

Błachowska, Katarzyna / Izdebski, Tytus

Podręczniki licealne do nauki historii – oczekiwania i rzeczywistość : (okiem nauczyciela i dydaktyka)

Przegląd Historyczny 97/1, 71-79

2006

Artykuł umieszczony jest w kolekcji cyfrowej bazhum.muzhp.pl, gromadzącej zawartość polskich czasopism humanistycznych i społecznych, tworzonej przez Muzeum Historii Polski w Warszawie w ramach prac podejmowanych na rzecz zapewnienia otwartego, powszechnego i trwałego dostępu do polskiego dorobku naukowego i kulturalnego.

Artykuł został opracowany do udostępnienia w Internecie dzięki wsparciu Ministerstwa Nauki i Szkolnictwa Wyższego w ramach dofinansowania działalności upowszechniającej naukę.

KATARZYNA BŁACHOWSKA
Uniwersytet Warszawski
Instytut Historyczny

TYTUS IZDEBSKI
I Społeczne Liceum Ogólnokształcące
w Warszawie

Podręczniki licealne do nauki historii — oczekiwania i rzeczywistość (Okiem nauczyciela i dydaktyka)

W czerwcu 2005 r. szkolne mury opuścili pierwsi absolwenci trzyletniego liceum ogólnokształcącego. Znaczna część z nich zdawała również egzamin maturalny w jego nowym kształcie. Wydaje się, że jest to odpowiedni moment, by zastanowić się nad tym, czy i w jakim stopniu wprowadzona przez twórców reformy systemu edukacji z 1999 r. zmiana charakteru kształcenia historycznego spełniła oczekiwania. Udzielenie wyczerpującej odpowiedzi na to pytanie wymaga przeprowadzenia szeroko zakrojonych badań¹. Jednak już w tej chwili można uchwycić zmiany, jakie istniejące przepisy dotyczące zasad i celów kształcenia spowodowały w praktyce szkolnej. Odnosi się to przede wszystkim do stosowanych metod nauczania–uczenia się oraz środków dydaktycznych, wśród których najważniejszym jest podręcznik.

Struktura podręcznika oraz treści w nim zawarte wynikają z założeń programu, z którym podręcznik tworzy podstawowy pakiet edukacyjny, pozwalający na uzyskanie uczniom osiągnięć określonych w „Podstawie programowej kształcenia ogólnego” oraz „Standardach wymagań będących podstawą przeprowadzenia egzaminu maturalnego”². Oba dokumenty wskazują na konieczność kształcenia umiejętności uczniów w trzech zasadniczych obszarach — wiadomości i rozumienie, korzystanie z informacji, tworzenie informacji³. Wykształcenie u uczniów tych umiejętności wymaga odpowiedniego narzędzia

¹ W nieco innym aspekcie badania takie zostały przeprowadzone na zlecenie Instytutu Spraw Publicznych przez zespół prof. Krzysztofa Konarzewskiego; vide: K. K o n a r z e w s k i, *Reforma oświaty. Podstawa programowa i warunki kształcenia*, Warszawa 2004.

² *Podstawa programowa kształcenia ogólnego dla liceów ogólnokształcących, liceów profilowanych i techników* (dalej: *Podstawa programowa*) (Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dn. 26 lutego 2002, DzU z 2002 r., Nr 51, poz. 458, załącznik nr 4); *Standardy wymagań będących podstawą przeprowadzenia egzaminu maturalnego* (dalej: *Standardy wymagań*) (Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dn. 10 kwietnia 2003, DzU z 2003 r., Nr 90, poz. 846, załącznik). *Standardy wymagań* zostały opublikowane również w: *Informator maturalny od roku 2005. Historia*, Warszawa 2003, s. 17–25 (dalej: *Informator*).

³ W *Informatorze* czytamy: „W ramach obszaru I. [wiadomości i rozumienie] przedstawiono zakres treści nauczania wynikający z *Podstawy programowej* z historii. Faktografia i terminologia historyczna dotyczą państwa, społeczeństwa, polityki, gospodarki i kultury od najdawniejszych dziejów człowieka do współczesności”, *Informator*, s. 17.

podstawowego, a więc odpowiedniego podręcznika — takiego, korzystanie z którego zapewnia możliwość uzyskania oczekiwanych rezultatów kształcenia w warunkach, w jakich jest stosowany. Różnorodność tych warunków decyduje o tym, że dla poszczególnych zespołów uczniów „odpowiednimi” są różne podręczniki do nauki historii, co uzasadnia ich wielość w praktyce szkolnej. Każdy z nich musi oczywiście zostać dopuszczony do użytku szkolnego przez Ministerstwo Edukacji i Nauki⁴. Podstawą dopuszczenia jest zgodność treści podręcznika z zapisami zawartymi w „Podstawie programowej”, jednak ogólny charakter tego dokumentu oraz brak jasno określonych standardów podręcznika licealnego powodują, że ministerialną akceptację uzyskują zarówno te spełniające wszystkie wymogi nowoczesnego narzędzia podstawowego⁵ jak i takie, które tak w warstwie merytorycznej, jak i formalnej w niewielkim stopniu różnią się od propozycji podręcznikowych sprzed reformy.

