



You have downloaded a document from
RE-BUŚ
repository of the University of Silesia in Katowice

Title: Podręczniki do historii : 50 lat zmian

Author: Anna Glimos-Nadgórska

Citation style: Glimos-Nadgórska Anna. (2012). Podręczniki do historii : 50 lat zmian. "Klio" T. 21, nr 2 (2012), s. 3–29.



Uznanie autorstwa - Bez utworów zależnych Polska - Ta licencja zezwala na rozpowszechnianie, przedstawianie i wykonywanie utworu zarówno w celach komercyjnych i niekomercyjnych, pod warunkiem zachowania go w oryginalnej postaci (nie tworzenia utworów zależnych).



UNIwersytet ŚLĄSKI
W KATOWICACH



Biblioteka
Uniwersytetu Śląskiego



Ministerstwo Nauki
i Szkolnictwa Wyższego

ARTYKUŁY

KLIO. Czasopismo poświęcone dziejom Polski i powszechnym
PL ISSN 1643-8191, t. 21 (2) 2012, s. 3–30

Anna Glimos-Nadgórska

(Katowice)

Podręczniki do historii – 50 lat zmian



Odpowiadając na tak postawione pytanie należy powiedzieć, że w dniu dzisiejszym podręczniki do historii są zupełnie inne niż przed 50 laty, ale nadal toczy się dyskusja nad problemem, jaki powinien być podręcznik do nauki tego przedmiotu, bo celem współczesnej edukacji szkolnej pozostaje kształcenie młodego pokolenia, które będzie umiało korzystać z wielu różnych źródeł wiedzy dla różnych potrzeb. Ponadto zmiany polityczne zapoczątkowane w 1989 roku spowodowały wprowadzenie istotnych zmian w formułowaniu celów nauczania historii, a także w doborze i strukturze treści tego specyficznego środka dydaktycznego.

Rozpatrując podjęty temat, zwrócono uwagę na następujące kwestie:

- 1) reformy strukturalne polskiego szkolnictwa a podręczniki do historii,
- 2) poglądy na role i funkcje podręcznika do historii,
- 3) cele nauczania wytyczone w programach,
- 4) struktura, dobór i układ treści,
- 5) badania prowadzone nad podręcznikami,
- 6) obudowa dydaktyczna,
- 7) zmiany wprowadzone do podręczników wydanych po reformie szkolnictwa z 1999 roku.

1. Reformy strukturalne polskiego szkolnictwa a podręczniki do historii

Dokonując reform strukturalnych polskiego szkolnictwa, uzasadnianych zazwyczaj odpowiednimi zmianami politycznymi dokonywanymi się w naszym kraju, każdorazowo powracał problem budowy i zadań pełnionych przez podręcznik. Po wojnie opracowano kilka nowych prac, które wkrótce okazały się książkami eklektycznymi, nierealizującymi założeń i celów polskiej szkoły i historii jako przedmiotu nauczania¹. Stan taki doprowadził do paradoksalnej sytuacji: wymogom państwa i partii nie był w stanie sprostać żaden polski podręcznik – oprócz opracowania G. Missalowej i J. Schoenbrenner – stąd na początku lat 50. XX wieku wykorzystywano jako najlepsze i najbardziej właściwe ideologicznie opracowania członków Akademii Nauk ZSRR, prezentujące specyficzny obraz dziejów Związku Radzieckiego i ówczesnego świata, ruchu robotniczego oraz walki z imperializmem. Polskie dzieci zmuszone były przyswajać sobie treści głównie dziejów powszechnych, bo historia Polski stanowiła w nich niewielki fragment dziejów międzynarodowego ruchu robotniczego i narodów walczących o utrwalenie pokoju na świecie w imię proletariackiego internacjonalizmu. Określonych założeń ideologicznych zawartych w tzw. polskiej biblii pisarstwa podręcznikowego, czyli we wspomnianej wyżej pracy Missalowej i Schoenbrenner², nie można było zakwestionować. Dlatego z całą mocą, aczkolwiek w dość charakterystyczny sposób, zwrócono uwagę na kwestię niedostosowania podręczników do określonych potrzeb i możliwości poznawczych dzieci w wieku szkolnym. Znamiennymi w tym zakresie pozostają: „List Miecia” i „List ojca 10-letniej Małgosi”³. Te uwagi, jak i zmiany wprowadzone do polskiej szkoły po wydaniach politycznych 1956 roku zaowocowały m.in. opracowaniem nowych polskich podręczników przeznaczonych dla uczniów szkół podstawowych

¹ Por. m.in.: J. Dutkiewicz, G. Missalowa, *Podręczniki historii dla szkoły podstawowej*, „Wiadomości Historyczne” [WH] 1948, nr 1, s. 26–27; R. Kamiennik, *Historia dla klasy V pod red. M.H. Serajskiego*, Warszawa 1951, WH 1952, nr 4, s. 233–245; H. Wolpe, *W nowej szkole – nowe podręczniki*, „Trybuna Wolności” 1948, nr 334, s. 9.

² Por. m.in.: W. Kula, B. Leśnodorski, T. Manteuffel, G. Missalowa, J. Schoenbrenner, *„Historia Polski”*, Warszawa 1951, „Nowe Drogi” 1952, nr 3, s. 99–104; I. Pawłowska, *Nowy podręcznik w świetle dyskusji zespołów nauczycielskich*, WH 1952, nr 2, s. 84–94.

³ *List Miecia*, „Nowa Kultura” 1952, nr 51–52, s. 2.

i średnich. Natomiast zbliżająca się rocznica obchodów 1000-lecia chrztu Polski dała polskim władzom politycznym podstawę do realizacji wysuniętej już w 1945 roku⁴ koncepcji szkoły 8-letniej i 4-letniego liceum. Urzeczywistniła ją „Ustawa o reformie systemu oświaty i wychowania z 15 lipca 1961 roku”⁵. W opracowanych dla potrzeb nowej szkoły podstawowej i średniej podstawowych środkach dydaktycznych dostrzec można charakterystyczne zmiany głównie w zewnętrznej ich budowie, bo zakres treści, jak i ich struktura nie mogły ulec większym zmianom (oprócz historii starożytnej wprowadzonej do klasy V szkoły podstawowej). Podręczniki starano się dostosować do aktualnych wskazań metodycznych i uwag dotyczących ich wyglądu zewnętrznego. Dlatego większość z nich wydano w tzw. twardych kolorowych oprawkach, a tekst autorski uzupełniono materiałem ilustracyjnym, zazwyczaj jednorodnym (głównie obrazy artystyczne i fotografie), środkami symbolicznymi (mapkami dołączonymi do podręczników w postaci tzw. wkładek) i bardzo skromnym, jednolitym materiałem kontrolno-utrwalającym. Prace te miały różne recenzje, ale nadal uważano, że należą do podręczników trudnych, przeładowanych materiałem faktograficznym⁶.

Nowe zadania stawiane przed szkołą i jednocześnie przed podręcznikami, w tym również do nauczania historii spowodowały, że w 1970 roku przy Państwowych Zakładach Wydawnictw Szkolnych – w zasadzie jedynym wówczas wydawnictwie książek i podręczników szkolnych – utworzono Ośrodek Doskonalenia Podręczników Szkolnych. Jego celem było prowadzenie działań w celu merytorycznej i metodycznej weryfikacji użyteczności podręczników szkolnych i wypracowania jego właściwych funkcji oraz poszukiwania optymalnych rozwiązań łączenia teorii z praktyką⁷. Ten proces

⁴ Uczyniono to na Ogólnopolskim Zjeździe Oświatowym w Łodzi; por.: S. Skrzyszewski, *Podstawowe zagadnienia wychowania i oświecenia publicznego w przyszej Polsce*, [w:] *Ogólnopolski Zjazd Oświatowy w Łodzi 18–22 czerwca 1945 roku*, Warszawa 1945, s. 58.

⁵ „Dziennik Ustaw” [Dz.U.] 1961, nr 32, poz. 160.

⁶ Por. m.in.: J. Roszko, *Drętwa mowa dziejów*, „Życie Literackie” 1974, nr 43, s. 12; I. Ukleja, *Już na wstępie trudności*, „Nowa Szkoła” 1967, nr 7–8, s. 6–7; J. Śledziwska, *Uwagi na temat podręcznika historii dla klasy VII S. Szostakowskiego*, WH 1966, nr 2, s. 84–80; J. Dudek, *Jakie warunki pracy zapewnia nowy podręcznik do historii dla klasy VII?*, WH 1966, nr 2, s. 84–89; idem, *Bogata treść – trudny język*, „Nowa Szkoła” 1967, nr 7–8, s. 50–52; A. Radziwiłł, *O nauce i podręcznikach historii*, „Więź” 1968, nr 1, s. 142–147.

⁷ Powołany na podstawie decyzji Ministra Oświaty i Szkolnictwa Wyższego z 7 X 1970 roku. Por.: T. Parnowski, *Rodowód Ośrodka Doskonalenia Podręczników Szkolnych*, „Nowa Szkoła” 1971, nr 5, s. 26.

tw. doskonalenia nowych podręczników szkoły 8-klasowej, zbiegł się z okresem dojrzewania kolejnej reformy, przyjętej uchwałą Sejmu PRL z 13 października 1973 roku⁸.

Pracom nad wprowadzeniem założeń nowej 10-letniej, ogólnokształcącej powszechnej szkoły średniej poświęcono wiele czasu, uwagi i środków finansowych. Badania nad przystosowaniem podręczników do aktualnych potrzeb reformowanego szkolnictwa podjęto już w drugiej połowie lat 70. W działania te zaangażowano wielu nauczycieli, środowiska naukowe i inne instytucje badawcze. Przyjęto założenie, że wprowadzenie do praktyki szkolnej każdego nowego podręcznika poprzedzi 2-letni okres badań nad nimi. W toku prac wdrożeniowych przedstawione opracowania dla potrzeb szkolnych poddano badaniom analitycznym, diagnostycznym i prognozującym. W badaniach tych uwagę skoncentrowano głównie nad dwoma tematami: koncepcją metodyczną i kryteriami oceny funkcjonowania podręczników szkolnych w zakresie poszczególnych przedmiotów nauczania powszechnej szkoły średniej 10-letniej oraz ogólną koncepcją dydaktyczną i edytorską podręczników szkolnych i materiałów pomocniczych. Prowadziły je przede wszystkim: Pracownia Podręczników Szkolnych i Pracownia Historii Instytutu Programów Szkolnych w Warszawie oraz zespół badawczy WSP w Bydgoszczy pod kierunkiem doc. dr. hab. J. Rulki. Przedmiotem podjętych badań były m.in. prace: J. Centkowskiego i A. Syty *Z naszych dziejów*, M. Kosmana *Spotkanie z historią*⁹, J. Malendowicz *Opowiadania z naszej przeszłości*¹⁰, G. Markowskiego *Historia dla klasy V*¹¹, J. Dowiata *Dawne*

⁸ *Uchwała Sejmu PRL z dnia 13 października 1973 roku w sprawie systemu edukacji narodowej*, „Monitor Polski” 1973, nr 44.

