



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

Title: Podręcznik szkolny w poglądach pedagogów i dydaktyków Drugiej Rzeczypospolitej : próby poszukiwania teorii podręcznika

Author: Danuta Drynda

Citation style: Drynda Danuta. (1998). Podręcznik szkolny w poglądach pedagogów i dydaktyków Drugiej Rzeczypospolitej : próby poszukiwania teorii podręcznika. "Chowanna" (1998, t. 2, s. 72-83).



Uznanie autorstwa - Użycie niekomercyjne - Bez utworów zależnych Polska - Licencja ta zezwala na rozpowszechnianie, przedstawianie i wykonywanie utworu jedynie w celach niekomercyjnych oraz pod warunkiem zachowania go w oryginalnej postaci (nie tworzenia utworów zależnych).



UNIwersYTET ŚLĄSKI
W KATOWICACH



Biblioteka
Uniwersytetu Śląskiego



Ministerstwo Nauki
i Szkolnictwa Wyższego

„Chowanna”	Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego	Katowice 1998 [1999]	R. XLI (LII)	T. 2 (11)	s. 72—83
------------	--	-------------------------	-----------------	--------------	----------



Danuta DRYNDA

Podręcznik szkolny w poglądach pedagogów i dydaktyków Drugiej Rzeczypospolitej Próby poszukiwania teorii podręcznika

Wprowadzenie

Jak wynika z dotychczasowej historiografii pedagogicznej, problematyka podręczników szkolnych z okresu Drugiej Rzeczypospolitej nie była dotąd przedmiotem dociekań poznawczych wielu współczesnych autorów. A przecież, podobnie jak dzisiaj, zainteresowanie tą tematyką było zawsze żywe, zarówno wśród pedagogów i dydaktyków, jak i wśród nauczycieli praktyków¹. Od poziomu bowiem podręczników szkolnych, od spełnianych przez nie funkcji, od układu zawartych w nich informacji, doboru ćwiczeń i zadań do rozwiązania, od umiejętności posługiwania się nimi, zarówno przez uczniów, jak i nauczycieli, zależą przecież także efekty pracy dydaktyczno-wychowawczej szkoły.

Poglądy na treści kształcenia (w tym także na podręczniki szkolne) ulegały zmianom pod wpływem zmieniającej się filozofii i teleologii edukacyjnej.

¹ Szerzej na ten temat pisze J. Skrzypczyk (1996), przywołując w swej pracy licznych autorów współczesnych, zajmujących się problematyką podręcznika szkolnego w różnych aspektach

Ponadto wpływy i przykłady zagraniczne oraz potrzeby polskiej szkoły w Drugiej Rzeczypospolitej — podobnie zresztą jak i obecnie — stawały przed dydaktyką poważne zadania w zakresie formułowania nowych treści i ich teorii oraz opracowywania nowych podręczników (Lewowicki, 1995).

Spróbujmy zatem w niniejszym artykule odpowiedzieć na następujące pytania: Jak rozumiano termin „podręcznik szkolny” w 20-leciu międzywojennym oraz jak go definiowano? Jakie miejsce i rolę przypisywano podręcznikowi w szkolnictwie ogólnokształcącym II Rzeczypospolitej i dlaczego? Na czym polegały funkcje i zadania podręcznika szkolnego w okresie międzywojennym?

Pytania te wyznaczają zarazem strukturę treściową niniejszego artykułu, w którego końcowej części zostaną zawarte konkluzje, wynikające z zaprezentowanych badań.

Definicje podręcznika szkolnego, jego typologie i właściwości

Zanim przejdziemy do zaprezentowania poglądów na temat podręcznika szkolnego, jego miejsca, funkcji i zadań, uzasadnione wydaje się podjęcie rozważań nad terminem „podręcznik szkolny”, gdyż w okresie 20-lecia międzywojennego pisano o nim w różnych kontekstach, nadając mu różny zakres treściowy i właściwości. Jakie zatem książki zaliczano ówczas do podręczników?