SPOJRZENIE DYDAKTYKA

O wartości każdego podręcznika decydują dwie jego warstwy: merytoryczna i dydaktyczna. Kluczowym elementem warstwy merytorycznej jest tekst autorski, stanowiący najważniejsze narzędzie realizacji celów poznawczych. W kształceniu licealnym odbywającym się w zakresie podstawowym oznacza to pogłębienie i rozwinięcie wiedzy zdobytej podczas wcześniejszych etapów edukacji. W kształceniu w zakresie rozszerzonym — także restrukturyzującą posiadaną przez uczniów wiedzę⁶. Dlatego bardzo istotną rolę odgrywa sposób ujęcia przedstawianej problematyki — w podręczniku przeznaczonym do kształcenia podstawowego wykład może być prowadzony w porządku chronologicznym, w podręczniku do kształcenia rozszerzonego zaś musi zostać przyjęty porządek problemowo–chronologiczny, gdzie dla każdej epoki wyodrębniono zagadnienia (problemy) odpowiadające dziedzinom badań rozwijanych w nauce, takie jak: historia polityczna, społeczna, gospodarcza, historia wojen, historia państwa, dzieje kultury i religii, czy generalnie cywilizacji. Ze względu na realizowane cele poznawcze oraz zadania ogólne szkoły średniej, wśród których autorzy „Podstawy programowej” na poczesnym miejscu umieścili „poznawanie wymaganych pojęć i zdobywanie rzetelnej wiedzy w zakresie umożliwiającym podjęcie studiów wyższych”⁷, w warstwie merytorycznej podręcznika licealnego ogromnego znaczenia nabiera zgodność treści podanych w tekście autorskim z najnowszymi ustaleniami nauki oraz przyjmowanymi aktualnie interpretacjami przedstawianych zjawisk i procesów. Taki standard tekstu autorskiego mogą zapewnić jedynie historycy specjalizujący się w epoce przybliżanej uczniom na kartach podręcznika.

Ta grupa autorów jest również najbardziej predestynowana do wskazania materiałów tworzących warstwę dydaktyczną podręcznika — jego obudowę dydaktyczną. Wszystkie elementy obudowy powinny mieć bezpośrednie odniesienie do tekstu autorskiego, gdyż

⁴ Aktualna lista dopuszczonych podręczników vide: *Wykaz podręczników szkolnych przeznaczonych do kształcenia ogólnego dopuszczonych po 10 marca 1999 r.*; www.mein.gov.pl/oswiata/podrecz/wykaz.

⁵ Wymogi te zostały już określone przez dydaktyków, vide: *Współczesna dydaktyka historii*, red. J. M a t e r n i c k i, Warszawa 2004, s. 266–271; M. K u j a w s k a, *Problemy współczesnej edukacji historycznej*, Poznań 2001, s. 209–225 i in.

⁶ *Podstawa programowa: Kształcenie w zakresie podstawowym: Cele edukacyjne — 1; Kształcenie w zakresie rozszerzonym: Cele edukacyjne — 1.*

⁷ *Ibidem: Część ogólna, obowiązki szkoły — 2.*

stanowią jego dopełnienie pozwalające na pełną realizację celów poznawczych — dają możliwość wytworzenia w wyobraźni uczniów obrazu wybranych aspektów przeszłej rzeczywistości (materiał ilustracyjny), a także ułatwiają porządkowanie informacji (schematy, kalendaria, tablice synchronistyczne, synchronistyczne osie czasu).

