

Danuta Konieczka-Śliwińska

(Poznań)

***Od podręcznika drukowanego do elektronicznego
Koncepcja dydaktyczna szkolnego podręcznika historii
w Polsce i próby jej modernizacji w drugiej połowie XX
i na początku XXI wieku***

♦

Podręcznik historii od wielu lat (by nie powiedzieć stuleci) zajmuje wśród środków dydaktycznych, wykorzystywanych w edukacji historycznej, miejsce szczególne. Jest najczęściej stosowanym narzędziem zarówno podczas lekcji, jak i w pracy domowej ucznia. Jeszcze do niedawna funkcjonował wyłącznie w tradycyjnej postaci książki, jednak postęp technologiczny i powszechna digitalizacja spowodowały, że podejmowane są próby zastąpienia jego formy programem komputerowym, zmienia się także koncepcja dydaktyczna podręczników i ich szata graficzna. Warto jednak podkreślić, że bez względu na to w jakiej formie nośnika szkolny podręcznik występował (i nadal występuje), zawsze spełnia trzy zasadnicze wymogi, po pierwsze – jest przeznaczony do nauczania konkretnego przedmiotu (bloku przedmiotowego, zajęć szkolnych), po drugie – powstał z myślą o szkolnych odbiorcach, dlatego uwzględnia odpowiednie wytyczne programowe (program nauczania, podstawę programową), i po trzecie – został zatwierdzony do użytku szkolnego przez odpowiedni organ administracyjny zarządzający oświatą. Nie wszystkie zatem książki, które wykorzystywano w przeszłości do nauczania historii miały status podręcznika szkolnego, wiele z nich można określić jako książki pomocnicze do nauczania historii, które powstały

na potrzeby szerokiego odbiorcy i nie musiały spełniać wymienionych wyżej wymogów.

Od podręcznika drukowanego do e-podręcznika

Nauczaniu historii podręcznik szkolny towarzyszy mniej więcej od końca XVIII wieku, kiedy to Komisja Edukacji Narodowej w 1774 r. wprowadziła historię, jeszcze wtedy razem z geografą i elementami nauk przyrodniczych, do programu nauczania dla tzw. szkół wojewódzkich¹. Ówczesny program nauczania przewidywał nauczanie historii tzw. metodą regresywną (jak to określiła w okresie międzywojennym Wisława Knapowska), polegającą na poznawaniu dziejów Polski w pierwszym roku nauki, w drugim – historii „teraźniejszej” (średniowiecznej i nowożytnej), a na końcu historii „dawnej” (czyli starożytnej)².

Począwszy od roku 1781 nastąpiło rozdzielenie edukacji historycznej od nauk przyrodniczych, a nauczanie historii przesunięto do klas starszych, dlatego w klasie pierwszej i drugiej najpierw zgłębiano zagadnienia geograficzne, a dopiero w klasie trzeciej – dzieje asyryjskie i perskie, w klasie czwartej – dzieje starożytnej Grecji, w klasie piątej – starożytny Rzym, a w klasie szóstej – zajmowano się dziejami ojczystymi. Historia powszechna średniowiecza i czasów nowożytnych pozostawiona została „domowej zabawie uczniów”³.

Wtedy również, na zlecenie Towarzystwa dla Ksiąg Elementarnych, wydano pierwsze podręczniki historii przeznaczone dla szkolnego odbiorcy, dostosowane do obowiązującego programu nauczania i zatwierdzone do użytku szkolnego przez wspomniane Towarzystwo. Najpierw był to podręcznik do nauczania dziejów starożytnego Wschodu w klasie trzeciej, autorstwa Józefa Kajetana Skrzetuskiego, który ukazał się w 1781 roku (wyd. II w Krakowie 1782 r.)⁴, a następnie podręcznik napisany przez Wincentego Skrzetuskie-

¹ M. Bieniek, *Podręcznik szkolny historii*, [w:] *Współczesna dydaktyka historii. Zarys encyklopedyczny dla nauczycieli i studentów*, red. J. Maternicki, Warszawa 2004, s. 266.

² W. Knapowska, *Z zagadnień metodyki nauczania historii*, „Przyjaciel Szkoły”, część 1: nr 11, 1925, s. 311–316; część 2: nr 12, 1925, s. 346–351.

³ J. Maternicki, *Dydaktyka historii w Polsce 1773–1918*, Warszawa 1974, s. 28–29.

⁴ J. K. Skrzetuski, *Historia powszechna dla szkół narodowych na klasę III*, Marywil 1781.

go (brata Józefa) – do nauczania historii starożytnej Grecji w klasie czwartej, opublikowany w 1786 roku⁵.

Od tamtego czasu podręcznik historii przeszedł ogromną ewolucję. Oprócz tekstu autorskiego stopniowo zaczęły się pojawiać w nim również ilustracje, mapy, wypisy źródłowe, pytania i zadania dla uczniów. W ostatnich latach te dodatkowe elementy przybrały nawet postać całościowych zestawów różnego rodzaju środków dydaktycznych, wśród których znalazły się m.in. poradniki dla nauczyciela, zeszyty ćwiczeń dla ucznia, wybory źródeł, kasety lub płyty z filmami, folie edukacyjne, programy komputerowe, itp.⁶

Swoistym katalizatorem zmian w odniesieniu do szkolnych podręczników historii było wprowadzenie w ramach reformy systemu oświaty w 1999 r. możliwości wyboru podręcznika spośród kilku (a nawet kilkunastu) oferowanych książek dla jednego poziomu edukacyjnego. W konsekwencji na rynku wydawniczym zaczęło funkcjonować wiele propozycji różniących się nie tylko formą zewnętrzną (choć tu zmiany są najbardziej widoczne), ale przede wszystkim całościową koncepcją, sposobem narracji, ujęciem historii lub rozwiązaniami dydaktycznymi⁷.