⁹ W każdym z nich występował epizod, część informacyjna oraz pytania i polecenia. Praca Kosmana liczyła 146 stron, a Centkowskiego i Syty – 132 strony. Różniły się one barwnością epizodów oraz sposobem ujęcia części informacyjnej, bo Kosman część informacyjną podzielił na małe jednostki tematyczne, a Syta zastosował ciągłość w podawanych informacjach. Por.: E. Szeffler, *Analiza trudności wybranych tematów z eksperymentalnych podręczników historii dla klas IV*, [w:] *Wybrane problemy podręczników eksperymentalnych dla uczniów klas IV*, Warszawa 1981, s. 120–121; J. Rzyśko, J. Rulka, *Systematyczne podsumowanie wyników badań eksperymentalnych podręczników historii dla klas IV*, [w:] *Wybrane problemy...*, s. 148.

¹⁰ Pracę J. Malendowicz wydano do wstępnych wdrożeń w 1976 roku. Liczyła ona 186 stron. Por.: D. Matwijowska, *Recenzja pracy J. Malendowicz „Opowiadania z naszej przeszłości”*, Warszawa 1976, ss. 186, WH 1977, nr 3, s. 138–139.

¹¹ B. Koszewska, E. Kubiciel, *Analiza podręcznika historii dla klasy V*, [w:] *Z badań nad podręcznikiem szkolnym*, Warszawa 1980, s. 83–94.

czasy oraz M. Cackowskiej, K. Kazanowskiej, W. Wąsowskiej *Razem młodzi przyjaciele*¹².

W 2. połowie lat 70. XX wieku podjęto też badania nad koncepcją modelu podręcznika obudowanego, czyli multimedialnego. Według tych założeń tradycyjny podręcznik szkolny miał być uzupełniony innymi, głównie audiowizualnymi środkami dydaktycznymi. Ich wyniki, prowadzone głównie nad podręcznikiem dla klasy VI szkoły podstawowej przez Instytut Historii UAM w Poznaniu, przedstawiła M. Kujawska na Ogólnopolskiej Konferencji Dydaktyków Historii zorganizowanej we wrześniu 1993 roku¹³.

Kolejne zmiany w zakresie podręczników do historii wprowadzono po 1989 roku. I chociaż nie wynikały one z przekształceń strukturalnych polskiej szkoły, to jednak opracowanie ich od nowa było konieczne ze względu na przejście władzy w Rzeczpospolitej przez nowe siły polityczne. W redagowaniu i pisaniu całej serii prac przeznaczonych do nauki historii w klasach IV–VIII szkoły podstawowej¹⁴ oraz w szkolnictwie średnim ogólnokształcącym i zawodowym¹⁵ wykorzystano wiele niezrealizowanych koncepcji z lat

¹² A. Zielecki, *System treści podręcznika historii dla VI klasy powszechnej szkoły średniej J. Dowiata „Dawne czasy”*, [w:] *Wybrane problemy z badań podręczników eksperymentalnych dla uczniów klas VI*, Warszawa 1983; M. Piwońska, A. Suchoński, *Stopień trudności podręcznika*, [w:] *Wybrane problemy... dla uczniów klas VI...*, s. 55, 57, 67–68.

¹³ Por.: *Podręcznik historii, perspektywy modernizacji*, red. M. Kujawska, Poznań 1994; M. Kujawska, *Optymalizacja podręcznika historii*, WH 1995, nr. 1, s. 20–24; por.: eadem, *Problem współczesnej edukacji historycznej*, Poznań 2001. Badania takie prowadził w 2. połowie lat 70. XX wieku doc. dr Bolesław Szczepański, ówczesny kierownik Zakładu Metodyki Historii UAM w Poznaniu.

¹⁴ Por.: J. Centkowski, A. Syta, *Historia 4. Z naszych dziejów. Podręcznik dla szkoły podstawowej*, Warszawa 1986; M. Koczerska, M. Wipszycka, *Historia 5. Świat przed wiekami*, Warszawa 1986; M. Kosman, *Historia 6. Wielkość i upadek Rzeczypospolitej Szlacheckiej. Podręcznik dla klasy szóstej szkoły podstawowej*, Warszawa 1984; J. Skowronek, *Historia 7. Do Niepodległej. Podręcznik dla klasy siódmej szkoły podstawowej*, Warszawa 1987; A. L. Szcześniak, *Historia 8. Polska i świat naszego wieku. Książka pomocnicza dla klasy ósmej szkoły podstawowej*, Warszawa 1984.

¹⁵ J. Tazbirowa, E. Wipszycka, *Historia 1. Starożytność. Podręcznik dla szkół średnich klasy I liceum ogólnokształcącego, technikum i liceum zawodowego*, Warszawa 1988; H. Manikowska, J. Tazbirowa, *Historia 1. Podręcznik dla szkół średnich klasy I liceum ogólnokształcącego, technikum i liceum zawodowego*, Warszawa 1988; T. Cegielski, K. Zielińska, *Historia 2. Dzieje nowożytne. Podręcznik dla szkół średnich klasy II liceum ogólnokształcącego*, Warszawa 1991; G. Szlągowska, *Historia 3. Dzieje nowożytne i najnowsze 1870–1939. Podręcznik dla klasy III liceum ogólnokształcącego*, Warszawa 1994; eadem, *Historia 3. Dzieje nowożytne i najnowsze 1815–1870. Podręcznik dla klasy III liceum ogólnokształcącego*, Warszawa 1995; T. Sergiejczyk, *Historia 4. Dzieje najnowsze 1939–1945. Podręcznik dla szkół średnich klasy IV liceum ogólnokształcącego oraz klasy III technikum i liceum zawodowego*, Warszawa 1995; A. Pankowicz, *Historia 4. Dzieje najnowsze 1939–*

70. XX wieku. Natomiast dopuszczenie przez Ministerstwo możliwości wykorzystywania w nauce szkolnej tzw. podręczników równoległych zaowocowało opracowaniem i wydawaniem przez różne wydawnictwa – a nie jak dotychczas tylko przez Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne – po kilka opracowań szkolnych możliwych do wykorzystania w procesie nauczania historii w tej samej klasie¹⁶.

2. Poglądy na role i funkcje podręcznika do historii

W ciągu minionych 50 lat przedmiotem rozważań pozostawały także rola i funkcja podręcznika szkolnego, jego rodzaje i przydatność w praktyce szkolnej oraz propozycje podziału podręczników szkolnych¹⁷.

Dyskusję na tym pierwszym zagadnieniu rozpoczęto już w okresie międzywojennym¹⁸, a podejmowano ją mając na uwadze rolę i zadania na-

–1945. *Podręcznik dla szkół średnich klasy IV liceum ogólnokształcącego oraz klasy III technikum i liceum zawodowego*, Warszawa 1990.

¹⁶ Do nauki historii w IV klasie szkoły podstawowej opracowano m.in. podręczniki: J. Topolski, *Uczmy się historii. Podręcznik dla 4 klasy szkoły podstawowej*, Warszawa 1995; B. Szelwuk-Wyra, W. Surdyk-Fertsch, *Historia 4. Dzień dobry historii! Podręcznik dla klasy czwartej szkoły podstawowej*, Poznań 1997; G. Liebrecht, J. Machnicki, *Moja ojczyzna. Historia dla klasy 4*, Kielce 1996; Sz. Kobyliński, *Dzieje Polski. Podręcznik dla klasy czwartej szkoły podstawowej*, Warszawa 1992. Wykaz podręczników szkolnych i materiałów dydaktycznych do historii obowiązujących w polskiej szkole w latach 1918–2009 zestawiła m.in.: D. Konieczka-Śliwińska, *Edukacyjny nurt regionalizmu historycznego w Polsce po 1918 roku. Konteksty – koncepcje programowe – realia*, Poznań 2011, s. 460–464.

¹⁷ Por.: Z. Mysłakowski, *Wychowanie człowieka w zmiennej społeczności*, Warszawa 1964, s. 332. Za podstawę podziału przyjął on jego strukturę i treść, a W. Okoń (*Funkcja i treści podręcznika do historii*, „Nowa Szkoła” 1966, nr 4, s. 12) – przydatność dydaktyczną. Problem ten był też przedmiotem rozważań J. Maternickiego (*Trzy typy szkolnego podręcznika do historii*, WH 1975, nr 4).

¹⁸ Z. Mysłakowski oraz R. Ingarden traktowali podręcznik jako środek pomocniczy nie zastępujący jednak nauczyciela jako głównego organizatora procesu nauczania. Miał on być środkiem służącym do organizowania procesu nauczania. Por.: Z. Mysłakowski, *Nauczanie żywe a podręcznik szkolny*, Lwów 1936, s. 66, 71. Dydaktycy historii tego okresu akceptowali możliwość wykorzystywania podręcznika obok żywego słowa nauczyciela, ale różnie postrzegali jego rolę. Por.: H. Pohoska, *Historia w szkole powszechnej. Wskazówki metodyczne zastosowane do nowego programu*, Warszawa 1933; N. Gąsiorowska, *Rola historii w nauczaniu*, [w:] *II Kongres Pedagogiczny ZNP w Wilnie 4–8 lipca 1931 roku*, Warszawa 1932; H. Mrozowska, *Środki pomocnicze w nauczaniu historii*, [w:] *Pamiętnik V Zjazdu Historyków Polskich w Warszawie*, t. 1: *Referaty*, Lwów 1930.

uczyciela w przekazywaniu uczniom nowej wiedzy. Po 1945 roku nie negowano istotnej roli nauczyciela w procesie nauczania, ale główne zadania podręcznika dostrzegano w przekazywaniu przez niego nowych treści i w ich utrwalaniu. Od lat 60. XX wieku, gdy podręcznik uznano za jeden z podstawowych środków dydaktycznych oraz określony przewodnik po świecie poznania ucznia, sedno dyskusji skupiło się wokół funkcji dydaktycznych podręcznika, zaproponowanych wcześniej przez W. Okonia¹⁹.

Opinie dydaktyków i praktyków nauczania historii w tej właśnie kwestii nie były jednolite. Do połowy lat 70. minionego wieku wszyscy zaakceptowali potrzebę wykorzystywania podręcznika w procesie nauczania historii, to jednak różnie określali jego rolę i funkcje. Jedni uznali go za podstawowy, główny czy najważniejszy środek dydaktyczny; główne narzędzie pracy i podstawową pomoc uczniowską; drudzy – główne, jedno z głównych czy podstawowe źródło jego wiedzy, a trzeci, przyjmując powyższe założenia – wprowadzali nazwy wielorakich funkcji przez niego pełnionych, opierając się na wcześniej sformułowanej terminologii W. Okonia²⁰.