Obudowa dydaktyczna — będąca narzędziem uzupełniającym w realizacji celów poznawczych — stanowi narzędzie podstawowe dla realizacji celów kształcących, których osiągnięcie ma bardzo duże znaczenie dla uczniów zdających egzamin maturalny z historii⁸. Zgodnie z zapisami znajdującymi się w „Podstawie programowej” wszyscy uczniowie w wyniku edukacji w liceum mają nabyć umiejętność „zbierania, przedstawiania i interpretowania wiedzy historycznej z wykorzystaniem różnorodnych źródeł informacji”⁹, a uczniowie kształcący się w zakresie rozszerzonym powinni także zaznajomić się „z metodologią naukowego poznawania i opisu przeszłości” oraz nauczyć się porównywania „poglądów i opinii prezentowanych przez przedstawicieli różnych nurtów historiograficznych oraz historiozoficznych”¹⁰. Wykształcenie tych umiejętności wymaga wielokrotnie powtarzanych ćwiczeń wykonywanych na podstawie prawidłowo skonstruowanych zadań¹¹, będących częścią aparatu poszczególnych elementów obudowy dydaktycznej. Stanowić je powinna znaczna liczba tekstów źródłowych istotnych w badaniu prezentowanej w podręczniku epoki, a także źródeł ikonograficznych i statystycznych oraz reprezentatywnych dla różnych kierunków współczesnej myśli historycznej i historiozoficznej tekstów historiograficznych, jak również map i innych środków symbolicznych (fragmenty drzew genealogicznych dynastii, schematy i inne). Trafnego doboru materiałów do obudowy dydaktycznej podręcznika oraz ich opracowania najlepiej dokonać mogą historycy profesjonalnie badający omawianą w podręczniku epokę. Oni też najlepiej wskażą literaturę, do której mogą sięgnąć zainteresowani uczniowie. Natomiast wydawcy powinni zadbać o stronę edytorską podręcznika.

Wśród podręczników licealnych obecnie funkcjonujących na rynku na pewno standard wszechstronnego narzędzia podstawowego spełniają podręczniki wydane w cyklach: „Ludzie — Społeczeństwa — Cywilizacje”¹² i „Historia dla każdego”¹³ — do kształcenia

⁸ Vide: *Standardy wymagań: Historia. II. Korzystanie z informacji: Poziom podstawowy* — „7. [zdający] korzysta z różnorodnych źródeł wiedzy historycznej — wyszukuje informacje”; *Poziom rozszerzony* — „jak na poziomie podstawowym oraz: 1. korzysta z różnorodnych źródeł wiedzy historycznej — wyszukuje interpretuje informacje zgodnie z warsztatem historycznym”.

⁹ Ibidem: *Kształcenie w zakresie podstawowym: Osiągnięcia* — 1.

¹⁰ *Podstawa programowa: Kształcenie w zakresie rozszerzonym: Cele edukacyjne* — 2, 3.

¹¹ Na temat typów zadań vide: B. Niemierko, *Pomiar wyników kształcenia*, Warszawa 1999, s. 95–134; T. Szaran, *Pomiar dydaktyczny*, Warszawa 2000, s. 26–38.

¹² T. Cegiełski, W. Lengauer, M. Tymowski, *Historia. Starożytność i średniowiecze, część I*, Warszawa 2002; J. Choińska-Mika, K. Zielińska, *Historia nowożytna do roku 1815. Część 2*, Warszawa 2002; G. Szelałgowska, *Historia XIX i XX wieku. Część 3*, Warszawa 2003. Seria wydawana przez Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.

¹³ E. Wipszycka, H. Manikowska, A. Manikowski, W. Mędrzecki, *Historia. Historia dla każdego*, t. 1: *Do rewolucji francuskiej*; t. 2: *Do współczesności*, Warszawa 2002. Seria wydawana przez Wydawnictwo Szkolne PWN.

w zakresie podstawowym oraz: „Człowiek i historia”¹⁴ i „Historia dla maturzysty”¹⁵ — do kształcenia w zakresie rozszerzonym. Oczywiście na ostateczny efekt procesu kształcenia w szkole średniej wpływa wiele czynników, jednak dobrze dobrany i w pełni wykorzystywany podręcznik może znacznie ułatwić osiągnięcie zamierzonych celów.

SPOJRZENIE NAUCZYCIELA

Przedstawione uwagi na temat podręczników licealnych do nauki historii są indywidualną opinią nauczyciela, sformułowaną na podstawie własnego wieloletniego doświadczenia, rozmów prowadzonych z innymi nauczycielami szkół ponadgimnazjalnych oraz badań ankietowych przeprowadzonych w marcu i kwietniu 2005 r. na stu czterdziestoseściu osobowej grupie respondentów reprezentujących tzw. dobre licea państwowe i społeczne w Warszawie, Krakowie i kilku mniejszych miejscowościach.