Mniej więcej w tym samym czasie zaczęto podejmować próby zastąpienia podręcznika drukowanego (papierowego) podręcznikiem w wersji elektronicznej. Niektóre wydawnictwa same wprowadzały na rynek podręcznik w dwóch wersjach jednocześnie (do książki dołączana była płyta CD lub DVD z wersją elektroniczną)⁸. W 2009 roku pomysłem tym zainteresowało się także Ministerstwo Edukacji Narodowej, dopuszczając formalnie możliwość wydawania podręczników szkolnych w wersji elektronicznej⁹. Opracowano jednocześnie i przekazano do konsultacji społecznej projekt rozporzą-

⁵ W. Skrzetuski, *Historia powszechna dla szkół narodowych na klasę IV, dzieje powszechne, zawierająca*, Kraków 1786.

⁶ Szczegółową analizę tych zmian (zwłaszcza w odniesieniu do tzw. obudowy dydaktycznej, poczynawszy od 1795 aż do 1914 roku, przeprowadziła w ostatnim czasie Maria Bieniek. Patrz: eadem, *Obudowa dydaktyczna polskich podręczników historii 1795–1914*, Olsztyn 2001.

⁷ Patrz: *Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 15 lutego 1999 r. w sprawie warunków i trybu dopuszczenia do użytku szkolnego programów nauczania z zakresu kształcenia ogólnego oraz warunków i trybu dopuszczenia do użytku szkolnego podręczników i zalecenia środków dydaktycznych*, Dz.U. 1999, nr 14, poz. 130.

⁸ Patrz np.: A. Wypustek, M. L. Wójcik, *Historia 1. Starożytność, średniowiecze. Ze Świata do Polski przez Europę*, Warszawa–Wrocław 2002.

⁹ Patrz: *Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 8 czerwca 2009 r. w sprawie dopuszczania do użytku w szkole programów wychowania przedszkolnego i programów nauczania oraz dopuszczania do użytku szkolnego podręczników*, Dz.U. 2009, nr 89, poz. 730.

dzenia, nakładającego na wydawnictwa obowiązek wydawania podręczników szkolnych w wersji papierowej (wraz z towarzyszącą jej formą elektroniczną) lub wyłącznie w formie elektronicznej¹⁰. W ten sposób, przynajmniej potencjalnie, umożliwiono uczniom korzystanie z podręcznika szkolnego w zupełności nowej formule, uwzględniającej najnowsze osiągnięcia technologii informacyjnej.

Koncepcja dydaktyczna podręcznika

Całościowa i w miarę wyczerpująca typologia podręczników jak dotąd nie istnieje, w dydaktyce ogólnej funkcjonują natomiast liczne klasyfikacje odwołujące się do różnorodnych kryteriów podziału. Jednym z proponowanych kryteriów podziału podręczników może być określony etap edukacyjny, dla którego są one przeznaczone. Podręczniki dzielimy wówczas na szkolne i akademickie, gdzie termin „szkolny” odnosi się do etapu szkoły podstawowej, gimnazjum i szkół ponadgimnazjalnych (stosując współczesną nomenklaturę), a termin akademicki – dla szkół wyższych¹¹. Innym kryterium podziału może być adresat podręcznika, wyróżniamy wtedy podręczniki dla ucznia i podręczniki dla nauczyciela. Ciekawą klasyfikację podręczników opartą o strategię kształcenia zaproponował m.in. Wincenty Okoń, wyróżniając podręcznik uniwersalny, systematyczny, podręcznik do ćwiczeń i zajęć praktycznych oraz podręcznik programowany¹².

Ważnym kryterium wyodrębniania różnych rodzajów podręczników może być także zastosowana w nich koncepcja dydaktyczna, czyli takie uporządkowanie struktury wewnętrznej podręcznika (jego elementów składowych), aby wypełniał on swoje funkcje edukacyjne w sposób najbardziej optymalny. Z punktu widzenia dydaktyki ogólnej wewnętrzną strukturę podręcznika tworzą szeroko rozumiane teksty oraz obudowujące je elementy pozatekstowe. Do grupy tekstów zalicza się m.in. tekst podstawowy (czy-

¹⁰ Por.: *Projekt Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej zmieniającego rozporządzenie w sprawie dopuszczania do użytku w szkole programów wychowania przedszkolnego i programów nauczania oraz dopuszczania do użytku szkolnego podręczników*, http://bip.men.gov.pl/images/stories/projekt_podreczniki.pdf, dostęp kwiecień 2012 r.

¹¹ Por. J. Skrzypczak, *Konstruowanie i ocena podręczników*, Poznań–Radom 1996, s. 25.

¹² Patrz: W. Okoń, *Funkcja i treść podręcznika szkolnego*, [w:] *Z warsztatu podręcznika szkolnego*, red. T. Parnowski, Warszawa 1973, s. 13–24.

li główną narrację autora), teksty uzupełniające (np. wypisy ze źródeł, ciekawostki, wykazy literatury) oraz teksty wyjaśniające, np. słowniki postaci, słowniki pojęć itp. Elementy pozatekstowe stanowią przede wszystkim środki ikonograficzne (np. zdjęcia, ryciny, rysunki), środki symboliczne (mapy, schematy, taśmy chronologiczne), a także tzw. system informacji (do którego zaliczamy m.in. wstęp i podsumowanie), system sterowania przyswajaniem wiedzy (np. pytania, zadania do wykonania wraz z proponowanymi odpowiedziami) oraz system utrwalania i kontroli, np. testy kontrolne¹³. W literaturze równie popularna jest klasyfikacja części składowych podręcznika określanych jako tekst i obudowa dydaktyczna (w węższym znaczeniu rozumiana jako zestaw środków bezpośrednio związanych z tekstem, w szerszym ujęciu – wykraczająca poza podręcznik i obejmująca również materiały pomocnicze, takie jak zeszyt ćwiczeń dla ucznia, poradnik dla nauczyciela czy wybór tekstów źródłowych)¹⁴.