Już w okresie Komisji Edukacji Narodowej G. Piramowicz (1925) pisał, że podręcznik to „elementarna książka, podająca najpewniejszy i najskuteczniejszy sposób nauczania młodego człowieka w przedsięwziętej umiejętności”. W dobie herbartyzmu podręcznik uważano za książkę „streszczającą w sposób systematyczny i logiczny całość lub część danej nauki jako materiał gotowy, który uczniowie przy pomocy nauczyciela, ale zawsze wyłącznie metodą logiczną lub pamięciową mieli sobie przyswoić” (Kot, 1934). Jednakże przełom, jaki dokonał się w dydaktyce u progu XX wieku, polegający na przełożeniu punktu ciężkości z programów i planów nauczania na dziecko jako istotę rozwijającą się „wedle praw własnych i swoistych”, zmienił dotychczasowe poglądy na rolę podręcznika szkolnego. Materiał naukowy, ustalony przez program a zawarty w podręczniku — pisał J. Dewey (1925) — przestał być czymś dogmatycznie określonym i zaczął po prostu oznaczać sumę zdobytych przez ludzkość doświadczeń, którą pedagog-nauczyciel miał przetworzyć na żywe, osobiste doświadczenie dziecka-ucznia (Mirski, 1929). W tym kontekście na czoło wysunęła się — zdaniem K. Sońnickiego — żywa współpraca nauczyciela i ucznia.

K. Sośnicki (1925) definiował podręcznik jako środek pomocniczy, służący do uporządkowania, należytego sformułowania, przypomnienia lub utrwalenia wiedzy. Należy w nim dokonać odpowiedniego doboru faktów, definicji, praw, zasad oraz materiału, dotyczącego ich zastosowania w praktyce. Za kryterium natomiast tego doboru trzeba uznać poziom rozwoju psychofizycznego ucznia oraz konieczność zamieszczenia w podręczniku tylko tego, co jest podstawowe i niezbędne dla zrozumienia podstaw nauki i co stanowi trwałą wartość. K. Sośnicki (1925) rozróżniał podręczniki tekstowe i teoretyczne. Do pierwszych zaliczał np. czytanki, wypisy, podręczniki do nauki języków obcych, do drugich zaś podręczniki „przedmiotów naukowych”, np. do historii, matematyki, geografii. W miarę jednak dojrzewania intelektualnego uczniów podręcznik powinien — jego zdaniem — przekształcać się stopniowo ze środka wyłącznie pomocniczego i uzupełniającego „żywe nauczanie” na środek służący samokształceniu młodzieży (Sośnicki, 1925).

Nieco inny pogląd w kwestii podręcznika szkolnego prezentował M. Ziemiłowicz (1927). Wychodząc z założeń „nowego wychowania”, uważał, że podręcznik to „środek pomocniczy, który stanowi podporę pamięci i pożyteczne repetytorium po pewnym okresie czasu nauki” (Ziemiłowicz, 1927). Uczeń powinien pracować głównie „źródłowo” i być poszukiwaczem wiedzy.

Z kolei dla takich ówczesnych dydaktyków, jak A. Zand (1932) i J. Biłek (1933/1934), podręcznik szkolny to przede wszystkim warsztat samodzielnej pracy ucznia, a dopiero później zbiór pewnych podstawowych wiadomości z danej gałęzi wiedzy. Powinien mieć charakter analityczno-syntetyczny i zawierać zadania oraz wskazówki do samokształcenia. Odnosząc swe poglądy do podręcznika nauki obywatelskiej, A. Zand (1932) twierdził, że powinien on „posiadać jakiś światopogląd, gdyż bez niego nie może myśleć autorów pulsować życiem, nie może z siłą oddziaływać na wychowanka”.

Z poglądami wspomnianych dwóch autorów koresponduje w pewnym zakresie stanowisko J. Balickiego (1932), dla którego podręcznik szkolny to „książka podręczna, pewnego rodzaju informator, doradca porządkujący, poprawiający i uzupełniający wiadomości nabyte wcześniej”. Powinna być owa książka — jego zdaniem — „nastrojona na jakąś jedną przewodnią nutę”, będącą wiązadłem ideowym występujących w niej treści (Balicki, 1932). Kontrowersyjne jednak wydają się sądy A. Zanda i J. Balickiego, mówiące o tym, iż podręcznik powinien celowo kształtować i ukierunkowywać światopogląd.

Podobne próby opisowego a zarazem dość ogólnikowego definiowania podręcznika można także odnaleźć w pracach J. Dutkiewicza (1934) i J. Harabaszewskiego (1934). Dla pierwszego z nich podręcznik

szkolny to książka przeznaczona i przystosowana specjalnie dla celów dydaktycznych, wieku uczniów i form pracy. Musi mieć taką strukturę, aby zaprawiała uczniów do samodzielnej pracy. „Samo podawanie wiadomości w podręczniku powinno być takie, aby uczniowie mogli nauczyć się analizowania i uogólniania faktów, stawiania i rozwiązywania zagadnień i uzasadniania wniosków” (Dutkiewicz 1934). J. Harabaszewski (1934) zaś dodaje, że podręcznik jest dla ucznia głównym źródłem informacji teoretycznych, technologicznych, historycznych czy opisowych.