Zgodnie z zapisami „Podstawy programowej” edukacja historyczna w szkole ponadgimnazjalnej, kończąca się maturą ma na celu pogłębienie wiedzy i rozwinięcie posiadanych już przez uczniów umiejętności, a w odniesieniu do uczniów kształcących się w zakresie rozszerzonym także restrukturyzację ich wiedzy¹⁶. Twórcy tych zapisów przyjęli założenie, że uczniowie szkoły średniej osiągnęli poziom wiedzy przewidziany w Podstawie programowej dla gimnazjum — uzyskali wiedzę „o najważniejszych etapach dziejów Polski, Europy i świata”¹⁷ — oraz umiejętność posługiwania się posiadaną wiedzą, to znaczy, że swobodnie operują „podstawowymi kategoriami historycznymi; czasem, przestrzenią, ciągłością, zmiennością”, potrafią wykorzystać podstawową wiedzę „o najważniejszych etapach dziejów do powiązania zjawisk historycznych z zakresem dziejów powszechnych z historią Polski”, ujmują „treści historyczne w związkach przyczynowo–skutkowych”, są w stanie dokonywać oceny faktów i wydarzeń historycznych, docierać do różnych źródeł informacji historycznej oraz integrować wiedzę uzyskaną z różnych źródeł informacji¹⁸.

Trzyletnie doświadczenia wielu nauczycieli szkół średnich pokazują, że absolwenci gimnazjów w znacznej części **nie dochodzą** do osiągnięć przewidzianych w „Podstawie programowej”. Jest to kwestia szczególnie istotna w kształceniu licealnym w zakresie rozszerzonym, ponieważ — zgodnie z założeniami „Podstawy programowej” dotyczącymi restrukturyzacji uporządkowanej chronologicznie wiedzy uczniów — treści programowe

¹⁴ A. Ziółkowski, *Część 1. Czasy starożytne*, Warszawa 2002; M. Tymowski, *Część 2. Czasy średniowiecza*, Warszawa 2002; T. Cegielski, M. Kurkowska, *Część 3. Czasy nowożytne do 1815 roku*, Warszawa 2003; J. Kochanowski, P. Matusiak, *Część 4. Czasy nowe i najnowsze (XIX i XX wiek)*, Warszawa 2004. Seria wydawana przez Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.

¹⁵ E. Wipszycka, *Starożytność*, Warszawa 2003; H. Manikowska, *Średniowiecze*, Warszawa 2003; A. Manikowski, *Czasy nowożytne*, Warszawa 2003; A. Radziwiłł, W. Roszkowski, *Wiek XIX*, Warszawa 2004; A. Radziwiłł, W. Roszkowski, *Wiek XX*, Warszawa 2004. Seria wydawana przez Wydawnictwo Szkolne PWN.

¹⁶ Vide, przyp. 5.

¹⁷ *Podstawa programowa kształcenia ogólnego dla szkół podstawowych i gimnazjów. Gimnazjum* (dalej: *Podstawa programowa. Gimnazjum*): Zadania szkoły — 1. (Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dn. 26 lutego 2002, DzU z 2002 r., Nr 51, poz. 458, załącznik nr 2).

¹⁸ *Podstawa programowa. Gimnazjum*: Historia: Osiągnięcia — 2, 3, 4, 5, 6, 7.

przedstawiane są w ujęciu problemowym¹⁹. Autorzy podręczników przeznaczonych do kształcenia w zakresie rozszerzonym starają się pomóc odbiorcom wprowadzając kalendaria, synchronistyczne osie czasu, czy wręcz rozdziały, w których znajduje się skondensowany wykład chronologiczny dziejów politycznych omawianej epoki, a dopiero później wprowadzane są rozdziały poświęcone poszczególnym problemom²⁰. Te elementy podręcznika ułatwiają zrozumienie przedstawiania dziejów według wybranych zagadnień, lecz nie ulega wątpliwości, że uczniowie zdecydowanie preferują tradycyjne ujęcie chronologiczne. Pozwala ono na umiejscawianie w czasie poznawanych wydarzeń i zjawisk, dostrzeganie ich złożoności i współzależności łączących różne fakty. Podejście problemowe wydaje się części uczniów interesujące, lecz nawet ci preferują układ systematyczny, uznając go za naturalny i stosunkowo łatwy w przyswajaniu. Układ problemowy uważają za trudny w odbiorze, a podręczniki zawierające go — za trudne do korzystania. Nauczycielom również łatwiej jest omawiać treści nauczania w porządku chronologicznym. Wynika to z faktu, że uczniom — szczególnie tym, którzy nie operują swobodnie wiedzą wyniesioną z gimnazjum — zrozumienie i przyswojenie sobie takiego sposobu prezentowania przeszłości sprawia dużą trudność. Powstaje więc niebezpieczeństwo, że zamiast zrozumienia faktu, iż kierunek rozwoju społeczeństwa — wytworzonej przez nie cywilizacji — jest wypadkową przemian w różnych dziedzinach jego życia, uczeń potwierdzi oczywiste przekonanie, że poszczególne dziedziny życia ludzi ulegały przemianom na przestrzeni dziejów i toczyły się niezależnymi torami. W efekcie dla nauczyciela i uczniów najbardziej pożądanym pod względem kompozycyjnym jest podręcznik zawierający chronologiczny wykład dziejów politycznych prezentowanego kręgu cywilizacyjnego (kraju) w omawianym okresie historycznym. W podręczniku tym w możliwe szerokim zakresie uwzględnione powinny zostać problemy gospodarcze, społeczne oraz dzieje kultury i religii. Użytkownicy podręczników oczekują, że otrzymają w nich wyczerpującą informację na temat przebiegu zdarzeń i zjawisk, w mniejszym stopniu zainteresowani są ich interpretacją, a już bardzo mało zrozumienia wykazują dla prezentowania na kartach podręcznika zróżnicowanych ujęć interpretacyjnych. Pod względem formalnym uczniowie bardzo wysoko cenią tekst autorski o klarownej konstrukcji, napisany zwięźle, lecz zawierający możliwie dużo informacji. Zapoznavanie się z tekstem powinna ułatwiać również jego strona edytorska — stosunkowo duży druk, odstępy między wersami, duży margines. Tak oto lektura odpowiedzi na pytania ankiety pozwala wysnuć wniosek, że dla młodzieży optymalny podręcznik to taki, który zawiera rozbudowany wykład informacyjny, zbliżony do wykładu spotykanego w podręcznikach akademickich. Ankietowani uczniowie, jako podręczniki najlepiej spełniające ich oczekiwania wskazywali kolejne tomy podręcznika omawiającego dzieje Polski i świata od roku 1789 do 1997, autorstwa Anny Radziwiłł i Wojciecha Roszkowskiego²¹.