Badaniem koncepcji dydaktycznych podręczników, a także opracowaniem modeli dydaktycznych podręcznika akademickiego zajmował się w polskiej dydaktyce ogólnej głównie Czesław Maziarz. W latach 70. zaproponował wyróżnienie trzech odmian podręczników na podstawie kryterium koncepcji dydaktycznej. Do pierwszej grupy zaliczył podręczniki konwencjonalne, oparte na założeniach dydaktyki tradycyjnej, będące głównie zbiorem wiadomości, które trzeba przyswoić. W drugiej grupie znalazły się podręczniki programowane, czyli odwołujące się do założeń nauczania programowanego, ściśle związane z automatyzacją nauczania i uczenia się, zawierające bardzo szczegółowo i bardzo konsekwentnie przygotowany pod względem dydaktycznym materiał nauczania, przeznaczony do samodzielnego przyswajania. Oprócz uporządkowanego zbioru krótkich informacji tekstowych, tego typu podręczniki miały również cały szereg zadań, materiałów do samokontroli oraz odpowiednie wskazówki, ułatwiające pokonywanie trudności. Grupę trzecią w klasyfikacji Cz. Maziarza tworzyły podręczniki tzw. kombinowane, łączące w sobie teksty konwencjonalne wraz z różnymi ujęciami bardziej nowoczesnymi – problemowymi, programowanymi, audiowizualnymi¹⁵.

¹³ D. Zujew, *Podręcznik szkolny*. Warszawa 1986, s. 165.

¹⁴ J. Maternicki, Cz. Majorek, A. Suchoński, *Dydaktyka historii*, Warszawa 1993, s. 345.

¹⁵ Cz. Maziarz, *Podręcznik akademicki dostosowany do potrzeb studentów pracujących i uwzględniający specyficzne właściwości nowoczesnej technologii kształcenia*, [w:] *Technologia kształcenia w studiach dla pracujących*, red. F. Januszkiewicz, M. Rogulski, Warszawa 1976, s. 43.

Na gruncie dydaktyki historii własną typologię szkolnych podręczników historii, dostosowaną do specyfiki edukacji historycznej, opracował w latach 70. Jerzy Maternicki. Wyróżnił on wtedy trzy podstawowe rodzaje podręczników do nauczania historii: syntezy (lub *quasi*-syntezy), kompendia materiałowe, podręczniki uniwersalne. Podręczniki historii typu syntezy zawierają, Jego zdaniem, całkowicie gotową wiedzę historyczną zarówno w odniesieniu do zamieszczonych opisów, jak i uogólnień, wyjaśnień i sądów wartościujących. Rola ucznia w procesie odbioru tego podręcznika jest całkowicie bierna i ogranicza się do przyswojenia zaprezentowanej wizji przeszłości. Cechą charakterystyczną podręczników o charakterze kompendiów materiałowych jest to, że zawierają one możliwie surowy materiał faktograficzny, choć w postaci uporządkowanej. Pozbawione są celowo uogólnień, wyjaśnień i wartościowania. Pozostawiają możliwie szeroki margines dla wysiłku myślowego ucznia i koncepcji dydaktycznej nauczyciela. Trzeci typ podręcznika – uniwersalny – jest połączeniem obu wcześniejszych rozwiązań i w praktyce występuje najczęściej¹⁶. Warto jednak zauważyć, że choć typologia J. Maternickiego odnosiła się bezpośrednio do szkolnych podręczników historii, to jednak koncentrowała się głównie na sposobie organizacji tekstu autorskiego oraz kryteriach doboru zawartych w nich treści kształcenia, w mniejszym natomiast stopniu uwzględniała pozostałe elementy składowe, tworzące obudowę dydaktyczną narracji autorskiej.

Jedyną całościową koncepcję dydaktyczną podręcznika historii zaproponował dopiero w połowie lat 90. Alojzy Zielecki, przedstawiając swoje ustalenia na konferencji naukowej w Częstochowie, pod hasłem „Podręczniki historii dla szkoły XXI wieku”¹⁷. Koncepcję dydaktyczną podręcznika historii rozumiał niezwykle szeroko: jako jego elementy składowe (czyli tekst autorski, teksty źródłowe i beletrystyczne, materiał ikonograficzny, materiały symboliczne, środki objaśniające i ćwiczeniowe), postulowane role i funkcje podręcznika historii (rola dominująca lub uzupełniająca, funkcje poznawcze, kształcące, wychowawcze), oraz jako obudowę dydaktyczną (w znaczeniu zestaw materiałów towarzyszących podręcznikowi). Dostrzegając nową

¹⁶ J. Maternicki, *Trzy typy szkolnego podręcznika historii*, „Wiadomości Historyczne” 1975, z. 4, s. 162–169.