W nawiązaniu do stanowiska K. Sośnickiego, iż na poszczególnych szczeblach kształcenia budowa podręcznika winna być różna, L. Jeleńska (1927) twierdziła, iż w edukacji wczesnoszkolnej można uznać za podręczniki tylko książki do czytania i ćwiczeń ortograficznych. Powinny one — jej zdaniem — zawierać treści zgodne z konkretno-obrazowym myśleniem dziecka na tym szczeblu nauczania; mieć dużo materiału ilustracyjnego, poglądowego; nawiązywać do zainteresowań, przeżyć i spostrzeżeń ucznia; zawierać to, co niezbędne do rekapitulacji, powtarzania i utrwalania wiadomości podanych na lekcji (Jeleńska, 1927).

Analiza i ocena materiału źródłowego wskazuje, że z bardziej rozbudowanymi i pogłębionymi definicjami podręcznika szkolnego, a także ich typologiami mamy do czynienia dopiero w pracach Z. Mysłakowskiego (1936) i R. Ingardena (1939), w drugim dziesięcioleciu okresu międzywojennego.

Dla Z. Mysłakowskiego podręcznik oznaczał książkę związaną ściśle z kursem i programem nauczania. Wyodrębnił on podręcznik systematyczny, odpowiadający całokształtowi pewnego kursu, oraz podręcznik do ćwiczeń i zajęć praktycznych. Podręcznik systematyczny może być, według Mysłakowskiego, zbiorem materiałów do pracy (teksty do nauki języków obcych, zbiór zadań matematycznych itp.) lub książką teoretyczną, służącą do systematyzowania doświadczeń. Oprócz podręcznika właściwego wyróżnił on książki uzupełniające zarówno podręcznik, jak i przyjęty system nauczania. W ich obrębie zaś wyodrębnił: książki do czytania (np. lektura dodatkowa) i książki pomocnicze (teksty autorskie, wypisy literackie, zbiory zadań, słowniki itp.). Podręcznik — zdaniem Z. Mysłakowskiego (1936) — powinien być tak skonstruowany, aby z jednej strony służył rekapitulacji, uporządkowaniu i uzupełnieniu tego, co omówiono na lekcji, a z drugiej zaś — skupiał uwagę uczniów na zagadnieniach najważniejszych, prezentował istotną treść i podstawowe pojęcia. Inni pedagodzy dodawali, że struktura podręcznika musi odpowiadać także jego funkcji badawczej (poszukującej).

Podobnie klasyfikował podręczniki, w okresie międzywojennym, R. Ingarden (1939). Niemniej jednak, w odróżnieniu od Z. Mysłakowskiego, uważał, że właściwe podręczniki to tylko takie książki, które zawierają „wybór najważniejszych wiadomości o przedmiotach pewnej dziedziny wiedzy”.

Nazywał je podręcznikami w węższym i właściwym tego słowa znaczeniu. Ponadto do podręczników zaliczał również te książki, które stanowią zbiory z właściwych przedmiotów nauczania, np. wypisy literackie czy zbiory zadań matematycznych oraz książki pomocnicze, tj. słowniki, encyklopedie, lektury uzupełniające, dzieła popularnonaukowe. Dokonując charakterystyki podręczników, R. Ingarden (1939) eksponował pogląd, że w zakresie doboru treści kształcenia winny one prezentować najnowszy dorobek z danej dziedziny wiedzy, logicznie z sobą powiązany, i być zgodne z celami kształcenia oraz poziomem rozwoju psychofizycznego uczniów.

W odniesieniu do strony metodycznej podręcznika, zarówno R. Ingarden, jak i inni dydaktycy II Rzeczypospolitej podkreślali, że powinien on zawierać pytania tak sformułowane, aby stały się dla ucznia przewodnikiem w poszukiwaniu wiedzy i sprzyjały rozwojowi jego twórczej postawy (Ingarden, 1939; Dutkiewicz, 1934; Harabaszewski, 1934).

Dotychczasowe rozważania na temat podręcznika szkolnego w II Rzeczypospolitej skłaniają do konkluzji, iż ówcześni pedagodzy i dydaktycy definiowali najczęściej podręcznik albo ze względu na stawiane przed nim funkcje i zadania (K. Sośnicki, J. Balicki, Z. Mysłakowski), albo też ze względu na przypisywane mu cechy (J. Dutkiewicz, L. Jeleńska, R. Ingarden). Nie doprowadzili także — podobnie jak i obecnie — do ujednoczenia ich typologii.