Po przyjęciu założeń dotyczących wprowadzenia 10-latki, sympozja poświęcone koncepcji opracowania nowej książki dla ucznia i nauczyciela zorganizowano w maju 1976 roku w Wydawnictwach Szkolnych i Pedagogicznych²¹. Podobna dyskusja odbyła się w grudniu tego roku w Instytucie Programów Szkolnych w Warszawie. Tu przedmiotem dyskusji było: miejsce, rola i funkcja podręcznika oraz idee przewodnie nauczania poszczególnych przedmiotów²². Proponując określone rozwiązania w zakresie opracowania nowej koncepcji budowy podręcznika do historii, uznano, że w przyszłości podręcznik nie będzie jedyną książką szkolną, bo szkoła włączona zostanie w szeroko rozumiany system dydaktyczno-wychowawczy kształcenia rów-

¹⁹ Por.: W. Okoń, *Funkcje i treści podręcznika...*; idem, *Podstawy wykształcenia ogólnego*, Warszawa 1967.

²⁰ Problem ten stanowił m.in. przedmiot rozważań autorki w pracy doktorskiej napisanej na temat „Rola i funkcje szkolnego podręcznika do historii w latach 1945–1973” pod kierunkiem doc. dra Bolesława Szczepańskiego z UAM w Poznaniu, a obronionej w listopadzie 1982 roku w Instytucie Historii Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach.

²¹ Owoce tych obrad była praca: *O nowoczesną koncepcję książki dla ucznia i nauczyciela. ogólne założenia koncepcji książki dla uczniów powszechnej szkoły średniej*. Wstęp opr. F. Filipowicz, Warszawa 1977.

²² Por.: *Z prac nad koncepcją podręcznika dla uczniów powszechnej szkoły średniej. (Założenia, propozycje, sugestie, materiały)*, red. B. Koszewska, Warszawa 1977.

noległego i ustawicznego. Zwrócono natomiast uwagę na potrzebę posługiwania się jednolitą terminologią w pracach nad wypracowywaniem nowej koncepcji budowy podręcznika. Przyjęto, że pod pojęciem „podręcznik szkolny” należy rozumieć szczególny rodzaj książki szkolnej, w której zawarto idee i treści programowe nauczania danego przedmiotu dostosowane do określonego poziomu wiekowego²³. Temat dotyczący roli i funkcji podręcznika do historii podjęto na VI Sympozjum Dydaktyków Historii Krajów Socjalistycznych zorganizowanym w czerwcu 1975 roku w Warszawie. Problemowi powyższemu poświęcono wiele uwagi podczas obrad IV Sympozjum Naukowego, które odbyło się w 1975 roku w Warszawie i Krakowie. Stwierdzono na nim m.in., że podręcznik pozostaje w nauczaniu historii głównym środkiem pomocniczym i dlatego musi ulegać modyfikacjom, aby spełnić oczekiwania uczniów i nauczycieli. Powinien wspierać wykorzystywanie w procesie nauczania innych źródeł wiedzy i dlatego nie powinien zawierać pełnego materiału przewidzianego do realizacji przez program nauczania²⁴.

Alojzy Zielecki, wracając m.in. w 1984 roku do tego tematu, zaproponował oddzielne rozumienie roli i funkcji pełnionych przez podręcznik do historii. Uznał, że rola podręcznika „oznaczać będzie jego oczekiwany i rzeczywisty udział w procesie dydaktycznym oraz jego znaczenie w nauczaniu i uczeniu się historii”, a dla określenia funkcji podręcznika przyjął potrzebę uwzględnienia „jego wpływu na osiąganie oczekiwanych, zakładanych, zakreślonych celami nauczania rezultatów stosowania tego środka na lekcjach historii i w pracy domowej”. Podając takie określenia, stwierdził, że podręcznik może pełnić funkcję dominującą, równorzędną i uzupełniającą oraz funkcję poznawczą, kształcącą i wychowawczą²⁵.

²³ B. Koszewska, *Ogólne założenia dotyczące koncepcji podręcznika dla ucznia powszechnej szkoły średniej*, [w:] *Z prac nad koncepcją podręcznika...*, s. 12–14.

²⁴ Por.: T. Pióro, *Nowoczesna koncepcja nauczania historii*, „Nowa Szkoła” 1976, nr 1, s. 12.

²⁵ A. Zielecki, *Rola i funkcje podręcznika historii*, Rzeszów 1984, s. 30–31, 37–38. Jego stanowisko w tej kwestii nie do końca zostało zaakceptowane, bo w wielu rozważaniach nie zawsze używa się podanej przez niego typologii ról i funkcji podręcznika do historii.

3. Cele nauczania wytyczone w programach a podręczniki do nauki historii

W 1949 roku, podczas I Ogólnopolskiego Zjazdu Inspektorów Szkolnych, Józef Barbag ówczesny dyrektor Departamentu Ministerstwa Oświaty stwierdził, że światopoglądową, wychowawczą i metodologiczną podstawą programów nauczania pozostają założenia marksizmu-leninizmu. Z tych przyczyn podstawowym celem nauczania i wychowania pozostawało kształtowanie u dzieci i młodzieży podstaw materialistycznego poglądu na świat oraz przekonania, że socjalizm stanowi wyższą formę ustroju społeczno-gospodarczego²⁶. Nieprzypadkowo więc w programie nauczania z 1949 roku stwierdzono, że celem nauczania historii pozostaje „możliwie pełne i naukowe poznanie przez uczniów przeszłości świata i Polski w oparciu o metodę materializmu historycznego i dialektycznego”²⁷. Zadania te potwierdzono na Kongresie Nauki Polskiej w 1951 roku i konferencji metodologicznej historyków polskich zorganizowanej w Otwocku na przełomie 1951 i 1952 roku. Uznano jednocześnie, że z nauczania szkolnego należy wyeliminować fałszywy stosunek do „jakby przodującej kultury zachodniej i jakby uboższej kultury wschodniej”, a w założeniach zawartych w „Instrukcji Ministerstwa Oświaty” z 1953 roku podano, że „młodzież winna wynieść ze szkoły dokładną znajomość praw przyrody i rozwoju społeczeństwa”, a szkoła zmierzać do przekonania uczniów, że „komunizm jest spełnieniem historii i ową «sumą wiedzy»”²⁸.

W latach 1951–1953 określanym okresem tzw. naporu ideologicznego zwracano uwagę na to, by w treściach programowych z historii pogłębiać elementy materializmu historycznego, poczucie przyjaźni z narodami ZSRR oraz kształtować marksistowski światopogląd uczniów. Miano to m.in. czynić poprzez analizę problemów dotyczących roli produkcji oraz walki klasowej, a także roli mas i jednostki w dziejach, a wydarzenia i procesy z dziejów ojczystych prezentowano jako kolejne ogniwa historii powszechnej i stale postępującego, a jednocześnie pogarszającego się bytu najniższych warstw

²⁶ J. Barbag, *Zagadnienia programów szkolnych i wyników nauczania. Referat wygłoszony na krajowym Zejeździe Inspektorów szkolnych w Warszawie w maju 1949 roku*, Warszawa 1949.

²⁷ *Program nauki w 11-letniej szkole ogólnokształcącej. Historia*, Warszawa 1949, s. 3.

²⁸ K. Kosiński, *O nową mentalność. Życie codzienne w szkołach 1945–1956*, Warszawa 2000, s. 83.

społecznych. W przyjętym w latach 1948–1956 modelu wychowania, „istotną rolę odgrywała określona wizja świata, w którą chciano zaopatrzyć wychowanka, a jego obraz, który prezentowano, cechował się dychotomicznością i jaskrawością kontrastów”. W oddziaływaniu na świadomość społeczną używano skrótów myślowych oraz prostych sformułowań. Zjawiska rozpatrywano tylko „na zasadzie szukania jednej cechy wyróżniającej, umożliwiającej klasyfikację”. Nie było więc miejsca na dostrzeganie specyfiki zjawisk, a rozpatrywana teraźniejszość i przeszłość jako tzw. elementy niesocjalistyczne były czymś bardzo złym²⁹.

Tu należy zaznaczyć, że pojęcia „prawda” w marksistowskiej interpretacji nie rozumiano jako zgodności z rzeczywistością, bo nie starano się odpowiedzieć na pytanie „jak to w rzeczywistości było”, ale do zadań uczonego należało „wykazywanie zgodności badanej rzeczywistości z teorią materializmu historycznego, wyszukiwanie tylko takich argumentów z przeszłości, które potwierdzały słuszność obowiązującej teorii. W efekcie takich działań to, co nie mieściło się w schemacie marksistowskiego światopoglądu, kwalifikowano jako fałsz³⁰, a „partyjność w historii to podjęcie walki o prawdę obiektywną, podjęcie walki przeciw burżuazyjno-obszarniczemu fałszowaniu tej prawdy³¹”.

Po 1956 roku ta intensywna ofensywa ideologiczna została zahamowana. Dostrzeżono wypaczenia programowe, które tłumaczono zbyt silnym dążeniem do nadmiernej aktualizacji treści historycznych przekazywanych uczniom, ale brak możliwości prowadzenia krytyki w tym okresie, a przede wszystkim usunięcia istoty zła spowodowały, że do polskiej szkoły wprowadzano tylko niewielkie zmiany w zakresie celów nauczania i to jakby bocznymi schodami³². Dopiero w programie z 1959 roku stwierdzono, że zadaniem historii jako przedmiotu nauczania w szkole podstawowej pozostaje „zaznajomienie uczniów z dziejami Polski i z wybranymi elementami hi-

²⁹ A. Radziwiłł, *Ideologia wychowawcza w Polsce w latach 1948–1956. [Próba modelu]*, Warszawa 1981, s. 5; por.: B. Jakubowska, *Przeobrażenia w szkolnej edukacji historycznej w Polsce w latach 1944–1956*, Warszawa 1986; B. Wągner, *Strategia wychowawcza w PRL*, Warszawa 2009. Wykaz wielu recenzji podręczników do historii zamieścił m.in. Z. Osiński, *Nauczanie historii w szkołach podstawowych w Polsce w latach 1944–1989. Uwarunkowania organizacyjne oraz ideologiczno-polityczne*, Toruń 2006.

³⁰ Z. Romek, *Kłopoty z cenzurą. Kilka refleksji zamiast wstępu*, [w:] *Cenzura w PRL. Relacje historyków*, oprac. Z. Romek, Warszawa 2000, s. 15–16.