¹⁷ A. Zielecki, *Dydaktyczna koncepcja podręcznika historii i jego obudowy*, [w:] *Przeszłość w szkole przyszłości. Materiały Ogólnopolskiej Konferencji Naukowej „Podręczniki historii dla szkoły XXI wieku”*, Częstochowa 20–22 V 1997, red. J. Walczak, A. Zielecki, Częstochowa 1997, s. 13–28.

sytuację dla szkolnej edukacji historycznej, jaką wytworzyły zmieniające się formy i środki komunikowania się ludzi, gromadzenia informacji oraz ich przetwarzania, A. Zielecki proponował opracowanie dydaktycznej koncepcji podręcznika historii oddzielnie dla każdej klasy i cyklu edukacyjnego. Zwracał przy tym uwagę na konieczność uwzględnienia takich kwestii, jak dobór treści z różnych dziedzin historii, budowanie spójnego systemu spostrzeżeń, wyobrażeń i pojęć, wprowadzanie wiadomości pobudzających ciekawość poznawczą uczniów, a także na potrzebę utrwalania wiedzy i umiejętności¹⁸. W Jego przekonaniu, ważnym wyzwaniem badawczym i koncepcyjnym dla dydaktyki historii powinno być wręcz jak najszersze ujęcie podręcznika historii w zespole środków dydaktycznych (dla każdej klasy oddzielnie, w różnych zestawach obudowy dydaktycznej), uwzględniające korelację wszystkich jego części składowych z odpowiadającymi im elementami obudowy, w taki sposób, aby stworzyły spójny i całościowy system wiedzy. Co warto podkreślić, A. Zielecki, dostrzegał potrzebę stałego przekształcania podręcznika i jego obudowy wraz z dokonującym się rozwojem myśli dydaktycznej i technologii informacyjnej. Uważał także, że istotnym warunkiem opracowania optymalnej koncepcji podręcznika jest w włączenie nauczycieli w proces doskonalenia podręczników szkolnych¹⁹.

Próby modernizacji koncepcji dydaktycznej podręcznika

W latach 80. wraz z upowszechnianiem w polskiej dydaktyce ogólnej koncepcji kształcenia multimedialnego²⁰ zaczęto koncepcję dydaktyczną podręcznika rozumieć nieco szerzej, włączając do niej także elementy zewnętrzne, niejako towarzyszące podręcznikowi. Stąd też pojawiło się rozróżnienie na strukturę wewnętrzną (elementy składowe) i strukturę zewnętrzną (obudowę podręcznika). Szczególnie rozwinęły się badania na grupą podręczników tzw. kombinowanych (wg przywoływanej wyżej klasyfikacji Cz. Maziarza), co zaowocowało wypracowaniem nowych koncepcji dydaktycznych podręczników.

¹⁸ Ibidem, s. 13 i 28.

¹⁹ Ibidem, s. 28.

²⁰ Por.: L. Leja, *Techniczne środki dydaktyczne*, Warszawa 1978 oraz W. Strykowski, *Audiowizualne materiały dydaktyczne. Podstawy kształcenia multimedialnego*, Warszawa 1984.

Pierwszą propozycją była koncepcja tzw. podręcznika obudowanego²¹. Opierała się ona na potrzebie dobierania do konkretnych, już funkcjonujących na rynku podręczników – różnego rodzaju materiałów uzupełniających, które nie tylko mogłyby poszerzyć i uzupełnić informacje w nich zawarte, ale pomogłyby ułatwić ich przyswojenie. W dydaktyce ogólnej tą propozycją zajmował się na przełomie lat 70. i 80. Józef Skrzypczak²², w dydaktyce historii natomiast upowszechniała ją w latach 90. Maria Kujawska²³. W podręczniku obudowanym obudowa dydaktyczna jest tylko w pewnym sensie jego częścią (stanowi element wtórny), ponieważ powstała w chwili, kiedy sam podręcznik został już opracowany. Jej rola polega głównie na wspomaganiu i podnoszeniu efektywności funkcjonowania szkolnego podręcznika. W skład tak rozumianej obudowy mogą wchodzić, np. zeszyty ćwiczeń, podręczne encyklopedie przedmiotowe, wypisy tekstów źródłowych, atlasy, filmy, przeźrocza, nagrania wideo, programy komputerowe na dyskietkach, płytach CD lub DVD, a także materiały instruktażowe lub metodyczne dla nauczyciela lub ucznia związane z tymi dodatkowymi środkami²⁴. Warto zauważyć, że w koncepcji podręcznika obudowanego, podstawowym elementem jest podręcznik, któremu towarzyszą inne środki dydaktyczne oraz materiały instruktażowe informujące o tym, jak pracować ze środkami tworzącymi obudowę podręcznika. Istotną cechą podręcznika obudowanego jest także możliwość jego samodzielnego funkcjonowania bez swojej obudowy, choć oczywiście znacznie to może zmniejszyć jego atrakcyjność.

Inną próbę unowocześnienia podręcznika szkolnego proponowała koncepcja podręcznika kompleksowo wyposażonego, nazywanego także audiowizualnym, którą w dydaktyce ogólnej upowszechniali w latach 70. Leon Leja oraz Józef Skrzypczak²⁵. Podstawą założeń teoretycznych tej koncepcji stało się przekonanie, że zespolenie nowoczesnych środków informacji ze strukturą podręcznika, czyli obrazu ze słowem pisanim, może znacznie podnieść efektywność nauczania. Podręcznik kompleksowo wyposażony, w prze-

²¹ J. Skrzypczak, *Konstruowanie...*, s. 251–260.

²² Idem, *Założenia modelowe audiowizualnego podręcznika chemii*, Poznań 1978.

²³ M. Kujawska, *Podręcznik obudowany do nauczania i uczenia się historii*, [w:] *Podręcznik historii – perspektywy modernizacji*, red. M. Kujawska, Poznań 1994, s. 55–64.

