

Grażyna Okła

(Kielce)

Współczesne podręczniki historii – uwagi o kryteriach oceny



Podręcznik szkolny jest rezultatem połączonego działania wielu czynników. Niektóre z nich mają charakter oddziaływań związanych z funkcjonowaniem systemu politycznego i ekonomicznego państwa, za którymi podążają instytucjonalne rozwiązania oświatowe. Inne są wynikiem różnorodnych uwarunkowań kulturowych i tradycji historycznej. Jednak swoje najbardziej znaczące cechy podręcznik zawdzięcza podmiotom uczestniczącym w jego tworzeniu. Chodzi tu nie tylko o jego bezpośredniego autora, ale również o wydawców, recenzentów, członków specjalistycznych komisji, nauczycieli i uczniów itd., jak i różne instytucje polityczne i oświatowe kompetentne w sprawach edukacji.

O kierunku przebudowy podręczników po 1989 r. przesądziły reformy polityczno-ustrojowe, którym edukacja zawdzięcza decentralizację i demokratyzację systemu oraz odchodzenie od dyspozycji ukształtowanych w PRL-u. Przełomową rolę odegrała reforma programowa, której realizację rozpoczęto w 1999 r. Zlikwidowany został program krajowy, a funkcję regulatora zdecentralizowanego systemu przejęła podstawa programowa. Według obowiązującego prawa stanowiła ona podstawowe kryterium przy opiniowaniu podręczników i ich kwalifikowaniu do użytku szkolnego przez Ministerstwo Edukacji Narodowej¹.

¹ Ministerstwo Edukacji Narodowej, *O podręcznikach szkolnych*, „Biblioteczka Reformy”

Podręcznik jako książka masowa był atrakcyjnym towarem na sprzedaż dla uwolnionego rynku wydawnictw szkolnych. Problemem dla wdrażanej reformy okazała się ich mnogość i nierzadko nie najwyższa wartość naukowo-dydaktyczna². Zaowocowało to całym szeregiem burzliwych dyskusji i wzmożoną aktywnością środowisk naukowych. Konkretnie działania podjęła Polska Akademia Umiejętności, powołując w 2001 r. Komisję do Oceny Podręczników Szkolnych³. Ministerstwo skoncentrowało się na działaniach usprawniających system opiniowania podręczników. Od 1999 r. kilkakrotnie zmieniano regulacje prawne, które zaowocowały uporządkowaniem wielu kwestii, między innymi dokonano zmian w procedurze opłacania recenzji czy wyborze rzeczoznawców⁴.

Kolejna reforma programowa, której realizację rozpoczęto w 2009 r., oparta została na bezpośredniej znajomości wszystkich przeszłych i teraźniejszych problemów edukacji, w tym również tych związanych z kwalifikowaniem podręczników szkolnych. Deklarowane cele reformy to wprowadzenie zmiany jakościowej, co znajduje odzwierciedlenie w nowej podstawie pro-

1999, s. 8; *Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 15 lutego 1999 r. w sprawie warunków i trybu dopuszczania do użytku szkolnego programów nauczania z zakresu kształcenia ogólnego oraz warunków i trybu dopuszczania do użytku szkolnego podręczników oraz zalecania środków dydaktycznych*, Dz.U. nr 14, poz. 130, § 3.1.

² A. Stępnik, *Historia zamknięta w podręcznikach. O teoretycznych i metodologicznych problemach konstruowania obrazów przeszłości w edukacji historycznej*, „Sensus Historiae. Studia interdyscyplinarne” 2011, t. II, s. 97–107. Według obliczeń Andrzeja Stępnika powstało ok. 250 podręczników historii dla wszystkich etapów edukacji.

³ E. Putkiewicz, *Programy kształcenia i podręczniki gimnazjalne. Raport cząstkowy*, Warszawa 2001; *Prace Komisji PAU do Oceny Podręczników Szkolnych*, red. A. Kastory i G. Chomiczki, t. II, Kraków 2002, s. 9–10.