³¹ *Pierwsza konferencja metodologiczna historyków polskich*, t. 1, Warszawa 1953, s. 94.

³² Problem ten przeanalizowano szerzej w: A. Radziwiłł, *Ideologia...*, s. 36–37.

stории powszechnej”, a szkoła „zmierzać winna do ugruntowania miłości do ojczyzny, związania młodzieży z postępowymi i rewolucyjnymi tradycjami, a także z aktualnymi osiągnięciami narodu polskiego w budownictwie socjalizmu; rozwijać uczucia przyjaźni i szacunku dla innych narodów...”³³. I takie ogólne cele nauczania historii obowiązywały do 1989 roku.

Istotne zmiany w zakresie ogólnych celów nauczania wprowadzono dopiero w programie z 1990 roku, gdzie stwierdzono, że „zadaniem historii jako przedmiotu szkolnego jest m.in. zapoznanie uczniów z dziejami państwa i narodu polskiego i z wybranymi elementami historii powszechnej oraz [...] kształtowanie ich racjonalnego poglądu na miejsce Polski w świecie oraz na stosunki między państwami i narodami, jak i krytycyzmu oraz samodzielności myślenia[...]”³⁴. Założenia takie – z niewielkimi uzupełnieniami – przyjęto w „Minimum programowym” z 1992 roku oraz w ostatnim tzw. ministerialnym programie nauczania historii wydanym w 1997 roku³⁵.

Lata 90. XX wieku stanowiły bardzo charakterystyczny okres dla dziejów polskiej szkoły. Wprowadzano w nich bowiem odmienne niż poprzednio cele nauczania, a realizowane na ich bazie treści programowe nie były krępowane kontrolą cenzury. Natomiast wyrażenie przez Ministerstwo zgody na opracowywanie tzw. podręczników równoległych dało możliwość prezentowania różnym autorom „swojej” wizji podręczników, których struktura i układ treści odbiegały znacznie od dotychczasowych obowiązujących założeń stosowanych w pracach tego typu. Przyjęcie w 1999 roku „Podstawy programowej” jako jedyne go aktu prawnego obowiązującego nauczycieli spowodowało opracowanie w 2000 roku i w latach następnych wielu tzw. autorskich programów nauczania. Ich autorzy uszczegóławiali zawarte w „Podstawie” cele i zalecenia dotyczące nauczania i wychowania, które nie odbiegały zasadniczo od tych, które wypracowano w ciągu ostatniego dziesięciolecia minionego wieku. Dla potrzeb II, III i IV etapu edukacyjnego opracowano od kilku do kilkunastu tzw. autorskich programów nauczania, a na ich podstawie opracowywano podręczniki do historii³⁶.

³³ *Program nauczania. Historia Klasy IV–VII szkoły podstawowej*, Warszawa 1959, s. 3.

³⁴ *Program szkoły podstawowej. Historia, Klasy IV–VIII*, Warszawa 1990, s. 5.

³⁵ *Historia. Szkoła podstawowa. Minimum programowe*, Warszawa 1992, s. 5–6; *Program nauczania dla szkoły podstawowej. Historia*, Warszawa 1997, s. 8–9.

³⁶ Stanowiły one przedmiot rozważań autorki na konferencjach zorganizowanych w 1999, 2000 i 2001 roku w Poznaniu, Zielonej Górze i Wrocławiu. Ich częściowego omówienia dokonał też: J. Mizgałski, *Mapa historyczna w dydaktyce integracji wiedzy i umiejętności*

4. Struktura, dobór i układ treści

W minionym okresie, w dyskusjach podejmowanych nad podręcznikami do historii, bardzo często podnoszono też kwestię struktury, doboru i układu treści oraz dostosowania tego środka dydaktycznego do możliwości poznawczych uczniów.

Zdawano sobie sprawę, że zgodnie z postulatami dydaktyki historii, wspartej założeniami dydaktyki ogólnej, każdy podręcznik ma określoną strukturę wewnętrzną, składającą się z tekstu autorskiego oraz elementów pozatekstowych go obudowujących. Dostrzegano i to, że o kształcie tych części składowych oraz o zawartości merytorycznej, sposobach wyjaśniania, konwencji językowej i innych czynnikach decyduje autor podręcznika³⁷. Jednak do 1989 roku, tzw. piśmarstwo podręcznikowe pozostawało przedmiotem szczególnego zainteresowania cenzury³⁸, a instrumentalne traktowanie historii służyło władzom przez prawie 30 lat do politycznej indoktrynacji młodzieży. Najwięcej kontrowersji oraz dyskusji budził w społeczeństwie, w środowiskach naukowych i wśród nauczycieli, stosowany w edukacji szkolnej, a mający swe odzwierciedlenie w tekście autorskim podręczników do historii, sposób prezentacji dziejów Polski w dwudziestoleciu międzywojennym i po II wojnie światowej. Nieusunięcie w 1956 roku z podręczników szkol-

uczniów, Częstochowa 2003. Niektóre z nich były również recenzowane na łamach „Wiadomości Historycznych”.

³⁷ D. Konieczka-Śliwińska, *Retoryka we współczesnych szkolnych podręcznikach historii*, Poznań 2001, s. 58.

³⁸ Książki i wydawnictwa nieperiodyczne podlegały kontroli cenzora czterokrotnie, a głównym celem pracy cenzury „była manipulacja informacją i zniekształcanie obrazu rzeczywistości”. W znowelizowanym w 1983 roku prawie o cenzurze zapisano, że „opracowania naukowe nie mogą naruszać tajemnicy państwowej, gospodarczej lub służbowej”. Co należało rozumieć pod pojęciem „tajemnica” wyczerpująco nie określono i dlatego do 6 VI 1990 roku (tj. do wejścia w życie ustawy dotyczącej likwidacji cenzury) nie wyeliminowano dalszej prawnej działalności tej instytucji, której celem była też kontrola wydawanych podręczników szkolnych do historii. Por.: Z. Romek, *Kłopoty z cenzurą...*, s. 15–16, 31–37. W ww. pracy pod red. Z. Romka znaleźć można wiele informacji o działalności cenzury w latach 1945–1990 oraz wspomnienia historyków o kontaktach z cenzorami. Niektóre informacje na ten temat zamieszczono też w: A. Pawlicki, *Kompletna szarość. Cenzura w latach 1965–1972. Instytucja i ludzie*, Warszawa 2001. Informacje o zainteresowaniu Służb Bezpieczeństwa pracą wielu historyków polskich, będących autorami podręczników, zwłaszcza do szkoły średniej, zamieszczono m.in. w: S. Cenckiewicz, *Oczami bezpieki. Szkice i materiały z dziejów aparatu bezpieczeństwa PRL*, Kraków 2008.

nych do nauki historii poprzednich założeń, jakie Polska Ludowa postawiła celom nauczania tego przedmiotu w szkole podstawowej spowodowało, że przez następne 30 lat w ich treściach nadal zamieszczano wiele starych, „zwulgaryzowanych wersji wydarzeń historycznych i ich ocen z pierwszej połowy lat pięćdziesiątych”, bowiem historia szkolna nie nadążała za rozwojem badań historycznych”. Starano się natomiast, by podręczniki do historii, jako specyficzne opracowania historyczne, zawierały określoną wykładnię zawartości haseł programowych. Te jednak nie zawsze były dość szczegółowe, a uwagę koncentrowano w nich głównie na sprawach ideowo-wychowawczych, bardzo kontrowersyjnych i różnie ocenianych przez historyków, jak i tzw. szeroką opinię publiczną. Również z tych przyczyn wszelkie zmiany w ujęciach historiograficznych przenikały do edukacji historycznej z dużymi oporami i trudnościami³⁹.

W podręcznikach do historii z lat 1945–1980 można zauważyć, że przy definiowaniu tych samych zagadnień używano rozmaitych określeń, a te nabrały szczególnej wymowy, kiedy ta różnorodność interpretacyjna łączyła się z problemami kontrowersyjnymi, a zwłaszcza z tzw. tematami drażliwymi. Odmiennie od potocznie przyjmowanych oceny i interpretacje wielu postaci, wydarzeń i zjawisk stanowiły bowiem odbicie tych określeń, które wysuwała nauka historii. Z kolei ta wielość różnie brzmiących określeń uderzała w wiarygodność i autentyczność prezentowanych treści oraz burzyła podstawy wiedzy niezbędne w procesie kształtowania świadomości historycznej uczniów. Była więc zjawiskiem niepożądanym w podręcznikach szkolnych. Uczniowie w szkole średniej, spotykając się z odmienną interpretacją tych samych wydarzeń czy faktów, mieli prawo sądzić, że to, co zamieszczono na kartach podręczników szkolnych, nie ma potwierdzenia w nauce, a oni chcieli uczyć się prawdy⁴⁰. Uwaga podana w tej sprawie w 1980 roku przez T. Jędruszcza, a zawarta w stwierdzeniu, że „miarą uczciwości i dalekowzroczności jest ukazywanie całej prawdy o swojej przeszłości bez retuszów i zakłamań. [...] Niczego bowiem nie udaje się ukryć; prędzej czy później

³⁹ M. Śliwa, *Jak historia stawiała się dziejami kłamstwa*, [w:] *Wartości i manipulacje w podręcznikach szkolnych*, red. E. Stawowy, Kraków 1995, s. 62–63.

⁴⁰ Problem ten autorka podjęła – podając określone przykłady – zajmując się związkiem treści zawartych w podręcznikach z procesem kształtowania świadomości historyczną uczniów. Por.: A. Glimos-Nadgórska, *Treści podręczników do historii a świadomość historyczna uczniów*, WH 1989, nr 2, s. 154–158.

prawda wychodzi na wierzch⁴¹, mogła zostać zrealizowana dopiero w pełni w podręcznikach opracowanych i wydanych po 1989 roku, chociaż i z nich nie wyeliminowano kreowania różnego obrazu dziejów, o czym będzie mowa w dalszej części rozważań⁴². Natomiast od połowy lat 80. ubiegłego wieku zaczęto odstępować w podręcznikach od oczerniania przeciwników politycznych, a zwracać w nich m.in. uwagę na znaczenie Piłsudskiego w budowie Legionów i w odzyskaniu przez Polskę niepodległości; oddawano sprawiedliwość Armii Krajowej i innym formacjom walczącym w czasie wojny na zachodzie Europy, pokazywano, jak nowe siły polityczne zdobywały władzę po 1944 roku i jak kształtowały się w okresie powojennym stosunki Państwo–Kościół. Pomimo tego, w przekazie dziejów nadal pozostały jeszcze niektóre tzw. białe plamy. Zagadnienia dotyczące problemu Katynia, stosunku Armii Czerwonej do walczącej w 1944 roku Warszawy, stosunku PRL-u do Żydów, uznawane w czasach PRL-u jako tzw. tematy tabu, stopniowo zaczęto wprowadzać do narracji podręcznikowej już od lat 80. minionego wieku, chociaż tematami zakazanymi przestały być dopiero po 1989 roku. W treściach przekazywanych na kartach podręczników odstąpiono od mitologizacji minionych wydarzeń, ale prezentowaną przeszłość nadal, chociaż z pewnym umiarem, wykorzystywano do celów politycznych⁴³.