¹⁹ Terminu tego nie należy rozumieć w znaczeniu metodycznym, jako przedstawiania treści zawartych w podręczniku w taki sposób, by stały się one podstawą do wywołania sytuacji problemowej na lekcji. Na temat nauczania problemowego vide np. *Sztuka nauczania. Czynności nauczyciela*, red. K. K r u s z e w s k i, Warszawa 1994, s. 109–132; *Współczesna dydaktyka historii*, s. 304–306.

²⁰ Vide cykl podręczników „Człowiek i historia”.

²¹ A. R a d z i w i ł ł, W. R o s z k o w s k i, *Historia 1789–1871. Podręcznik dla szkół średnich*, Warszawa 1998; A. R a d z i w i ł ł, W. R o s z k o w s k i, *Historia 1871–1939. Podręcznik dla szkół średnich*, Warszawa 1998; *Historia 1939–1956. Podręcznik dla szkół średnich*, Warszawa 1998; *Historia 1956–1997. Podręcznik dla szkół średnich*,

Rozbudowie tekstu autorskiego podręcznika może towarzyszyć ograniczenie jego obudowy dydaktycznej. Z punktu widzenia nauczyciela najistotniejszą kwestią jest nie liczba poszczególnych elementów obudowy dydaktycznej, lecz ich dobór i sposób opracowania pozwalające korzystać z nich w pracy z uczniami. W podręczniku powinna się znaleźć pewna liczba starannie dobranych tekstów źródłowych opatrzonych aparatem naukowym umożliwiającym przeprowadzenie podczas lekcji interpretacji źródła zgodnie z obowiązującymi zasadami warsztatu historyka, bez konieczności uprzedniego przygotowania się uczniów w oparciu o inne źródła informacji, gdyż te nie zawsze są dostępne.

W sposób analogiczny do źródeł pisanych powinny być prezentowane w podręczniku źródła ikonograficzne. Nie musi być ich wiele, lecz powinny one korespondować z treścią wykładu i być opatrzone komentarzem pozwalającym na ich zrozumienie i interpretację. Pod względem edytorskim zamieszczone w podręczniku reprodukcje powinny być możliwe duże, tak aby znajdujące się na nich przedstawienia były na tyle czytelne, by możliwe było uzyskanie na ich podstawie informacji. Wzorcowa pod tym względem jest np. galeria znajdująca się w książce Michała Tymowskiego „Najkrótsza historia Polski”²², w której materiał ikonograficzny jest w pełni zintegrowany z wykładem — uzupełnia go i rozszerza, a nie tylko zdobi książkę. Również źródła statystyczne (tabele, diagramy) powinny być opatrzone komentarzem pozwalającym na ich prawidłowe wykorzystanie podczas lekcji. W obudowie dydaktycznej podręcznika niezbędne są mapy — o ściśle określonej tematyce, czytelne i oryginalne w stosunku do map znanych z najpopularniejszych atlasów historycznych. Pełne wykorzystanie obudowy dydaktycznej bardzo ułatwiłaby dołączona do podręcznika płyta CD zawierająca ilustracje, mapy, źródła statystyczne itd. Generalnie elektroniczne wersje podręczników na płytach CD lub w Internecie — jako książki *on-line*, pełniące jednocześnie funkcje portalu historycznego, interaktywnego zeszytu ćwiczeń i bazy danych — byłyby bardzo użyteczne.