Niemniej jednak trzeba podkreślić, iż przytoczone definicje podręcznika wyrażają zgodność ich autorów w trzech kwestiach (Skrzypczyk, 1996), a mianowicie: podręcznik jest specyficzną odmianą książki; podręcznik stanowi konkretny zbiór najnowszych wiadomości (wiedzy), pozostających w ścisłym związku z materiałem nauczania i celami kształcenia ogólnego i przedmiotowego; podręcznik nie może zastępować, ale może jednak uzupełniać i wspierać „żywe nauczanie” nauczyciela.

Niektórzy z dydaktyków wskazywali także w swych pracach na rolę podręcznika i jego miejsce w edukacji szkolnej. Przejdźmy zatem do omówienia tego zagadnienia.

Miejsce i rola podręcznika w edukacji szkolnej

W pierwszych latach II Rzeczypospolitej w sytuacji dużych potrzeb oświatowych, tworzenia się nowego ustroju szkolnego, a także ścierania się „nowego wychowania” z funkcjonującą ciągle dydaktyką herbartowską kwestia podręcznika szkolnego stała się centrum uwagi zarówno w środowisku przedstawicieli dydaktyki progresywnej, jak i tradycyjnej. Rozpoczęły się

dyskusje wokół odpowiedzi na pytania: Czy w polskiej szkole ma odbywać się nauka z podręcznikiem, czy bez podręcznika? A jeśli z podręcznikiem, to jakim? Jakie powinien on zajmować miejsce i jaką odgrywać rolę w edukacji dzieci i młodzieży?

Przez cały okres 20-lecia międzywojennego pojawiały się różne odpowiedzi na te pytania. Już w 1917 roku A. Szycówna pisała, że „dziecko zdobywa wiedzę przede wszystkim bezpośrednio przez własne doświadczenie i pośrednio przez rozmowę z ludźmi i czytanie książek”. Na tym szczeblu rozwoju powinno ono poznawać otaczający świat głównie bezpośrednio a nie przez podręczniki (Szycówna, 1917). Podobny pogląd w odniesieniu do edukacji wczesnoszkolnej prezentowała L. Jeleńska (1927), która oprócz książki do czytania i ćwiczeń ortograficznych wręcz zabraniała stosowania innych podręczników na tym szczeblu nauczania. K. Sośnicki (1925) natomiast krytykując ówczesne podręczniki za ich nieprzystosowanie do indywidualnych właściwości dzieci i młodzieży, proponował na lekcjach „żywą” naukę nauczyciela, a w pracy domowej uczniów — stosowanie podręczników szkolnych. Niechętny stosunek do podręczników szkolnych wyrażał także D. Kuzmiński (1928). Proponował on, aby szkoła wykorzystywała wrodzoną skłonność dziecka do nowości i dawała uczniom książkę „żywą”, która zmieniałaby się pod względem wyglądu zewnętrznego i treści wraz z umysłowym i fizycznym rozwojem dziecka. Interesujący pogląd na temat podręcznika szkolnego można także odczytać w pracy M. Ziemnowicza (1927), opowiadającego się za korzystaniem przez uczniów pod kierunkiem nauczyciela z różnych książek. Przerabiając kolejne kwestie i rozszerzając samodzielnie następne zagadnienia, wypisując oraz notując wnioski i wyniki, uczniowie tworzyliby w ten sposób jak gdyby swój własny podręcznik (Ziemnowicz, 1927).

Opisane poglądy były wynikiem — jak się wydaje — wprowadzenia do szkół (w 1920 do szkół powszechnych, a w 1922 do gimnazjów) nowych programów, opartych na podstawach psychologicznych i ideach „nowego wychowania”, a w gimnazjach lansujących głównie heurzę jako panaceum na werbalno-książkowe sposoby nauczania.

Zalecana rygorystycznie w programach gimnazjum metoda heurystyczna, mająca zastąpić wykład i podręcznik, nie przyniosła — jak się okazało — oczekiwanych rezultatów. Zwolennicy nowych metod — czytamy w jednej z prac — „narzekają niejednokrotnie, że uczniowie mimo stosowania nowych metod pracy szkolnej [...] nie ujawniają tych cech umysłowych, jakie winny być wynikiem bardzo dobrze zorganizowanej pracy w nowej szkole. Razi ich brak samodzielności, bierność, zmechanizowanie, uderza w odpowiedziach jałowy werbalizm” (Balicki, 1932). Stosowanie głównie heurzy doprowadziło do jednostronności kształcenia, obniżenia poziomu wiedzy wśród młodzieży, która nie korzystając z podręcznika, nie miała nawet możliwości

utrwalenia zdobytych na lekcji wiadomości. Zaczęła w szkole przeważać „wolna dyskusja” nad „uczeniem się” (Ormian, 1930).