²⁴ J. Skrzypczak, *Założenia modelowe...*, s. 56–60.

²⁵ Por. L. Leja, *O niektórych tendencjach w zakresie konstruowania modelu dydaktycznego podręcznika szkolnego. Audiowizualny podręcznik akademicki*, [w:] *Podręcznik akademicki. Metodologia, funkcje dydaktyczne, edytorstwo, polityka wydawnicza*, red. A. Żydkowicz, Warszawa 1973, s. 154–16 oraz J. Skrzypczak, *Założenia modelowe...*

ciwieństwie do podręcznika obudowanego, powstaje bowiem od początku w formie „wielojęzycznej”, co oznacza, że część jego treści i struktury znajduje się poza papierowymi kartkami, pod postacią różnorodnych nośników informacji, jak przezroczka, płyty DVD, foliogramy, programy komputerowe itp. Konstruowany jest on w sposób scenariuszowy, według zasady scenariuszy filmowych, autor projektując taki podręcznik planuje, które dokładnie tematy będą opracowane na danym nośniku i w konkretnej formie. Formalnie rzecz biorąc jest to nadal rodzaj książki (choć może być w formie skorygowanej) z materiałami audiowizualnymi i materiałami pomocniczymi, z tą jednak różnicą, że bez nich podręcznik kompleksowo obudowany jest praktycznie bez wartości (nie może samodzielnie funkcjonować). Owo „kompleksowe wyposażenie” jest jego integralną częścią, z góry zamierzoną i zintegrowaną jako całość²⁶. W literaturze spotyka się także określenie podręcznika audiowizualnego jako swoistego rodzaju pakietu multimedialnego²⁷.

Najbardziej popularną propozycją nowoczesnego zorganizowania podręcznika i materiałów mu towarzyszących jest pakiet edukacyjny. Koncepcja ta pojawiła się w latach 90. na kanwie tzw. kształcenia modułowego²⁸. W dydaktyce historii założenia pakietu edukacyjnego zostały zaprezentowane podczas konferencji naukowej w Bydgoszczy w 2001 roku pod hasłem „Multimedia w edukacji historycznej i społecznej”²⁹. Co ważne, jest to koncepcja, która skutecznie przeszła z poziomu rozważań teoretycznych do praktyki szkolnej i z powodzeniem funkcjonuje na różnych poziomach edukacyjnych. Pakiet edukacyjny to zintegrowany zestaw materiałów dydaktycznych, tworzony od początku w określonym zakresie tematycznym, z wykorzystaniem nowych technik i rozwiązań dydaktycznych, przeznaczony do realizacji szeroko rozumianych celów edukacyjnych (wśród których celem priorytetowym jest wspomaganie twórczego rozwoju dziecka). Funkcjonuje jako całość, którą zaplanowano w formie wieloelementowego zestawu różnorodnych środków dydaktycznych, narzędzi kontroli i oceny,

²⁶ Cz. Maziarz, *Prace nad rozwijaniem metodologii podręcznika akademickiego*, [w:] *Uczelnia na miarę współczesności*, red. K. Denek, F. Januszkiewicz, W. Strykowski, Poznań 1983, s. 109–124.

²⁷ Por. J. Skrzypczak, *Konstruowanie...*, s. 261–262.

²⁸ Por. D. Gołębiak, G. Teusz, *Edukacja poprzez język*, Poznań 1996 oraz L. Jabłonowska, *Pakiety edukacyjne w kształceniu dorosłych*, [w:] *Media a edukacja*, red. W. Strykowski, Poznań 1998, s. 571–580.

²⁹ D. Konieczka-Śliwińska, *Pakiet edukacyjny w nauczaniu historii*, [w:] *Multimedia w edukacji historycznej i społecznej*, red. J. Rulka, B. Tarnowska, Bydgoszcz 2002, s. 147–154.

materiałów dla ucznia i nauczyciela, przeznaczonych do realizacji założeń konkretnego programu edukacyjnego. Każdy element pakietu jest celowy, tzn. wkomponowany w realizację określonych celów ogólnych i szczegółowych. Oprócz środków dydaktycznych możliwych do stosowania w pracy z uczniem, jak podręcznik, karty pracy, plansze czy programy komputerowe, pakiet edukacyjny zawiera cały szereg materiałów metodycznych wspierających nauczyciela w realizacji założeń programowych (np. rozkłady materiału nauczania, scenariusze lekcji, opisy nowoczesnych metod nauczania, propozycje odnoszące się do budowania struktury wiedzy uczniów, narzędzia kontroli i oceny).

W zależności od tego, jak bogate jest wyposażenie pakietu edukacyjnego w środki dydaktyczne, może on realizować różnorodne zadania: motywacyjne, źródłowe, ilustracyjne, weryfikacyjne, ćwiczeniowe, syntetyzujące, utrwalające, inspirujące czy też kontrolno-oceniające³⁰. Ze względu na swoją formę (foliogramy, karty do wycinania, plansze, programy komputerowe, filmy itp.) stanowi atrakcyjną propozycję dla współczesnego ucznia, poszukującego innych źródeł przekazu niż źródła tekstowe lub werbalne, umożliwiając mu zdobycie większej ilości informacji w krótszym czasie, przy skuteczniejszym koncentrowaniu uwagi na poruszonym temacie³¹. Jego oddziaływanie na różne sfery poznania stwarza ponadto korzystne warunki do integracji wiedzy z różnych dziedzin, np. poprzez wielopłaszczyznowe analizowanie problemów tematycznych. Różnorodność środków i metod zastosowanych w pakietach sprzyja z kolei aktywizacji uczniów, kształceniu kompetencji i operacjonalizacji wiedzy.