W każdym podręczniku licealnym, zarówno wydanym tradycyjnie, jak i w przyszłym podręczniku publikowanym w formie elektronicznej, niezbędnym elementem są indeksy osobowy, rzeczowy i geograficzny, a także bibliografia zawierająca wartościowe monografie dotyczące zagadnień omawianych w podręczniku. Ważne jest, by proponowana literatura była dostosowana do możliwości percepcyjnych ucznia szkoły średniej. W końcowej części podręcznika mogą znaleźć się również adresy internetowe uczelni, instytutów badawczych, muzeów, ewentualnie wskazanie polecanych przez autora for internetowych poświęconych tematyce historycznej, a także lista tytułów filmów uważanych przez autora za wartościowe. Podanie adresu internetowego autora mogłoby umożliwić wymianę opinii na temat podręcznika między jego twórcą i użytkownikami.

W podręczniku licealnym nie ma potrzeby zamieszczania pytań i zadań poprzedzających i podsumowujących poszczególne rozdziały. Wprowadzenie tego elementu, z punktu widzenia nauczyciela, byłoby uzasadnione, gdyby zadania były wzorowane na zadaniach znajdujących się w arkuszach maturalnych. W tym wypadku wielce pożądana byłaby

Warszawa 1999. Podręczniki zostały opublikowane przez Wydawnictwo Szkolne PWN, mają wiele wznowień. Uczniowie korzystają również z wielokrotnie wznawianych przez Wydawnictwo Naukowe PWN syntez tych samych autorów A. Radziwiłła, W. Roszkowskiego, *Historia 1789–1871*, Warszawa 1992; *Historia 1871–1945*, Warszawa 1993; *Historia 1945–1990*, Warszawa 1995.

²² M. Tymowski, *Najkrótsza historia Polski*, Gdańsk 1993; Warszawa 1995.

sytuacja, w której zadania te układaliby lub przynajmniej konsultowali specjaliści z Centralnej Komisji Egzaminacyjnej.

Użytkownicy podręczników licealnych — nauczyciele i uczniowie — wysoko cenią podręczniki z rozbudowaną warstwą informacyjną, w których wykład prowadzony jest w ujęciu chronologicznym. Podręcznik nie jest jednak publikacją samodzielną — jest narzędziem dostosowanym do realizacji programu, więc to właśnie zapisy programowe mają decydujący wpływ na kształt podręcznika. Twórcy znacznej liczby programów, w niewielkim stopniu ograniczani ogólnikowymi zapisami „Podstawy programowej”, skłaniają się ku maksymalizacji wymagań stawianych nauczycielowi i uczniom poprzez formułowanie wielu celów kształcenia oraz rozbudowanie treści²³. Ich nadmiar utrudnia rzeczywiste opanowanie przez uczniów informacji, które znajdują się w dostosowanym do danego programu podręczniku, więc w trakcie pracy z uczniami nauczyciel musi dokonywać selekcji.

Sytuacja ta jest zapewne konsekwencją przyjętego obecnie rozwiązania, zgodnie z którym uczniowie przechodzą pełny kurs historii w dwóch trzyletnich cyklach — na III i IV etapie edukacji. Efektem jest wspomniana trudność w uzyskaniu oczekiwanych osiągnięć. **W mojej opinii skutecznym rozwiązaniem problemu byłoby podzielenie kursu historii na dwie części — część pierwsza obejmująca dzieje powszechnie i Polski od czasów najdawniejszych do początku XIX w. stanowiłaby treść kształcenia w gimnazjum, druga obejmująca wiek XIX i XX, byłaby treścią kształcenia licealistów. Wprowadzenie takiego podziału pozwoliłoby na lepsze dostosowanie programów i podręczników do warunków szkolnych oraz zapewniło większą efektywność kształcenia zarówno w warstwie poznawczej, jak i w dziedzinie kształcenia umiejętności.**

PODSUMOWANIE

Wraz z wprowadzeniem reformy na wszystkich etapach edukacji zaczęto realizować nową koncepcję kształcenia historycznego. Obowiązujący wcześniej model kształcenia nastawionego przede wszystkim na osiągnięcie celów poznawczych zastąpiono modelem, w którym doskonalenie umiejętności uczniów stało się równie ważne, jak rozszerzanie ich wiedzy. Zmiana zaowocowała pojawieniem się nowych programów i dostosowanych do nich podręczników. Wyboru programu i podręcznika dokonuje nauczyciel.