W drugim dziesięcioleciu okresu międzywojennego, po okresie apogeum „nowego wychowania” i fascynacji heurezą, zaczęły pojawiać się głosy na temat przywrócenia podręcznika (głównie do szkół średnich), co oczywiście nie musiało oznaczać całkowitej rezygnacji z dalszego stosowania heurezy w pracy lekcyjnej. Chodziło jednak o to, aby to był podręcznik opracowany w myśl zasad „nowej dydaktyki”, poprawny pod względem merytorycznym i metodycznym.

Porównawszy od 1932 roku, w kontekście uchwalenia i wdrażania reformy „jędrzejewiczowskiej”, hasło „precz z podręcznikiem” straciło na swej aktualności. Na temat podręczników szkolnych zaczęli ówczesnie wypowiadać się głównie dydaktycy (metodycy), nauczający poszczególnych przedmiotów. Chociaż w swych poglądach eksponowali głównie specyficzne cechy podręczników do nauczanych przez siebie przedmiotów, to jednak w ich wypowiedziach można również dostrzec wiele elementów wspólnych, odnoszących się do wszystkich podręczników, a szczególnie do ich roli, zasad doboru treści, metodycznego opracowania itd.

H. Gaertner (1934), pisząc na temat podręcznika do języka polskiego, twierdził, że powinien on być pomocą dla ucznia i nauczyciela zarówno w ich pracy lekcyjnej, jak i pozalekcyjnej. Podobne stanowisko prezentował J. Balicki (1932), który jako współautor nowych programów uważał, że wyeliminowanie podręcznika z nauki szkolnej, ze względu na brak odpowiednich warunków w ówczesnych szkołach, jest niemożliwe. A ponadto podręcznik może odegrać dużą rolę zarówno w procesie lekcyjnym, jak i w pracy domowej ucznia. Na temat miejsca i roli podręczników szkolnych wypowiadali się również L. Jaxa-Bykowski (1934), M. Polaczkówna (1934), J. Dutkiewicz (1934) i inni.

W drugiej połowie lat trzydziestych niejako podsumowaniem dotychczasowych dyskusji i poglądów, dotyczących miejsca i roli podręcznika szkolnego w edukacji dzieci i młodzieży, były dwie ówczesne prace, a mianowicie: Z. Mysłakowskiego *Nauczanie żywe a podręcznik szkolny* (1936) i R. Ingardena *O roli podręcznika w nauczaniu w szkole średniej* (1939). Obaj autorzy zgodnie podkreślali, że podręcznik jako ważny środek nauczania powinien być obecny w szkole obok „żywego nauczania” przez nauczyciela. Ma on jednak uzupełniać, a nie zastępować nauczyciela.

Przedstawione oraz inne rozważania na temat miejsca i roli podręcznika szkolnego w edukacji dzieci i młodzieży w Drugiej Rzeczypospolitej wskazują, że można w tym względzie wyodrębnić trzy grupy poglądów. Autorzy pierwszej z nich twierdzili, że podręcznik szkolny jest właściwie niepotrzebny. Można z niego zrezygnować, bo o wartości wyników nauczania rozstrzyga przede wszystkim nauczyciel. Podręcznik zaś hamuje jego inicjatywę oraz

stwarza niebezpieczeństwo stosowania tzw. metody paznokciowej. Uczeń powinien zdobywać wiedzę za pomocą heureka. Poglądy te charakteryzowały przedstawiciele dydaktyki progresywnej, „nowego wychowania”. Autorzy kolejnej grupy poglądów chcieli oprzeć całe nauczanie szkolne na podręczniku, znacznie ograniczając rolę nauczyciela. Były to poglądy niesłuszne, gdyż nawet przy założeniu doskonałości podręcznika to nauczyciel musi ukierunkowywać działalność lekcyjną uczniów, być doradcą w wykonywaniu zadań i indywidualizować je w zależności od potrzeb i zainteresowań uczniów. Tę grupę poglądów prezentowali głównie przedstawiciele dydaktyki herbartowskiej. Do trzeciej zaś grupy można zaliczyć opinie autorów, przeciwstawiających się zarówno reprezentantom dydaktyki progresywnej, jak i tradycyjnej. Poglądy mieszczące się w tej grupie opierały się na założeniu, że istnieją co najmniej dwie formy nauczania szkolnego, które się uzupełniają: jedna to „żywe nauczanie” prowadzone przez nauczyciela we współpracy z uczniami, a druga to uczenie się za pomocą podręcznika. Obie te formy winny się uzupełniać, ale nie zastępować nauczyciela. Nie można bowiem utożsamiać roli nauczyciela z rolą podręcznika szkolnego.