Kierunki doskonalenia koncepcji dydaktycznej współczesnych podręczników historii

Jak wykazały badania przeprowadzone przez Zakład Dydaktyki Historii Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu w drugiej połowie lat 90. wśród dopuszczonych do użytku szkolnego podręczników historii do-

³⁰ W. Strykowski, *Kształcenie multimedialne w pracy szkoły*, „Edukacja Medialna” 1997, nr 3, s. 4–8.

³¹ Cz. Maziarz, J. Skrzypczak, *Podręcznik szkolny w multimedialnym systemie kształcenia*, Koszalin 1980, s. 4.

minowały przede wszystkim podręczniki konwencjonalne, pisane głównie z intencją pomocy nauczycielowi, a nie z myślą o potrzebach uczniów. Prezentowano w nich często wiedzę w formie ostatecznej, jako zakończoną i jedyną koncepcję przeszłości, nie przedstawiając – zwłaszcza przy tematach kontrowersyjnych – odmiennych opinii historyków. Dominowała olbrzymia ilość faktografii, dotycząca głównie problematyki polityczno-militarnej, brakowało (albo było niewiele) ujęć problemowych. Zbyt mało uwagi poświęcano zagadnieniom kulturalnym, nauce, człowiekowi i jego życiu codziennemu, rzadko poruszane były problemy związane z medycyną, rozwojem higieny, zagrożeniami ekologicznymi, patologią społeczną, a także problematyką dotyczącą kobiet³². Pod względem struktury wewnętrznej przeważał w nich tradycyjny układ elementów składowych: tekst autorski, poprzedzony ewentualnie zestawem ćwiczeń powtórzeniowych, uzupełniony materiałem ilustracyjnym i mapami, kończący się zestawem ćwiczeń podsumowujących oraz wybranymi tekstami źródłowymi. Czasem proponowano na koniec rozdziału zestaw ćwiczeń powtórzeniowych, a do tekstów źródłowych dołączano pytania i polecenia do wykonania. Typowy podręcznik do nauki historii z tamtego okresu był pokaźnych rozmiarów książką, w której oprócz różnego rodzaju tekstów próbowano umieścić podstawowe elementy obudowy dydaktycznej. Praktycznie do końca lat 80. dominowała w nim kolorystyka czarno-biała, jedynie na tzw. wyklejkach pojawiały się kolorowe mapy.

Pierwsze symptomy zmian w koncepcji dydaktycznej podręczników historii można było zauważyć dopiero na początku lat 90., kiedy na rynku wydawniczym pojawiły się nowe wydawnictwa, jak np. „Suszczyński i spółka”, „Mac”, „Bellona”, „Wydawnictwa Szkolne PWN”, „Graf-Punkt” i inne. Niestety wówczas koncentrowano się nie tyle na zmianie całościowej koncepcji dydaktycznej, co na unowocześnieniu i uatrakcyjnieniu głównie szaty graficznej, co miało wpłynąć na pozyskanie jak najszerszego grona czytelników. Ciekawym przykładem nowego rozwiązaniem był m.in. podręcznik dla klasy piątej szkoły podstawowej, autorstwa Witolda Bobińskiego, w którym naukę historii potraktowano jako wędrówkę przez czas³³. Podręcznik historii stanowił w tej koncepcji maszynę do podróży w czasie, autor był jej Konstrukтором, wstęp – instrukcją obsługi tej maszyny, a nauczyciel pełnił funkcję Eksperta. Zaproponowano wyraźną segmentację tekstu autorskie-

³² Szerzej na ten temat: M. Kujawska, *Polskie podręczniki historii. Rzeczywistość i propozycje zmian*, [w:] *Przeszłość w szkole przyszłości...*, s. 29–35.

³³ W. Bobiński, *Historia dla klasy V. Wędrówka przez czas*, Kraków 1995.

go, przedstawiając to w dość nietypowy sposób: „Czerwony inicjał wskazuje **tekst podstawowy** [pogrubienie czcionki pochodzi od autora podręcznika – przyp. DKŚ], przeznaczony dla wszystkich. Pod nim znajdziecie polecenia i ćwiczenia, które nie pozwolą Wam zapomnieć poprzednich etapów podróży. Czerwona linia obok akapitu wskazuje **tekst nieco rozszerzony**, przeznaczony dla tych, którzy chcą zapuścić się nieco dalej, nże na to pozwala tekst podstawowy. A dalej zwykle jest ciekawiej! Pomarańczowe tło informuje, że napotykamy **tekst jeszcze bardziej rozszerzony**. Niech czytają go Ci, których korci, żeby o coś zapytać siebie lub maszynę, żeby coś sprawdzić, żeby zajrzeć tam, gdzie nie wszyscy zagląдают³⁴. Zwrócono również uwagę na język przekazu, pojawiły się m.in. tytuły rozdziałów lub podrozdziałów w formie krótkich rymowanek, np. „Co o czasie powiedzieć da się³⁵ lub „W którym żyjesz wieku, młody człowieku?”³⁶. Co ważne, w tym dążeniu do wywołania jak największego zainteresowania odbiorcy zdarzały się także pomysły zupełnie nietrafione i pozbawione sensu dydaktycznego, jak np. umieszczanie w tym samym podręczniku pełnych odpowiedzi na pytania podsumowujące dany rozdział (!)³⁷. Innym przykładem poszukiwania alternatywnej koncepcji podręcznika historii był podręcznik dla klasy czwartej, napisany przez znanego rysownika Szymona Kobylińskiego³⁸. Oprócz tekstów autorskich do poszczególnych tematów przygotował on materiał ilustracyjny w postaci komiksów rysunkowych utrzymanych w kolorystyce biało-czerwono-czarnej, z wplecionymi elementami opisu. Ciekawy pomysł gawędy ilustrowanej rysunkami sprawdzał się zapewne lepiej na ekranie telewizyjnym (Kobyliński prowadził tego typu gawędy m.in. w „Teleranku”), ale całkowicie nie odpowiadał potrzebom edukacji historycznej w szkole podstawowej (rysunki były zbyt małe, napisy nieczytelne, całość mało atrakcyjna dla ucznia), zwłaszcza że narracja autorska pozostawiała wiele do życzenia, zarówno pod względem merytorycznym, jak i językowym (np. we wstępie podręcznika można było przeczytać: „całe szczęście, że nie trzeba wkuwać na pamięć wszystkiego, co tu zostało podane”³⁹, a na kolejnych stronach książki autor przekonywał, że