Opinie na temat niewłaściwej struktury podręczników z tych lat potwierdziły badania przeprowadzone za pomocą analizy macierzowej⁴⁴. Chcąc stwierdzić, czy między zdaniem poprzedzającym i następującym zachodzą logiczne związki, przyjęto, że tzw. wskaźnik optymalności winien wynosić 80%. Z przeprowadzonych badań wynikało natomiast, że wahał się on od 58% do 73%⁴⁵. Próbując po części wyjaśnić taki stan, należy stwierdzić, że

⁴¹ T. Jędruszczak, *Czasy załamań, czasy nadziei*, „Kwartalnik Historyczny” 1980, nr 4, s. 585.

⁴² Por. przypis 46.

⁴³ Temat „Problematyka Katynia na kartach podręczników szkolnych do historii obowiązujących w latach 1981–1999” jako jeden z tzw. problemów tabu podjęła autorka na konferencji zorganizowanej w listopadzie 2008 roku przez Instytut Bibliologii Uniwersytetu M. Kopernika w Toruniu.

⁴⁴ Cz. Majorek, *Struktura informacji w podręcznikach do nauczania historii*, WH 1977, nr 3, s. 108–112. Więcej uwag na ten temat zawarto w: A. Glimos-Nadgórska, *Krytyczna analiza koncepcji dydaktycznej podręczników szkolnych historii dla szkoły podstawowej obowiązujących w Polsce Ludowej w latach 1945–1980*, WH 1984, nr 1, s. 55–65.

⁴⁵ Por.: A. Glimos-Nadgórska, *Krytyczna analiza...*, s. 52. Autorka takiemu badaniu poddała podręczniki G. Markowskiego wydane w latach 1963–1980. W swej pracy doktorskiej (por. przypis 70) badania przeprowadziła na znacznie większej grupie podręczników.

nie miały wpływ na brak wskazanej łączności wynikał z działalności cenzury⁴⁶. Także w badaniach prowadzonych przez różne ośrodki zwracano uwagę na wiele błędów i niedociągnięć, których nie sposób usprawiedliwiać tylko określonymi uwarunkowaniami natury politycznej.

Również w wielu rozważaniach podejmowanych w końcu lat 80. i w latach 90. ubiegłego wieku padało twierdzenie, że określony model edukacji szkolnej z końca lat 80. XX wieku, nie odpowiadał wymaganiom współczesności i oczekiwaniom społecznym. Minister Edukacji Narodowej H. Samsonowicz uznał, że doraźne modyfikacje nie zmienią go, stąd nowe koncepcje oświatowe napotykały na trudności w procesie ich wdrażania do polskich szkół, a dzieci i młodzież przeciążone balastem wiedzy, często zdezaktualizowanej lub zbędnej, nie mają możliwości samodzielnego zdobywania wiedzy. Stwierdził jednocześnie, że w poszukiwaniach takiego nowego modelu – podporządkowanego ogólnym celom kształcenia – skorelowanych z innymi przedmiotami, przemyślanymi pod względem rzeczowym i konstrukcyjnym – należało przede wszystkim inaczej spojrzeć na program nauczania. Dla nauczyciela winien on być określonym ukierunkowaniem wiedzy, a nie ograniczeniem inwencji twórczych⁴⁷.

Jerzy Maternicki, podejmując w 1998 roku rozważania na temat modelu nauczania, stwierdził, że historia szkolna prezentowana młodzieży nadal była w wysokim stopniu upolityczniona⁴⁸, a transformacja ustrojowa nie usunęła bolączek polskiej edukacji, historia prezentowana uczniom nadal poddawana była silnej presji ideologicznej i politycznej. Uznał on, że niektórzy autorzy, hołdując różnym ideologiom i opcjom politycznym, przynosili swe osobiste zapatrywania na karty podręczników, a wciąganie historii w spory ideologiczne i rozgrywki polityczne spowodowało, że wykreowane zostały przez nich na kartach podręczników różne obrazy dziejów. Działanie takie uznał za szczególnie niebezpieczne⁴⁹. Podejmując z kolei problem

⁴⁶ Por. przypis nr 38.

⁴⁷ *O nowy model edukacji historycznej*. Rozmowa przeprowadzona przez J. Centkowskiego z Ministrem Edukacji Narodowej prof. dr hab. H. Samsonowiczem, WH 1990, nr 1–2, s. 3–5.

⁴⁸ J. Maternicki, *Trzy modele szkolnej historii najnowszej*, WH 1997, nr 1, s. 29–37.

⁴⁹ Takie stanowisko zajął on w sprawie podręcznika opracowanego przez A. Radziwiłł i J. Roszkowskiego dla uczniów szkół średnich; por.: J. Maternicki, *Jakiego podręcznika historii najnowszej nam potrzeba?*, WH 1998, nr 1, s. 37. Do innych prac tego typu zaliczyć należy: prace A. L. Szcześniaka (*Historia 1918–1939? Podręcznik dla klasy III liceum ogólnokształcącego, II klasy technikum i liceum zawodowego*, Warszawa 1992 oraz *Historia. Polska i świat naszego wieku*, Warszawa 1992). Por. J. Tomaszewski, *Podręcznik, który źle uczy*, WH 1995, nr 4, s. 223–

prawdy historycznej podał, że stanowi ona nadal ważne zadanie dydaktyczne, wymagające pilnego rozwiązania⁵⁰.

Nieprzypadkowo więc ożywioną dyskusję⁵¹ wzbudziło przedstawienie w 1992 roku „Minimum programowego z historii”⁵². Postulowano, by w treściach nauczania zawartych w podręcznikach do historii zwrócić uwagę na problem wzajemnych relacji między „historią narodową” a „historią powszechną”; by wykład dziejów narodowych wzmocnić problematyką powszechnodziejową, a historię Polski rozpatrywać z bardziej uniwersalnego punktu widzenia, ale przy zachowaniu własnej tożsamości i dlatego położyć większy nacisk na związki dziejów Polski z historią państw ościennych i innych państw europejskich⁵³, co znacznie wcześniej proponował J. Topolski⁵⁴.

Mimo wielu zmian, każde nowe edycje podręczników do historii oceniano jako trudne i zazwyczaj nie w pełni dostosowane do potrzeb dzieci i młodzieży w wieku szkolnym i zawierające zbyt wiele wiedzy encyklopedycznej. Wytykając błędy, wskazywano jednocześnie na zasadność uwzględnienia w nich wielu istotnych problemów, np. prezentowania w podręcznikach dla kursu propedeutycznego najprostszycch związków, tj. następstw i współistnienia po to, by przyswajanie nowych treści następowało od wyobrażeń do pojęć konkretno-obrazowych; podawanie treści rzeczowych w sposób jakby gawędziarski, ale z zachowaniem tonu i naukowej rzetelności przedmiotu⁵⁵. Wobec prac przeznaczonych dla uczniów klas starszych zwraca-

–229; M. Śliwa, *Jak historia stawała się dziejami kłamstwa*, [w:] *Wartości i manipulacje w podręcznikach szkolnych*, red. E. Stawowy, Kraków 1995, s. 62–63.

⁵⁰ J. Maternicki, *Prawda historyczna jako zadanie dydaktyczne*, WH 1998, nr 3, s. 153–163.

⁵¹ Por. m.in.: Cz. Nowarski, *Na marginesie prac nad minimum programowym w zakresie historii*, WH 1992, nr 4, s. 189–192; J. Maternicki, *Historia w szkole*, „Przegląd Historyczny” 1991, nr 3–4, s. 18; J. Maternicki, *Uwagi krytyczne o ministerialnym „Minimum Programowym z zakresu historii”*, WH 1992, nr 4, s. 203–216; A. Suchoński, *W sprawie projektu minimum programowego w zakresie historii*, WH 1992, nr 4, s. 217–219.

⁵² *Komisja Dydaktyczna PTH o „Minimum programowym z historii”*, WH 1992, nr 4, s. 201–217.

⁵³ J. Maternicki, *Historia powszechna, narodowa i regionalna w nauczaniu szkolnym*, WH 1993, nr 2, s. 74–76.

⁵⁴ J. Topolski, *Metodologia historii*, Warszawa 1973, s. 526.

⁵⁵ Por. m.in.: J. Nowaczyk, *Koncepcja podręcznika historii w klasie IV*, „Życie Szkoły” 1956, nr 9, s. 532–533; L. Gruszczyński, *Kilka kwestii o nauczaniu historii*, „Głos Nauczycielski” 1960, nr 18, s. 13.

cano uwagę na potrzebę zwartość stylu i jasności rozplanowania poszczególnych partii materiału, potrzebę zastosowania daleko posuniętej selekcji szczegółów, przemyślane sformułowania językowe oraz dostosowanie stylu i doboru słów do zakresu pojęciowego uczniów⁵⁶. Pisząc o podręcznikach z lat 1945–1989, zwracano również uwagę i na to, że zadaniem nauczyciela jest „nauczyć ucznia na materiale wcześniejszym odpowiedniego dystansu do opisywanych wydarzeń i relatywizmu, bowiem nie zawsze wszystko podzielić można na «białe» i «czarne», gdyż takie są wymogi współczesnego życia”⁵⁷.

5. Badania prowadzone nad podręcznikami

W badaniach prowadzonych nad podręcznikami do historii w latach 1960–1963 stwierdzono, że występują w nich w stosunku 25 : 1 rażące dysproporcje między zdaniami opisującymi a wyjaśniającymi, a według W. Okonia za właściwy uznać należy stosunek od 5 : 1 do 2 : 1 oraz że w niewielkim stopniu zastosowano w nim zasadę wiązania nauki z życiem⁵⁸. Również z oceny podręczników szkolnych podjętej dwa razy przez redakcję „Nowej Szkoły” (rok 1961 i 1966) wynikało, że wszystkie opiniowane prace posiadały wyraźne błędy i niedociągnięcia dotyczące struktury i doboru treści. Respondenci postulowali też konieczność ograniczenia w nich materiału nauczania, podawanie treści historycznych w sposób jasny, ciekawy i wzbudzający emocje; zapoznanie uczniów z zabytkami regionalnymi oraz łączenie treści tekstu autorskiego z materiałami źródłowymi⁵⁹. Określone badania podjęto też nad pracami, które miały wejść do użytku szkolnego w toku wdrażania założeń szkoły 10-letniej, a prowadzono je w 2. połowie lat 70., podejmując problem szkoły 10-letniej i na początku lat 80. XX wieku, o czym wyżej wspomniano.