Funkcje i zadania podręcznika szkolnego

Podręcznik, szczególnie w pierwszym dziesięcioleciu Drugiej Rzeczypospolitej, spotykał się z krytyką i stracił swój priorytetowy charakter (M i r s k i, 1929), jednak przez cały okres międzywojenny wielu dydaktyków oczekiwało od podręcznika istotnej pomocy zarówno dla nauczyciela, jak i dla ucznia.

A. Szycówna, pisząc o podręczniku już w 1917 roku, upatrywała w nim głównie źródła wiedzy zdobywanej drogą pośrednią.

W roku 1925 K. Sośnicki, nie formułując wprost funkcji podręcznika szkolnego, twierdził, że jest to środek służący do uporządkowania i utrwalenia wiedzy zdobytej w szkole. Niemniej jednak poprzez odpowiednie tematy ćwiczeń i wskazówki dla ucznia może także stać się przewodnikiem w jego twórczej pracy (Sośnicki, 1925).

H. Ormian w roku 1930 pisał natomiast, że podręcznik jest uzupełnieniem dyskusji, możliwością utrwalenia w pamięci wniosków z niej wynikających, sposobnością znalezienia nowych wiadomości czy też nowego ujęcia materiału. Powinien także pobudzać uczniów do samodzielnego myślenia i działania.

O utrwalającej, informacyjnej i poszukującej funkcji podręcznika szkolnego pisali także tacy ówczesni dydaktycy, jak: J. Biłek, J. Dutkiewicz, L. Jaxa-Bykowski i inni.

Nieco szerszy wachlarz zadań i funkcji tego środka dydaktycznego proponował J. Balicki (1932), dla którego podręcznik szkolny powinien być informatorem i doradcą ucznia przy porządkowaniu i uzupełnianiu nabytych wcześniej wiadomości, służyć rekapitulacji materiału i jego utrwalaniu. Postulował, aby podręcznik spełniał funkcję samokształceniową i był dla ucznia nieodzownym czynnikiem kontroli jego własnej pracy. Wspólnie zaś z S. Marykowskim prezentował pogląd, iż podręczniki szkolne powinny pełnić również funkcję wychowawczą (Marykowski, Balicki, 1930). Tak więc J. Balicki poszerzył katalog funkcji podręcznika o funkcję autokontrolną i wychowawczą. Nie sprecyzował jednak bliżej, na czym mają one polegać. Zważmy jednak, że i współcześnie uszczegółowienie tych funkcji nie należy do łatwych zabiegów poznawczych.

W końcowych latach Drugiej Rzeczypospolitej Z. Mysłakowski oraz R. Ingarden próbowali w sposób bardziej uporządkowany przedstawić funkcje i zadania podręczników. Aczkolwiek Z. Mysłakowski nie sformułował i nie nazwał wprost poszczególnych funkcji tego środka dydaktycznego, to jednak z jego określenia celów podręcznika można dedukować, że powinien on dawać uporządkowany zarys danego kursu nauczania i rekapitulować wiedzę już zasymilowaną, służyć utrwalaniu tego, co przez ucznia zostało już przerobione. Z. Mysłakowski (1936) — co należy podkreślić — prezentował pogląd, iż podręczniki szkolne winny również spełniać te funkcje, które pełnią książki pomocnicze i uzupełniające. Mają zatem wzbogacać doświadczenia uczniów, wpływać na ich większe zainteresowanie przedmiotem nauczania, prowokować do ciągłych poszukiwań nowej wiedzy, zaciekawiać i uczyć. Stanowisko Z. Mysłakowskiego skłania do sformułowania być może kontrowersyjnej tezy, iż poszerzył on wymieniane dotąd funkcje podręcznika o funkcję motywacyjną i badawczą.

R. Ingarden (1939) w wyniku przeprowadzonej analizy właściwości „żywego nauczania”, które winno być uzupełniane przez podręcznik, stawiał przed tym środkiem dydaktycznym takie funkcje i zadania, jak: podawanie przerobionego na lekcji materiału nauczania w sposób rzeczowy, logicznie uporządkowany i zrozumiały; utrwalenie zdobytej wiedzy; ułatwianie uczniom pracy intelektualnej w tempie odpowiadającym ich możliwościom oraz wyrównywanie różnic między nimi; umożliwianie pracy intelektualnej w odmiennym stylu aniżeli na lekcjach; poprawianie pracy słabego nauczyciela dzięki ułatwianiu uczniom przeżycia procesu poznawczego w samym obcowaniu z podręcznikiem. Poglądy R. Ingardena na temat funkcji i zadań podręcznika zamykają rozważania przedstawicieli podagogiki i dydaktyki II Rzeczypospolitej w zakresie tej problematyki.