Ze względu na zapisy „Podstawy programowej” należało sądzić, że o wyborze podręczników licealnych będą w równym stopniu decydowały ich walory poznawcze, jak i dydaktyczne. W praktyce nadal wysoko ceniona jest przede wszystkim informacyjna wartość wykładu zamieszczonego w podręczniku, co wskazywałoby na preferencje w realizacji celów poznawczych. Twierdzenia tego nie można uznać za pewne bez przeprowadzenia badań na reprezentatywnej grupie nauczycieli i uczniów. Za jego trafnością przemawiają jednak wyniki matury 2005 r. Zdecydowana większość zdających egzamin maturalny przeszła pomyślnie²⁴, ale średnie wyniki uzyskane za rozwiązanie zadań arkusza dla poziomu

²³ Tendencji rozbudowywania wymagań programowych towarzyszy brak określania liczby godzin przewidzianych na omówienie poszczególnych tematów, co przerzuca na nauczyciela ciężar dostosowania programu do realiów szkolnych. Pomocne w tej kwestii bywają publikowane w niektórych poradnikach metodycznych roczne plany pracy dydaktycznej.

²⁴ Zgodnie z informacją podaną 27 czerwca 2005 przez Ministra Edukacji Narodowej i Sportu zdawalność nowej matury z historii wyniosła od 94,9% w Okręgowej Komisji Egzaminacyjnej (dalej: OKE) Wrocław po

podstawowego (arkusz I) i arkusza dla poziomu rozszerzonego (arkusz II) wyraźnie się różnią. W skali całej Polski średni wynik za rozwiązanie arkusza I kształtuje się na poziomie 52,7% możliwych do uzyskania punktów²⁵, zaś arkusza II na poziomie 33,3%²⁶. Wyraźnie słabsze wyniki absolwenci szkół ponadgimnazjalnych osiągnęli rozwiązując zadania, które wymagają przede wszystkim umiejętności pracy z różnymi rodzajami źródeł — ich krytyki i analizy, zgodnie z wymogami warsztatu historycznego, porównywania zawartych w nich informacji i ich wartościowania oraz umiejętności przedstawiania i oceniania wydarzeń i zjawisk historycznych w formie przejrzystej i logicznej wypowiedzi pisemnej²⁷. Znacznie lepiej poradzili sobie z zadaniami arkusza I, sprawdzającymi głównie zakres posiadanej wiedzy. Oczywiście na podstawie opublikowanych danych nie możemy stwierdzić, jakie wyniki osiągnęli absolwenci poszczególnych typów szkół ponadgimnazjalnych kończących się maturą. Ogólnie rzecz biorąc wynik z egzaminu maturalnego w części rozszerzonej, sięgający jednej trzeciej możliwych do uzyskania punktów, wskazuje na potrzebę położenia większego nacisku na kształcenie umiejętności korzystania i tworzenia informacji. Najprostszą drogą prowadzącą do tego celu jest pełne wykorzystywanie w procesie nauczania — uczenia się podręcznika, którego wszystkie elementy spełniają standardy nowoczesnego narzędzia podstawowego.

Pozostaje kwestią otwartą, czy podczas kursu historii w liceum możliwa jest realizacja zarówno celów poznawczych, jak i kształcących w taki sposób, by uczniowie swobodnie mogli wykonać zadania z obu arkuszy maturalnych. Konstrukcja arkusza II wymaga od uczniów biegłości w krytyce i interpretacji źródeł historycznych, jakiej — w opinii nauczyciela–praktyka — znaczna część uczniów szkoły średniej nie jest w stanie osiągnąć. Powodem są oczywiście problemy organizacyjne — niewystarczająca liczba godzin historii, liczebność zespołów utrudniająca pracę metodami poszukującymi, niezbędnymi w kształceniu umiejętności, ale także niedostosowanie wymogów programowych do poziomu rozwoju intelektualnego uczniów szkoły ponadgimnazjalnej. Słabe wyniki tegorocznej matury w części rozszerzonej mogą więc być sygnałem, że konieczna jest zmiana standardów egzaminacyjnych. Jest to odrębny problem dotyczący rozwiązań systemowych, które decydują jednak o tym, jaki model podręcznika jest preferowany przez władze oświatowe. Nie ulega natomiast wątpliwości, że modele podręcznika tworzone przez nauczycieli i dydaktyków są zbliżone — tekst autorski powinien uwzględniać poglądy przyjmowane we współczesnej nauce, a w obudowie dydaktycznej powinny znaleźć się reprezentatywne dla epoki źródła pisane i ikonograficzne opatrzone aparatem naukowym i metodycznym. Wyraźne różnice stanowisk rysują się w kwestii struktury podręcznika dla poziomu rozszerzonego. W opinii dydaktyka problemowo–chronologiczne ujęcie treści jest

97,4% w OKE Warszawa (nie podano wyników dla OKE Łomża). Vide: www.mein.gov.pl/oswiata/nowa_matura/wyniki.