⁵⁶ Por. m.in.: J. Wolski, *Podręczniki historii starożytnej*, WH 1948, nr 2; C. Petrykowska, *Nowy podręcznik dla klasy VI*, WH 1961, nr 4; J. Roszko, *Drętwą mową dziejów...*, s. 12; H. Hinz, *Historia w piątej klasie*, „Argumenty” 1963, nr 35.

⁵⁷ D. Fikus, *Smak podręcznika*, „Polityka” 1970, nr 36, s. 3.

⁵⁸ W. Okoń, *Funkcja i treści...*, s. 14.

⁵⁹ Konkurs ogłoszony był w 1961 roku nt.: „Co robić, aby podręczniki były lepsze?”. Por.: T. Parnowski, *Pokłosie konkursu*, „Nowa Szkoła” 1962, nr 2, s. 12. W 1966 roku konkurs ogłoszono pod tytułem: „Co sędzę o nowych podręcznikach dla zreformowanej szkoły podstawowej?”; por.: J. Halicki, *Jeszcze w sprawie ulepszenia podręczników*, „Nowa Szkoła” 1969, nr 2, s. 22–22; B. Milewicz, *Lepsze nie jest wrogiem dobrego*, „Nowa Szkoła” 1967, nr 7–8. Z wypowiedzi respondentów wynikało, że w sprawie podręczników niewiele się zmieniło.

Badania nad podręcznikami obowiązującymi w szkole podstawowej w połowie lat 90. minionego wieku przeprowadziła J. Mazur⁶⁰. Prace te wydano już w nowej rzeczywistości politycznej po uwzględnieniu wielu sugestii przedstawionych w trakcie badań prowadzonych nad podręcznikami szkoły 10-letniej. Najbardziej pochlebne recenzje zdobyła w nich praca E. i J. Centkowskich *Historia dla klasy VII* z 1993 roku, jako najbardziej dojrzała pod względem kryteriów poznawczych i dydaktycznych, precyzyjnie dostosowana do możliwości poznawczych ucznia, najbliższa teoretycznym zasadom budowy książki pomocniczej do nauczania i uczenia się historii, spełniająca zakładane funkcje, dająca uczniom możliwości podejmowania samodzielnej pracy i uzupełniania swej wiedzy materiałami pozapodręcznikowymi oraz wzbudzająca zainteresowania historyczne uczniów⁶¹.

W dyskusji nad koncepcją nowych podręczników prowadzoną jeszcze przed 1989 rokiem J. Centkowski przyjął, że nowe podręczniki winny zawierać tzw. materiał gotowy, zawierający różne sądy: generalizujące, wyjaśniające i wartościujące, że winien znaleźć się w nich też materiał „surowy”, czyli nowe informacje o określonych faktach czy wydarzeniach, uzupełnione ćwiczeniami, dającymi uczniom możliwość samodzielnej pracy nad tym materiałem⁶². Opowiadał się też za koncepcją podręcznika uniwersalnego, dającego możliwość łączenia elementów syntezy i analizy; za wprowadzeniem do nich dobrze opracowanego bloku ćwiczeniowo-kontrolnego⁶³. Zwrócił też uwagę na określone proporcje w doborze treści między historią powszechną a dziejami ojczystymi, wskazując jednocześnie na potrzebę integralnego

⁶⁰ J. Mazur, *Podręcznik historii w szkole podstawowej – rzeczywistość i oczekiwania*, WH 1997, nr 1, s. 38–43. Badania te przeprowadzono na temat: „Który z podręczników do nauczania historii w szkole podstawowej oceniam pod względem dydaktycznym najwyżej, a które najmniej i dlaczego?” na niewielkiej, bo obejmującej tylko 48 respondentów próbie badawczej. Przedmiotem oceny pozostawały podręczniki dla 7- i 8-klasowej szkoły podstawowej.

⁶¹ W. Górczyński, *Podręcznik bliski ideału*, WH 1994, nr 1, s. 46–49. Na łamach „Wiadomości Historycznych” zamieszczono też recenzje innych prac obowiązujących w latach 90. XX wieku.

⁶² J. Centkowski, *Podręczniki do nauczania historii*, [w:] *Z prac nad koncepcją...*, s. 211. Stanowisko to było zbieżne z poglądami S. Augustynka, który uznał, że nowoczesny podręcznik nie może być zamkniętym źródłem informacji, lecz środkiem dydaktycznym zawierającym polecenia sięgania do innych źródeł; por.: K. Augustynek, *Modele uczenia się historii a podręcznik szkolny*, WH 1975, nr 5–6, s. 218.

⁶³ J. Centkowski, *Podręczniki do nauczania historii...*, [w:] *Z prac nad koncepcją...*, s. 215.

ich ujmowania, na równomierne uwzględnienie w podręcznikach informacji z różnych dziedzin, tj. z historii politycznej, społecznej, gospodarczej, kultury i nauki⁶⁴.

6. Obudowa dydaktyczna

Potrzeby wprowadzenia do podręczników szkolnych innych, pozatekstowych środków dydaktycznych nikt nie kwestionował. Pomagają one uczniom w zrozumieniu treści werbalnych i w kształtowaniu pojęć, w rozwijaniu zainteresowań historycznych, w wyrabianiu określonych umiejętności i nawyków oraz w uatrakcyjnianiu procesu nauczania. Na zasadność właściwego ich wykorzystania, pracy z nimi oraz określonego związku zachodzącego między nimi a tekstem podstawowym (narracją autorską) zwracano wiele razy uwagę w różnych opracowaniach. Różną też przyjmowano ich klasyfikację⁶⁵.

W niniejszych rozważaniach starano się zwrócić uwagę na: materiał ilustracyjny, mapki podręcznikowe, teksty źródłowe i literaturę uzupełniającą oraz materiał kontrolno-utrwalający zamieszczone w podręcznikach do historii wydawanych w minionych latach.

Stosunkowo ubogi materiał ilustracyjny, tak pod względem jakości wykonania jak i formy, zawierały podręczniki powojenne, co należy tłumaczyć trudnościami technicznymi i brakiem środków finansowych na nowe, coraz wyższe nakłady opracowywanych prac. Znacznie lepiej pod tym względem prezentowały się podręczniki 7-klasowej szkoły podstawowej z końca lat 50. i początku lat 60. XX wieku, chociaż dominowały w nich czarno-białe obrazy dydaktyczne (zwłaszcza w pracach dla klas młodszych) i fotografie (dla klas starszych). W podręcznikach szkoły 8-klasowej dostrzec już można wprowadzenie wielu ilustracji, zróżnicowanych pod względem jakości i wielkości. Niekiedy do podręcznika dołączano kilkustronicowy, kolorowy dodatek ilustracyjny, co nie było rozwiązaniem właściwym, bo uczniowie powinni posiadać nawyk stałego sięgania i korzystania z materiału ilustra-

⁶⁴ Idem, *Podręczniki do nauczania historii dla uczniów 10-letniej szkoły średniej*, WH 1977, nr 3, s. 103–107.

⁶⁵ Por. m.in.: T. Słowikowski, *Metodyka nauczania historii*, Warszawa 1972, s. 160–183; J. Maternicki, Cz. Majorek, A. Suchoński, *Dydaktyka historii*, Warszawa 1992, s. 330–434; *Metodyka nauczania historii w szkole podstawowej*, red. Cz. Majorek, Warszawa 1989, s. 280–304; A. Zielecki, *Wprowadzenie do dydaktyki historii*, Kraków 2007, s. 283–368.

cyjnego w różnych ogniwach procesu nauczania. W opracowaniach szkoły 8-klasowej – z lat 80. i 90. minionego stulecia – zamieszczono wiele zróżnicowanego materiału ilustracyjnego, zwłaszcza pod względem jakości, miejsca usytuowania, kolorystyki i wielkości. W znacznie większym stopniu niż w pracach wcześniejszych został on połączony z narracją autorską i innymi środkami dydaktycznymi, a w bardziej rozbudowanych podpisach zamieszczono również nowe fakty czy informacje niezawarte w tekście właściwym. Dlatego mógł on również pełnić funkcję nadrzędną w zdobywaniu przez uczniów nowej wiedzy historycznej.

Mapy pozostawały nieodłącznym, a jednocześnie najbardziej charakterystycznym i rozpowszechnionym w podręcznikach do historii, dość trudnym symbolicznym środkiem dydaktycznym. Ich głównym zadaniem jest bowiem kształtowanie orientacji uczniów w czasie i w przestrzeni historycznej⁶⁶. Właściwy ich dobór oraz ich odpowiednie wykorzystanie w toku nauczania i uczenia się uznać należy za elementy niezwykle istotne dla możliwości pełnienia przez nie określonych funkcji dydaktycznych⁶⁷.

W podręcznikach do historii wydawanych do początków lat 80. XX wieku zamieszczono niewiele różnych pod względem rodzaju czarno-białych mapek. W pracach dla klas młodszych dostrzec można takie mapki, które służyły do stopniowego zapoznawanie uczniów z tego rodzaju środkiem symbolicznym⁶⁸. Do opracowań z lat 70. i początku lat 80. dołączano kilkunastronicowe kolorowe atlasiki. Istotne zróżnicowanie tego rodzaju środka dydaktycznego zamieszczanego w podstawowej pomocy dla ucznia dostrzec można dopiero od 2. połowy lat 80. i w latach 90. minionego wieku. W wydanych w tych latach podręcznikach wprowadzono ciekawe i kształcące tzw. mapki podwójne i mikromapki, a w podpisach (i nie tylko) także pytania i polecenia zmuszające do wyciągania wniosków oraz do formułowania pytań. Tak usytuowane i opisane pozostawały w ścisłym związku z treścią merytoryczną oraz materiałem kontrolno-utrwalającym podręcznika, przez co

⁶⁶ Por. m.in.: S. Wróbel, *Mapa na lekcjach historii*, WH 1959, nr 2–3, s. 99, 105; A. Zielecki, *Rola i funkcje map podręcznikowych*, WH 1980, nr 5, s. 173–179; Z. Flis, *Mapa na lekcjach historii*, WH 1980, nr 3, s. 168; J. Mizgalski, *Mapa historyczna...*

⁶⁷ Por.: A. Suchoński, *Rola szkolnych programów telewizyjnych w nauczaniu i uczeniu się historii*, Warszawa 1981, s. 42.