³⁴ Ibidem, s. 8

³⁵ Ibidem, s. 9.

³⁶ Ibidem, s. 18.

³⁷ Ibidem, s. 52–53.

³⁸ Sz. Kobyliński, *Dzieje Polski. Podręcznik dla klasy IV szkoły podstawowej*, Warszawa 1992.

³⁹ Ibidem, s. 5.

„Mieszko nie był ciemnym i głupim chłopem, tylko mądrym i przewidującym władcą”⁴⁰).

Część autorów w tym okresie, zwłaszcza w podręcznikach dotyczących czasów najnowszych przeznaczonych dla szkół średnich, koncentrowała się przede wszystkim na tekście autorskim, starając się przekazać jak najwięcej informacji i faktografii. Strona dydaktyczna odgrywała w tych podręcznikach zdecydowanie mniejszą rolę. Stąd m.in. mało było w nich ilustracji, niewiele map historycznych, a część ćwiczeniowo-kontrolna została znacznie ograniczona. Jako przykład takiego podejścia do koncepcji dydaktycznej podręcznika można przywołać ciekawą serię podręczników wydanych na początku lat 90. przez Wydawnictwo Naukowe PWN⁴¹. Ich autorzy: Anna Radziwiłł i Wojciech Roszkowski, przyjęli zasadę operowania głównie narracją autorską, opatrzoną przykładami ćwiczeń, wykazem pojęć i zagadnień do opanowania. Jako element nowy zaproponowali natomiast zdecydowanie bardziej obszerne zestawy tekstów źródłowych niż to miało miejsce w innych opracowaniach podręcznikowych, które z czasem zaczęły być wydawane także w formie odrębnej książki⁴².

Trzeba podkreślić, że w tamtych czasach nie dostrzegało się takiego zapotrzebowania na nową koncepcję dydaktyczną podręcznika historii, jak to ma miejsce w ostatnich latach. Nauczyciele oczekiwali, że podręcznik powinien być przede wszystkim atrakcyjny dla ucznia, bardziej kolorowy, przystępniej napisany. Te nieliczne podręczniki, w których proponowano pewne zmiany na poziomie koncepcji dydaktycznej nie cieszyły się popularnością wśród nauczycieli (wymagały niekonwencjonalnego podejścia do typowych tematów lekcji i zdecydowanie większego zaangażowania w przygotowanie materiałów dla uczniów). Co nie było bez znaczenia w sytuacji, gdy obowiązywał tylko jeden program nauczania dla danego poziomu edukacyjnego. Wprowadzenie wówczas jakichkolwiek zmian w podręczniku szkolnym oznaczało, że nauczyciel musiał podjąć dodatkowe działania dydaktyczne, umożliwiające realizację obowiązkowego programu przy wykorzystaniu tak nietypowego podręcznika. Niestety, w ten sposób zupełnie niezauważone zostały takie propozycje, jak np. podręcznik dla szkoły podstawowej *Historia*

⁴⁰ Ibidem, s. 14.

⁴¹ A. Radziwiłł, W. Roszkowski, *Historia 1871–1945. Historia 1789–1871. Historia 1945–1990. Podręcznik dla szkół średnich*, Warszawa 1993–1995.

⁴² *Historia 1789–1990. Wybór tekstów źródłowych dla szkół średnich*, oprac. J. Eisler, M. Sobańska-Bondaruk, Warszawa 1995.

średniowiecza, wydany przez Wydawnictwo Graf-Punkt w 1998 roku⁴³. Jego Autor zaproponował nie tylko odmienny niż to było przyjęte w programie układ treści (z równie niekonwencjonalnymi tytułami rozdziałów, jak np. „Poszukiwanie mądrości”, „Mnożenie podziałów”, lub „Czas klęski, przemiany i nadziei”)⁴⁴, ale także tzw. równoległą narrację źródłową (zawsze na lewej kartce pojawiał się tekst źródłowy bezpośrednio powiązany z tekstem autorskim, umieszczonym na kartce prawej)⁴⁵ oraz bezpośrednie odniesienia do literatury dziecięcej (każdy rozdział rozpoczynał odpowiedni cytat z *Małego Księcia* A. de Saint-Exupéry’ego lub fragment książki L. Carroll, *O tym, co Alicja odkryła po drugiej stronie lustra*).