Przedstawiony fragment wskazuje, że nie wszyscy z zaprezentowanych tu autorów formułowali i wprost nazywali określone funkcje podręcznika. Niemniej jednak na podstawie celów i zadań, które wyznaczali temu środkowi

dydaktycznemu, można było wyszczególnić te funkcje i nadać im współczesne nazewnictwo. Analiza i ocena materiału źródłowego wykazała również, iż często pod różnymi nazwami funkcji ich autorzy umieszczali te same lub bardzo podobne treści. Trzeba jednak podkreślić, że poglądy przytoczonych autorów świadczą o ewolucji i postępie badań nad funkcjami i zadaniami podręczników szkolnych w 20-leciu międzywojennym, a tym samym o wkładzie ówczesnych pedagogów i dydaktyków do kształtującej się teorii podręcznika szkolnego.

Konkluzje

Uważne prześledzenie poglądów przedstawicieli naukowego środowiska pedagogów i dydaktyków II Rzeczypospolitej w zakresie podręczników szkolnych dowodzi, że w tej dziedzinie można wyodrębnić trzy wyraźnie rysujące się orientacje. Skrajni zwolennicy „nowego wychowania” (dydaktyki progresywnej) uważali, że podręcznik jest zbędny, gdyż o wynikach uczenia się decydują głównie sami uczniowie, przy zachowaniu stymulującej roli nauczyciela. Odmienne stanowisko prezentowali przedstawiciele dydaktyki tradycyjnej, uznający podręcznik za podstawowy środek dydaktyczny, niezbędny na lekcji jako główne źródło wiedzy o otaczającym świecie. W II Rzeczypospolitej ugruntowała się też dość mocno trzecia orientacja, której przedstawiciele prezentowali pogląd, iż w procesie kształcenia zarówno „żywe nauczanie” nauczyciela, jak i podręcznik szkolny są niezbędne i powinny się uzupełniać. Ta orientacja przeważała w drugim dziesięcioleciu okresu międzywojennego, a jej reprezentanci formułowali swe poglądy na temat samego pojęcia „podręcznik szkolny” oraz jego miejsca, funkcji i zadań w edukacji szkolnej.

Z przytoczonych definicji „podręcznika” wynika, iż miały one raczej charakter projektujący; opisywały go w sposób ogólnikowy z punktu widzenia cech bądź zadań, które powinien on spełniać. Upatrywano bowiem w podręczniku szkolnym głównie środka dydaktycznego, służącego realizacji celów kształcenia na określonym szczeblu lub w danym przedmiocie nauczania. Trudno zatem którąkolwiek z zaprezentowanych definicji uznać za wystarczającą. Łatwiej zdefiniować jakąś jedną odmianę podręcznika aniżeli podręcznik „w ogóle”. Dlatego też, chociaż niektóre z przedstawionych definicji są niewystarczające, stanowią jednak istotny wkład do teorii podręcznika szkolnego. Zważmy również, że np. definicja podręcznika, sformułowana przez R. Ingardena, utrzymuje się w zasadzie do dzisiaj. Dodajmy, że i współcześni dydaktycy twierdzą, iż „nie wydaje się, aby jakiegokolwiek próby konstruowania

zoperacjonalizowanej definicji podręcznika »w ogóle« powiodły się kiedykolwiek”, ponieważ przy dużej liczbie różnorodnych podręczników nie jest to po prostu możliwe.

Z zaprezentowanych podziałów podręcznika szkolnego wynika również, iż w tym okresie nie doszło do stworzenia jednej wyczerpującej klasyfikacji tego środka dydaktycznego. Przyczyną tego stanu rzeczy była dość duża liczba różnorodnych odmian podręczników i typologii, opartych na różnych kryteriach. Niemniej jednak o wartości międzywojennych typologii świadczy chociażby fakt, iż niektórzy współcześni dydaktycy, jak np. W. Okoń, (1973), nawiązują w swych badaniach do typologii podręczników szkolnych autorstwa Z. Mysłakowskiego i R. Ingardena.

Rozszerzanie się samego zakresu pojęcia „podręcznik szkolny” w II Rzeczypospolitej stanowiło wynik wzrastających zadań, formułowanych pod adresem tego środka dydaktycznego. Najczęściej przypisywano podręcznikowi funkcje: informacyjną, utrwalającą materiał i samokształceniową. Rządziej zaś motywacyjną, badawczą czy wychowawczą. Do końca okresu międzywojennego nikt jednak nie skonkretyzował, w jaki sposób funkcje te miały być pełnione. Podobnie jak i obecnie, były to najczęściej opisy normatywne. W zasadzie do dzisiaj nie bardzo wiemy, jak badać sprawność konkretnego podręcznika w pełnieniu przez niego owych funkcji (Skrzypek, 1996).