⁶⁸ Por. A. Glimos-Nadgórska, *Krytyczna analiza koncepcji dydaktycznej podręczników szkolnych historii dla szkoły podstawowej, obowiązujących w Polsce Ludowej w latach 1945–1980 (Część II)*, WH 1986, nr 1, s. 52.

mogły być – obok narracji autorskiej – równorzędnym źródłem wiedzy dla ucznia. Kolorowe mapki umieszczone w podręcznikach pojawiły się dopiero w pracach wydanych w latach 90. minionego wieku.

Pomimo istotnych zmian wprowadzanych do polskich podręczników, ich wyposażenie w tego rodzaju pomoce oraz dostosowywanie do wieku i możliwości poznawczych ucznia odbiegało od tego, co w połowie lat 80. zamieszczono w podręcznikach czechosłowackich⁶⁹.

Mimo wielorakich korzyści płynących z wykorzystywania w pracy z uczniami tekstów źródłowych⁷⁰, do początku lat 80. były one niewłaściwie eksponowanym składnikiem obudowy dydaktycznej podręcznika. W pewnym stopniu fakt ten należy tłumaczyć określonymi założeniami budowy podręcznika szkolnego, działalnością cenzury oraz ogromem materiału przeznaczanego do realizacji w poszczególnych klasach. Niekiedy nauczyciel posiadał zeszyty z tekstami źródłowymi⁷¹. Były to jednak pomoce, z których korzystali głównie nauczyciele szkół średnich. Tekstów nie zamieszczono w wielu podręcznikach dla klas IV–VIII. Nie sposób też wychwycić jakiejś wypracowanej ich koncepcji wprowadzania czy sposobów ich umieszczenia. Tam, gdzie je zamieszczono, pozostawały one prawie odrębnym elementem, ze względu na trudne słownictwo i brak łączności z tekstem autorskim i innymi środkami dydaktycznymi zawartymi w podręcznikach. Wprowadzano je następująco: a) bezpośrednio wplatając do tekstu podstawowego w celu zilustrowania bądź potwierdzenia prezentowanego zagadnienia, b) obok tekstu autorskiego, ale bez określenia jego źródła, c) na końcu podręcznika w specjalnym dodatku, d) po określonej większej części pracy z odpowiednią informacją bibliograficzną. Znacznie więcej tego rodzaju tekstów, często har-

⁶⁹ A. Glimos-Nadgórska, *Obudowa metodyczna tekstu podręczników do nauczania historii w Czechosłowacji*, WH 1987, nr 5, s. 405–412.

⁷⁰ Tu należy zaznaczyć, że poglądy nauczycieli dotyczące wykorzystania ich w pracy z uczniami były dość zróżnicowane. Potwierdziły to badania autorki przeprowadzone w 2. połowie lat 70. na ten temat. Zamieszczono je w pracy doktorskiej napisanej na temat: „Rola podręcznika do nauczania historii w latach 1945–1973”, Katowice 1982, rozdział V, cz. 3, napisanej pod kierunkiem doc. dr. hab. B. Szczepańskiego z UAM w Poznaniu. Maszynopis w Bibliotece Głównej Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach. Por.: J. Tazbirowa, *Źródła w nauczaniu historii*, Warszawa 1971; A. Suchoński, *Rola szkolnych programów telewizyjnych w nauczaniu i uczeniu się historii*, Wrocław–Warszawa 1981, s. 46–47; A. Zielecki, *Środki dydaktyczne do nauczania i uczenia się historii*, Rzeszów 1978, s. 112–113.

⁷¹ Por.: *Teksty źródłowe do nauki historii w szkole*, Warszawa 1959–1961, nr 1–61. Dotyczyły one określonych zagadnień, w większym stopniu z dziejów powszechnych, ujęte chronologicznie, wydane przez PZWS. Nie wszystkie jednak szkoły nimi dysponowały.

monijnie powiązanych z tekstem podstawowym, znaleźć można w pracach wydawanych od lat 60. dla potrzeb 8-klasowej szkoły podstawowej. Dopiero w opracowaniach z lat 80. teksty źródłowe w pełni zaczęto dostrzegać jako ważne – obok narracji autorskiej – źródło wiedzy. Za ich pomocą przedstawiano różnicowane sposoby rozszerzania wiadomości uczniów podawanych w narracji autorskiej, które zostały udoskonalone w opracowaniach ostatniego dziesięciolecia minionego wieku. W tych ostatnich zastosowanie tzw. koloru umożliwiło wyodrębnienie ich z informacji podawanych w narracji autorskiej. Można więc stwierdzić, że właśnie w tych pracach dostrzeżono prawie w pełni rolę i zadania tekstu źródłowego jako źródła wiedzy uczniów. Należy również zaznaczyć, że w okresie stopniowego likwidowania w szkolnym przekazie historycznym tzw. białych plam, teksty źródłowe uznano za najbardziej właściwy materiał, a jednocześnie sposób zapoznawania uczniów z zagadnieniami dotychczas zakazanymi.

Pozycje z literatury uzupełniającej zaczęto zamieszczać dopiero w podręcznikach wydanych po 1963 roku, w dwojaki sposób: po rozdziale wprowadzano *petitem* informację o możliwości poszerzenia wiedzy po przeczytaniu określonej lektury lub na ostatniej stronie podręcznika zestawiano wybór ciekawych pozycji popularnonaukowych, przeznaczonych dla uczniów danej klasy. W większym stopniu doceniono literaturę piękną, a zwłaszcza fragmenty wierszy, pamiętników czy tekstów piosenek patriotycznych, które umieszczano zarówno w samym tekście podstawowym, jak i po jego zaprezentowaniu w postaci ciekawostek bądź tekstu pomocniczego.

Ze względu na wielość poznawanych faktów i wydarzeń, abstrakcyjność pojęć historycznych i potrzebę łączenia poznawania z utrwalaniem, w podręcznikach zastosowano różne ćwiczenia kontrolne, zestawienia dat, słowniczki pojęć, krótkie testy. Pomocą w utrwalaniu służyć miało również zastosowanie tzw. tłustego bądź rozstrzelonego druku w narracji autorskiej. Podobnie jak przy rozpatrywaniu powyższych kwestii, również i w tym przypadku inaczej do tego zagadnienia ustosunkowali się autorzy podręczników szkolnych wydanych do początku lat 80., a odmiennie z lat 80. i 90.

Należy wyraźnie stwierdzić, że w tych pierwszych tzw. materiał kontrolno-utrwalający dotyczył tylko wiedzy przekazanej uczniom w tekście autorskim. Dopiero w pracach wydanych w następnym dwudziestolecu procesem utrwalania starano się objąć wiedzę przekazywaną uczniom za

pomocą wszystkich środków dydaktycznych. W podręcznikach z lat 50. i 60. tzw. blok powtórzeniowo-kontrolny obejmował jeden z podanych niżej składników: a) pytania, ćwiczenia i polecenia umieszczone zazwyczaj po zaprezentowaniu treści każdego lub kilku rozdziałów, b) materiał utrwalający zawarty na końcu podręcznika, c) tzw. materiał do zapamiętania podawany zwykle *petitem* po przedstawieniu treści poszczególnych rozdziałów, d) problemy do rozwiązania, polecenia, pytania i ćwiczenia przed nową lekcją, po przedstawieniu nowych treści czy też większej lub mniejszej partii tekstu autorskiego. Tabele zamieszczono jedynie w dwu pracach wydanych do 1963 roku, a w kolejnych zastosowano synchronistyczno-chronologiczne zestawienia, porządkujące wiadomości uczniów. Analiza pytań i poleceń wskazuje, że większość z nich nie miała kształcącego, a jedynie odtwórczy charakter. Dopiero w pracach z ostatnich 20 lat minionego wieku starano się zwrócić uwagę na wiedzę przekazywaną uczniom za pomocą innych środków dydaktycznych. Dostrzec w nich więc można polecenia, które zachęcały uczniów do korzystania z wielu źródeł wiedzy, a także z wiadomości poznanych wcześniej, co miało istotny związek z korelacją i integracją wiedzy uczniowskiej. Tu należy zwrócić uwagę i na to, że powyższe zmiany łączyły się z nowym doбором i układem faktów zastosowanym w tych właśnie podręcznikach. W nich to, przy obszerności podawanego tematu, prezentację materiału programowego zawsze dzielono na mniejsze części wzbogacane materiałem ilustracyjnym czy fragmentami tekstów źródłowych, a nowe pojęcia – wyjaśniane w słowniczku pojęć bądź bezpośrednio w narracji autorskiej – oraz daty starano się uwypuklić za pomocą tłustego druku⁷².

Można więc stwierdzić, że w zastosowaniu i wykorzystaniu różnych środków dydaktycznych w podręcznikach historii wydanych w końcu XX wieku wprowadzono bardzo wiele nowych rozwiązań dydaktycznych. Niektóre z nich zaproponowano już w okresie wdrażania założeń szkoły 10-letniej. Dlatego pod tym względem niektóre podręczniki dostosowano do aktualnych wyzwań stawianych uczniom i edukacji szkolnej, a realizowanych przez polską szkołę.

⁷² W rozważaniach podjętych na ten temat w 1984 roku (*Krytyczna analiza...*, por. przypis 68) autorka wskazywała określone prace, w których zastosowano analizowane przez nią rozwiązania metodyczne.

7. Podręczniki opracowane i wydane po reformie szkolnictwa z 1999 roku

Kolejna reforma strukturalna polskiego szkolnictwa 1999 roku wprowadziła wiele zmian, które dały podstawę do dalszej modernizacji układu i struktury narracji autorskiej podręczników do historii oraz zastosowania w nich wielu sposobów wprowadzania i wykorzystywania przez uczniów wiedzy zawartej w różnych środkach dydaktycznych.

Jak wspomniano wcześniej, przyjęcie podstawy programowej jako głównego i jedyne go zarazem aktu prawnego obowiązującego polskich nauczycieli, zaowocowało opracowaniem wielu tzw. programów autorskich i napisanych – według założeń w nich przyjętych – różnych podręczników dla trzech poziomów edukacji, w których zamieszczono tylko treści o tematyce historycznej lub zastosowano odpowiedni do możliwości poznawczych przekaz wiedzy z tej dyscypliny naukowej⁷³.

Nauczyciele otrzymali więc możliwość zastosowania w pracy z dziećmi i młodzieżą wielu różnych strategii dydaktycznych. W działaniach tych miały im pomagać tzw. książki pomocnicze dla nauczyciela, opracowywane i wydawane zazwyczaj łącznie z programami i podręcznikami przez to samo wydawnictwo.

Nowe wyzwania postawione uczniom i nauczycielom już w pierwszych latach wprowadzania reformy budziły pewne zastrzeżenia. Nie sposób przedstawić wszystkich z nich. Dlatego autorka zwróci uwagę tylko na te z nich, które stały się przedmiotem jej zainteresowania i podejmowanych badań.

