przyszłość". Ze względów merytorycznych i poprawności językowej zapis „odróżniając to, co godne szacunku" wymaga uzupełnienia, od czego ma się to odróżniać, czyli np. „od tego, co trzeba potępić".
Proponowana zmiana:
„pogłębianie wiedzy o ważnych wydarzeniach z dziejów narodu i państwa polskiego oraz dziejów powszechnych, by móc oceniać przeszłość zgodnie z prawdą o niej (nawet gdy jest trudna), odróżniając to, co godne szacunku, od tego, co trzeba potępić, oraz lepiej rozumieć teraźniejszość i odpowiedzialnie budować przyszłość",

– XXI/6 „rozpoznaje i charakteryzuje dorobek kultury polskiej I połowie XIX wieku, ze szczególnym uwzględnieniem romantycznego mesjanizmu" – powinno być „w I połowie" lub „I połowy".

W podsumowaniu warto zauważyć ku przestrodze, że działania mające na celu wzmocnienie państwa są w pełni zasadne, pod warunkiem wszak, że w efekcie nie będą prowadzić do jego upadku – tak jak nierozważna próba remontu podupadającej budowli może doprowadzić do ostatecznego jej zawalenia. Prowadzona w sposób nierozważny „polityka patriotyczno-historyczna" może zaowocować negatywnymi skutkami społecznymi, a wśród młodzieży doprowadzić do zupełnie odwrotnych od zakładanych efektów.