Poglądy zaprezentowane w niniejszym artykule świadczą o wzrastającym w 20-leciu międzywojennym zainteresowaniu problematyką podręcznika szkolnego. Ówczesni pedagodzy i dydaktycy wnieśli wiele znaczących poznawczo elementów do teorii podręcznika. Teoria ta jednak nie powstała. Przez cały okres międzywojnia, podobnie zresztą jak i współcześnie, podkreślano, że podręcznik szkolny winien zmieniać swój kształt i nie może być podręcznikiem tradycyjnym. Jaki zatem miał być? Jaki ma być dzisiaj? Na pytania te dydaktycy ciągle poszukują satysfakcjonujących odpowiedzi.

Bibliografia

- Balicki J., 1932: *Rola podręcznika w nauczaniu języka ojczystego*. „Zręb”, nr 11, s. 32—33, 39, 47.
- Bilek J., 1933/1934: *Kilka uwag dla uczących się historii*. „Ruch Pedagogiczny”, nr 4.
- Dewey J., 1925: *Szkoła i dziecko*. Warszawa, s. 88.
- Dutkiewicz J., 1934: *Dydaktyka historii*. W: *Encyklopedia wychowania*. T. 2. Red. S. Łempicki. Warszawa, s. 388.
- Gaertner H., 1934: *Dydaktyka nauki o języku polskim*. W: *Encyklopedia wychowania*. T. 2..., s. 287.

- Grzegorza Piramowicza mowy miane w Towarzystwie do Książ Elementarnych w latach 1776—1778. 1925. Kraków, s. 21.
- Harabaszewski J., 1934: *Dydaktyka chemii*. W: *Encyklopedia wychowania*. T. 2..., s. 556.
- Ingarden R., 1939: *O roli podręcznika w nauczaniu w szkole średniej*. „Muzeum”, nr 2, s. 72, 90, 95—96.
- Jaxa-Bykowski L., 1934: *Dydaktyka nauk biologicznych*. W: *Encyklopedia wychowania* T. 2..., s. 521.
- Jeleńska Ł., 1927: *Metodyka pierwszych lat nauczania*. Warszawa, s. 89—91.
- Kot S., 1934: *Historia wychowania*. Lwów, s. 47.
- Kuźmiński D., 1928: *Projekt reformy czytanki szkolnej i wprowadzenie „żywej książki” dla młodzieży szkół powszechnych*. „Miesięcznik Pedagogiczny”, nr 2, s. 41.
- Lewowicki T., 1995: *Tradycje i współczesne przemiany dydaktyki*. „Rocznik Pedagogiczny”, T. 18, s. 60.
- Marykowski S., Balicki J., 1930: *Będziem Polakami. Oceny i sprawozdania*. „Muzeum”, nr 3, s. 78.
- Mirski J., 1929: *Rola podręcznika w nowej dydaktyce*. „Przyjaciel Szkoły”, nr 6, s. 205—208, 209.
- Mysłakowski Z., 1936: *Nauczanie żywe a podręcznik szkolny*. Lwów, s. 67—68, 71, 77.
- Okoń W., 1973: *Funkcje i treść podręcznika szkolnego*. W: *Z warsztatu podręcznika szkolnego*. Red. T. Parnowski. Warszawa, s. 26.
- Ormian H., 1930: *Powrót do podręcznika w szkole średniej*. „Muzeum”, nr 4, s. 281, 282.
- Polackówna M., 1934: *Dydaktyka geografii*. W: *Encyklopedia wychowania*. T. 2..., s. 477.
- Skrzypczyk J., 1996: *Konstruowanie i ocena podręczników. Podstawowe problemy metodologiczne*. Poznań—Radom, s. 21—23, 26, 46.
- Sośnicki K., 1925: *Zarys dydaktyki. Podręcznik do użytku seminariów nauczycielskich i nauczycieli*. Lwów, s. 112—114.
- Szycówna A., 1917: *Ogólne zasady nauczania z zastosowaniem do potrzeb szkoły elementarnej*. Warszawa, s. 72.
- Zand A., 1932: *Zagadnienie podręcznika nauki obywatelskiej*. „Zrąb”, nr 10, s. 98, 100.
- Ziemnowicz M., 1927: *Problemy wychowania współczesnego*. Warszawa, s. 252, 253.