Krótki przegląd podręczników do nauki w bloku „Historia i społeczeństwo” w klasach IV–VI, wydanych w 1999 i 2000 roku, dał podstawę do stwierdzenia, że autorzy analizowanych prac w różnorodny sposób zinterpretowali cele nauczania oraz treści programowe zawarte w „Podstawie programowej” i dlatego inaczej przedstawili wybrane problemy. Wprowadzając do swych opracowań dodatkowe tytuły, chcieli rozbudzić zainteresowania historyczne dzieci i zachęcić do wykorzystywania podręcznika w nauce szkolnej. W pierwszych latach wdrażania reformy szkolnej tytuły tych opracowań sta-

⁷³ Poziom II obejmuje nauczanie w klasach IV–VI. Tu treści historyczne realizowane są w bloku o nazwie „Historia i społeczeństwo”. Natomiast kurs systematyczny zaczęto realizować na III i IV etapie poziomu edukacyjnego, tj. w klasach I–III trzyletniego gimnazjum i klasach I–III szkół ponadgimnazjalnych.

nowiły dla wielu nauczycieli podstawę do wyboru określonego podręcznika, bez znajomości jego zawartości merytorycznej. Natomiast pobieżne potraktowanie w wielu z nich treści dotyczących: życia, nauki i pracy ucznia powodowało, że nie zawsze mogli dostrzec zasadność poszukiwania swych korzeni i zrozumieć zasady współżycia w różnych grupach społecznych. Z kolei różny format podręczników, wielość barwnego materiału ilustracyjnego połączonego z różną formą narracji autorskiej łączącej historię regionalną z dziejami tzw. dużej ojczyzny, sposób zapoznawania uczniów z podstawowymi pojęciami historycznymi i z czasem historycznym oraz rozbudowany materiał kontrolno-utrwalający stanowiły zalety tych opracowań⁷⁴.

Z kolei analiza zawartości wybranych zagadnień zamieszczonych w podręcznikach opracowanych dla potrzeb 3-letniego gimnazjum⁷⁵ wskazuje, że ich autorzy przedmiotem rozważań w klasie I trzeciego etapu edukacyjnego uczynili różny zakres dziejów starożytnych i średniowiecznych, stąd narracja autorska przedstawiona została na mniejszej lub większej liczbie kart tych prac różnego formatu (A-4 i B-5) i zakończona w większości z nich w połowie II tysiąclecia; że zamieszczali w każdym z nich od kilkunastu do kilkudziesięciu mapek różnego rodzaju i wielkości. Przyjęcie przez autorów odmiennej koncepcji wykładu dziejów – o czym świadczą podtytuły tych prac, zgodne z tytułami programów autorskich, na bazie których zostały one napisane – spowodowało różne ujęcie treści historycznych i wykorzystanie różnych środków dydaktycznych. Analiza niektórych tematów w nich zawartych daje podstawę do wysunięcia wniosku, że ich autorzy – mimo wprowadzenia nowych rozwiązań dydaktycznych, jakby zlekceważyli postulat wewnątrzprzedmiotowej jak i międzyprzedmiotowej integracji treści historycznych.

Analizując podręczniki dla I klasy zreformowanej szkoły ponadgimnazjalnej⁷⁶, w których zastosowano chronologiczny lub chronologiczno-proble-

⁷⁴ Przedmiotem analizy autorki były podręczniki wydane przez kilka wydawnictw; por.: A. Glimos-Nadgórska, *Konsekwencje wykorzystania przez nauczycieli podręczników do nauki „Historii i społeczeństwa”*, [w:] *Uczeń w nowej szkole. Edukacja humanistyczna*, red. M. Kujawska, Poznań 2002, s. 93–96.

⁷⁵ Tu przedmiotem badań autorka uczyniła 16 prac wydanych przez różne oficyny wydawnicze. Por.: A. Glimos-Nadgórska, *Podręczniki dla klasy I gimnazjum i możliwości realizacji treści historycznych w zreformowanej szkole*, [w:] *Nauczanie blokowe i zintegrowane*, red. T. Jaworski, B. Burda, M. Szymczak, Zielona Góra 2002, s. 287–311.

⁷⁶ Badania autorka skoncentrowała na 16 tego rodzaju opracowaniach do nauki w liceum, wydanych przez różne wydawnictwa. Por. A. Glimos-Nadgórska, *Elementy obudowy dydak-*

mowy układ materiału, a nie – jak zakładano wcześniej – układ problemowy, można stwierdzić, że narracją autorską objęto niejednorodny zakres dziejów – od jednego do kilkunastu wieków historii powszechnej i ojczystej, przez co liczyły one od około stu pięćdziesięciu do ponad czterysta stron tekstu wydrukowanego w różnym formacie. Tylko w dwóch z nich zamieszczono wykaz dodatkowej literatury do przeczytania, a nowe pojęcia eksponowano za pomocą innego druku. Prace te zawierają dosyć dużo tekstów źródłowych, umieszczonych w wielu miejscach narracji autorskiej, a wyodrębnionych tzw. kolorowym tłem lub kursywą, które pełnią różne funkcje dydaktyczne. Natomiast w wielu ćwiczeniach w nich zamieszczonych autorzy odsyłają uczniów głównie do źródeł, a znacznie mniej do mapek. W tych pierwszych uczniów zobowiązuje się do wykorzystania wiedzy pozyskanej z pozostałych środków dydaktycznych zawartych w podręcznikach oraz innych pozapodręcznikowych opracowaniach, jak również do porównywania i uzasadniania wyrażonych w nich opinii i poglądów.

Analizując z kolei materiał kontrolno-utrwalający zawarty w podręcznikach przeznaczonych do nauki historii na IV etapie edukacyjnym w aspekcie korelacji i integracji wiedzy uczniów, należy stwierdzić, że różni się od tego, jaki zamieszczano w pracach minionego okresu, ale szkoda, że nie wykorzystano w nich wielu innych możliwości jego opracowania dla tych właśnie celów. I tak, oprócz klasycznych ćwiczeń i zadań, zawarto w nim jeszcze polecenia dotyczące wykorzystania materiału ilustracyjnego, schematów, map i diagramów, które obligują uczniów do wyjaśniania wielu zagadnień (określenia genezy, przebiegu i skutków), zinterpretowania oraz określenia odpowiednich związków i zależności. W ćwiczeniach odsyłających do tekstów źródłowych zalecano interpretować podawane w nich problemy czy poglądy, ocenić i sklasyfikować zjawiska czy fakty oraz porównać je z innymi, wcześniej poznanymi. Pomimo tych nowych zadań, zwracających uwagę na kształcenie umiejętności i nawyków uczniów, nadal najwięcej poleceń i ćwiczeń dotyczyło odtworzenia materiału faktograficznego zawartego w narracji autorskiej⁷⁷.

tycznej podręczników do historii dla klasy I liceum i możliwości ich wykorzystania w przygotowaniu uczniów do podjęcia studiów wyższych, [w:] *Edukacja historyczna i obywatelska w szkolnictwie ponadgimnazjalnym*, red. G. Pańko i J. Wojdon, Toruń 2003, s. 200–215.

⁷⁷ Autorka poddała analizie tego rodzaju materiał zawarty tylko w 5 podręcznikach; por.: A. Glimos-Nadgórska, *Materiał kontrolno-utrwalający podręczników do liceum w procesie korelacji*

Ta krótka analiza wybranych problemów i prac obowiązujących w zreformowanej szkole na II, III i IV etapie edukacyjnym daje podstawę do wysunięcia wniosku, że autorzy podręczników do historii, nie krępowani określonymi uwarunkowaniami politycznymi ani działalnością cenzury, mogli zaprezentować uczniom wykład dziejów minionych lat, dostosowany w wielu przypadkach do wieku i możliwości poznawczych dzieci i młodzieży, zgodnie z założeniami zawartymi w „Podstawie programowej” i w tzw. programach autorskich. W narracji autorskiej wykorzystali wiele rozwiązań dydaktycznych zaproponowanych i stosowanych w ostatnim dziesięcioleciu XX wieku. Zastosowali zasadę łączności tejże narracji z informacjami przekazywanymi przez inne środki dydaktyczne, które stanowią nieodłączną część obudowy dydaktycznej podręcznika. Oczywiście, że do każdej analizowanej pracy można mieć różne uwagi merytoryczne czy dydaktyczne, bo oceniający chciałby dostosować zastosowany przez autora przekaz i układ treści do swojej wizji podręcznika⁷⁸.

Nie na tym jednak polega ocena podręczników szkolnych. Dlatego należy podkreślić, że nowo opracowane polskie podręczniki do historii – mimo uchybień i mankamentów usuwanych w kolejnych ich wydaniach – pozostają opracowaniami zawierającymi wykład dziejów zgodny z aktualnym stanem badań historycznych i założeniami dydaktyki historii. Wprowadzają stopniowo założenia nowej narracyjnej filozofii historii, a zwłaszcza pluralizm prawd. Dają też uczniom podstawy do pozyskiwania oraz utrwalania wiadomości i umiejętności historycznych ze zróżnicowanych źródeł wiedzy. Można również mieć nadzieję, że nowe środki dydaktyczne, jakie opracowane zostaną dla potrzeb wprowadzanego w szkolnictwie ponadgimnazjalnym od 2013 roku przedmiotu o nazwie „Historia i społeczeństwa. Dziedzictwo epok”, będą pracami na miarę i dla potrzeb szkoły, a jednocześnie podręcznikami odpowiadającymi założeniom polskiej edukacji historycznej.

i integracji wiedzy i umiejętności uczniów, [w:] *Korelacja – integracja wiedzy – szansa dla ucznia*, red. G. Pańsko i J. Wojdon, Wrocław 2006, s. 195–201.

⁷⁸ Funkcjonująca w Krakowie – przy Polskiej Akademii Umiejętności – Komisja Oceny Podręczników Szkolnych przedstawia co pewien czas recenzje aprobowanych przez MEN podręczników szkolnych, w tym również do nauczania historii.

Students' books for teaching History – 50 years of changes (Summary)

The article depicts a problem of quality of students' books prepared for grammar, secondary and high schools in last fifty years. Authors of those books, as a result of political transformation, gained liberty for presenting information suitable to pupils' age and their cognition abilities. A "teaching program basis" and individual teaching programs are now frames for every project of that kind. Nowadays, students' books are written according to clues and solutions proposed by History didactics, i.e. combining in a inseparable way narration from the book with information drawn from other teaching methods.

It should be emphasized that new students' books for teaching History – in spite of few weak points – show current state of research in History and use present propositions of History didactics. There can be found elements of new, narrative philosophy in History, especially a pluralism of truths. Students have a base for gathering information and preserving historical abilities from diverse sources of knowledge.

trans. Wiesława Duży

Anna Glimos-Nadgórska
Instytut Historii, Uniwersytet Śląski