²⁵ Wynik średni w procentach matury obowiązkowej, poziom podstawowy: OKE Gdańsk: kujawsko–pomorskie — 52,1%; OKE Gdańsk: pomorskie — 51,4%; OKE Jaworzno 53,8%; OKE Łomża: podlaskie — 55%; OKE Łomża: warmińsko–mazurskie — 52%; OKE Łódź — 53,9%; OKE Poznań — 50,5%; OKE Kraków, OKE Warszawa, OKE Wrocław — brak danych, ibidem.

²⁶ Wynik średni w procentach matury obowiązkowej, poziom rozszerzony. OKE Gdańsk: kujawsko–pomorskie — 32,8%; OKE Gdańsk: pomorskie — 33,6%; OKE Jaworzno — 34,1%; OKE Łomża: podlaskie — 34%; OKE Łomża: warmińsko–mazurskie — 32%; OKE Łódź — 34,1%; OKE Poznań — 32,9%; OKE Kraków, OKE Warszawa, OKE Wrocław — brak danych, ibidem.

²⁷ *Informator*, s. 26.

celowe, a trudności w pracy z tak skonstruowanym podręcznikiem wynikają przede wszystkim z przyzwyczajenia do ujęcia chronologicznego.

Przedstawione modele podręcznika mają bardzo ogólny charakter, a na liście podręczników dopuszczonych do użytku szkolnego znajdują się publikacje bardzo różne. Wybierając te, które będą podstawowym narzędziem kształcenia uczniów, nauczyciel sam musi ocenić ich wartość merytoryczną i dydaktyczną. Obecnie nauczyciel nie ma innej podstawy do sformułowania opinii o podręczniku niż lektura własna, konsultacje z innymi nauczycielami i — pomocniczo — materiały reklamowe dostarczane przez wydawnictwa, których nakładem ukazują się poszczególne podręczniki. Całkowicie brakuje fachowych, niezależnych recenzji podręczników autorstwa historyków–specjalistów i dydaktyków.

Najbardziej odpowiednim miejscem do publikacji recenzji podręczników szkolnych są czasopisma fachowe — w okresie międzywojennym niemal wszystkie podręczniki używane w szkole były recenzowane przez historyków i dydaktyków na łamach „Bibliografii Pedagogicznej”, „Wiadomości Historyczno–Dydaktycznych”, „Zrębu” i innych czasopism. Obecnie jedyne ogólnopolskie czasopismo poświęcone nauczaniu historii — „Wiadomości Historyczne” — nie zamieszcza recenzji podręczników. Próba usunięcia tej luki została podjęta w środowisku krakowskim — od roku 2002 Polska Akademia Umiejętności wydaje kolejne tomy „Prac Komisji do Oceny Podręczników Szkolnych”²⁸. W publikacji tej zamieszczane są oceny wybranych podręczników do wszystkich przedmiotów nauczanych na różnych etapach edukacji²⁹, dlatego dotąd ocenione zostały tylko nieliczne podręczniki do nauczania historii w szkole średniej³⁰.

Obecnie Ministerstwo Edukacji i Nauki podjęło działania mające na celu wprowadzenie zmian do obowiązującej „Podstawy programowej”. Projekt nowej podstawy został już przygotowany w Instytucie Spraw Publicznych³¹, a jego zatwierdzenie przez ministra spowoduje zmiany w programach i podręcznikach do nauki historii na wszystkich etapach edukacji. Systematyczne publikowanie recenzji nowych programów i podręczników oraz głosów w dyskusji nad ich kształtem powinno zdecydowanie ułatwić nauczycielom dokonywanie ponownych wyborów. Dlatego gotowość „Przeglądu Historycznego” do otwarcia swoich łamów dla recenzji i artykułów recenzyjnych poświęconych podręcznikom do nauczania historii należy powitać z radością.

²⁸ *Prace Komisji do Oceny Podręczników Szkolnych*, t. I, red. A. K a s t o r i G. C h o m i c k i Kraków 2002; t. II, red. A. S t a r u s z k i e w i c z i G. C h o m i c k i, Kraków 2003 (na okładce podany rok wyd. 2004).

²⁹ Tom I poświęcony był wyłącznie podręcznikom do gimnazjum.

³⁰ Vide: J. Z d r a d a, rec. z: H. M a n i k o w s k a (et al.): *Historia dla każdego*, t. 2, Warszawa 2003 — *Prace Komisji do Oceny Podręczników*, t. IV, s. 69–74.

³¹ www.isp.org.pl/podstawa.