Bardziej znacząca zmiana w udoskonalaniu dydaktycznej koncepcji podręczników historii dokonała się dopiero po 1999 roku, kiedy to reforma systemu oświaty wprowadziła funkcjonowanie alternatywnych programów nauczania, a w konsekwencji także różnorodnych podręczników szkolnych dla poszczególnych etapów edukacyjnych. Pojawiły się w ten sposób praktyczne możliwości wprowadzania niekonwencjonalnych rozwiązań. Nie bez znaczenia było również zmieniające się podejście wydawnictw podręcznikowych, które chcąc pozyskać czytelników uznały, że dobra koncepcja dydaktyczna może być atutem podręcznika i swoistą „siłą napędową” zwiększającą ich udział w sprzedaży.

Powszechną formą funkcjonowania szkolnych podręczników historii stały się pakiety edukacyjne, które przestano traktować jako przejaw skrajnej nowoczesności (jak to miało miejsce na początku lat 90.). Problemem otwartym jest jednak nadal pytanie, w jaki jeszcze sposób można wzbogacić pakiet o dodatkowe elementy i co – w związku z tym – powinno wchodzić w ten poszerzony zakres. W ostatnich latach dodawane są bowiem nie tylko typowe elementy pakietu, jak zeszyt ćwiczeń czy poradnik dla nauczyciela, ale nawet atlasy historyczne wraz z odpowiednimi zeszytami ćwiczeń oraz – w dobie powszechnej obecności tablic interaktywnych – także materiały w wersji elektronicznej do wykorzystania na lekcji⁴⁶.

⁴³ B. Lapis, *Historia średniowiecza. Podręcznik dla szkoły podstawowej*, Warszawa 1998.

⁴⁴ Ibidem, s. 5.

⁴⁵ Ibidem, s. 123.

⁴⁶ Patrz np. *Atlas historyczny. Od starożytności do współczesności. Gimnazjum*, Warszawa 2009, wydany wraz płytą CD *Dzieje Polski na mapach interaktywnych* i kartami pracy dla ucznia, przygotowanymi przez Włodzimierza Chybowskiego dla Wydawnictwa „Nowa Era”.

Ciągle udoskonalana jest struktura wewnętrzna podręczników, pojawiają się rozbudowane „interaktywne” taśmy chronologiczne, schematy, wykresy, tablice synchroniczne. Jedno z wydawnictw wprowadziło tzw. infografiki, łączące elementy obrazowe z rozbudowanym opisem, pojawiają się tzw. kapsuły informacyjne (nazywane także soczewkami) uszczegółowiające tekst główny⁴⁷. Następuje różnicowanie treści ze względu na różne potrzeby i zainteresowania czytelnika. Umieszcza się informacje nt. literatury uzupełniającej lub wprowadza oddzielne części, wyróżnione graficznie, znacznie poszerzające zakres informacji i kształcące dodatkowe umiejętności, wykraczające poza wymagania „Podstawy programowej”. Udoskonalana jest także część ćwiczeniowo-kontrolna, zmierzająca w kierunku samodzielnego monitorowania przez ucznia stopnia opanowania wiedzy i umiejętności. Pojawiają się nie tylko zestawy ćwiczeń, ale również obszerne testy i przykłady arkuszy egzaminacyjnych, sprawdzające poszczególne partie materiału. Normą stało się obudowywanie materiału ikonograficznego i symbolicznego obszernym podpisem, zawierającym nie tylko informację na temat tego, co przedstawia, ale także dodatkowe ćwiczenia, polecenia do wykonania lub pytanie dla ucznia. Zmienia się wreszcie szata graficzna podręczników, wydawnictwa prowadzą specjalne badania m.in. nad kolorem tła, które wpływa na lepsze przyswajanie informacji, i ciągle poszukuje się optymalnego sposobu oznakowania informacji najistotniejszych.

*

Jak można zauważyć, to rynek wydawniczy w największym stopniu wymusza zmiany w koncepcji dydaktycznej szkolnego podręcznika historii. O tym, w jakim dokładnie kierunku one zmierzają, decydują zazwyczaj różne czynniki (autorzy, możliwości finansowe wydawnictw, rozwój techniki graficznej i komputerowej, nowe pomysły dydaktyczne). Kwestią niezbędną jednak pozostaje przeprowadzenie badań naukowych nad skutecznością proponowanych rozwiązań, a w konsekwencji – także określenie, na ile nowe elementy koncepcji dydaktycznej podręcznika realnie wpływają na osiągnięcie lepszych wyników nauczania.

⁴⁷ Patrz np.: *Śladami przeszłości. Podręcznik do historii dla klasy pierwszej gimnazjum*, red. S. Roszak, Warszawa 2009.

**From a printed handbook to an e-handbook.
The didactic concept of a Polish history handbook and attempts
at its modernization in the second half of 20th C.
and in the beginning of 21st C.
(Summary)**

For many years, a history handbook has been the most popular didactic object, during lessons and homework alike. Until recently, such handbooks have been in the form of traditional books, but the technological development and common digitization have led to attempts to replace such books with computer software. The article presents various ideas of modernization of the didactic concept of a history handbook, proposed by the pedagogic and didactic-historic circles in the second half of 20th C. and the beginning of 21st C. (e.g. handbooks with audio / video carriers, audio-visual handbooks, educational sets). On the basis of abridged history of the handbook, from the end of 18th C. until today's e-handbooks, the author analyses individual elements of the didactic concept of handbooks for teaching history, highlighting the symptoms of the most important changes with specific examples. The author concludes that it is the publishing market that forces, to the biggest extent, the changes in the didactic concept of a history handbook; hence, it is necessary to conduct scientific research on the efficiency of the proposed changes and consequently to determine what the real impact of the new elements of the handbook's didactic history will be on better results of education.

Danuta Konieczka-Śliwińska
Instytut Historii, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza
e-mail: konsliw@amu.edu.pl