⁴ *Rozporządzenie z dnia 15 lutego 1999 r. znowelizowane 27 kwietnia 1999 r.*, Dz.U. nr 41, poz. 416; *Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 21 września 2000 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie warunków i trybu dopuszczania do użytku szkolnego programów nauczania i podręczników oraz zalecania środków dydaktycznych*, Dz.U. 2000 nr 90, poz. 1000; *Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 24 kwietnia 2002 r. w sprawie warunków i trybu dopuszczania do użytku szkolnego programów nauczania, programów wychowania przedszkolnego i podręczników oraz zalecania środków dydaktycznych*, Dz.U. 2002 nr 69, poz. 635; *Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 5 lutego 2004 r. w sprawie dopuszczania do użytku szkolnego programów wychowania przedszkolnego, programów nauczania i podręczników oraz cofania dopuszczania*, Dz.U. 2004 nr 25, poz. 220. Zob. G. Chomiczki, *Wokół oceny podręczników szkolnych. Refleksje wstępne*, [w:] *Prace Komisji PAU do Oceny Podręczników Szkolnych*, red. G. Chomiczki, t. III, Kraków 2005, s. 13–16.

gramowej⁵. Pierwsze podręczniki do nowej podstawy programowej zostały opracowane na zasadach określonych w *Rozporządzeniu Ministra Edukacji Narodowej z dnia 6 stycznia 2009 r. w sprawie dopuszczania do użytku w szkole programów wychowania przedszkolnego i programów nauczania oraz dopuszczania do użytku szkolnego podręczników*. Od 8 czerwca 2009 r. obowiązuje znowelizowane rozporządzenie, które umożliwia dopuszczenie podręcznika szkolnego również w formie elektronicznej⁶.

W ministerialnych procedurach opiniowania i kwalifikowania podręczników szkolnych ciągle zachodzą zmiany, ale wiele z nich nie ma charakteru typowych modyfikacji jakościowych. Zasadnicze pytanie dotyczy natury kryteriów opiniowania podręczników i ich wpływu na interpretowanie zapisów podstawy programowej przez autorów podręczników i rzeczoznawców. Zadaniem badawczym pozostaje dążenie do ustalania i wyjaśniania wpływu podstawy programowej zapisanej w języku efektów kształcenia na charakter przeobrażeń metodologicznych i dydaktycznych podręcznika historii. Komisja PAU do Oceny Podręczników Szkolnych poszerzyła obszar zainteresowań jego kształtem merytoryczno-dydaktycznym, ale mamy do czynienia z sytuacją niepewności, czy opracowywane przez Komisję recenzje dostarczyły konstruktywnych impulsów dla rozwoju podręcznika przeznaczonego do realizacji nowych zadań w zakresie edukacji historycznej⁷.

Kryteria opiniowania podręcznika szkolnego

Rozporządzenie Ministerstwa 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 stanowi, by podręcznik zawierał „usystematyzowaną prezentację treści nauczania z zakresu danych zajęć na danym etapie edukacyjnym, uję-

⁵ *Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 grudnia 2008 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół*, Dz.U. 2009 nr 4, poz. 17.

⁶ Tryb dopuszczania podręczników określa *Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 6 stycznia 2009 r. znowelizowane 8 czerwca 2009 r. w sprawie dopuszczania do użytku szkolnego programów wychowania przedszkolnego, programów nauczania oraz dopuszczania do użytku szkolnego podręczników*, Dz.U. 2009 nr 4, poz. 18; Dz.U. 2009 nr 89, poz. 730.

⁷ Komisja PAU do Oceny Podręczników Szkolnych wydała łącznie 9 tomów recenzji podręczników szkolnych.

tych w podstawie programowej kształcenia ogólnego [...]”⁸. Rozporządzenie opisuje również warunki konieczne, jakie powinien spełniać podręcznik dopuszczony do użytku szkolnego na podstawie recenzji przygotowanych przez rzeczoznawców⁹. Zaproponowany w rozporządzeniu rejestr cech podręcznika znajduje odzwierciedlenie w kwestionariuszu opinii merytoryczno-dydaktycznej. Pełni on funkcję jedyne i uniwersalne narzędzia przeznaczonego do analizy i oceny przydatności podręcznika do użytku szkolnego.

Na strukturę kwestionariusza składają się: opis, który zawiera podstawowe informacje o rzeczoznawcy (nazwisko, adres) i szczegółowe dane o podręczniku (np. nazwę i autora/autorów, etap edukacyjny, klasę i przedmiot), oraz szczegółowy plan analizy, który obejmuje pięć zasadniczych części: „ocenę koncepcji serii”, „ocenę elektronicznej wersji podręcznika”, „ocenę zgodności podręcznika z podstawą programową kształcenia ogólnego”, „szczegółową ocenę poprawności merytoryczno-dydaktycznej” i „ogólną ocenę podręcznika”¹⁰. Każda recenzja zawiera ponadto konkluzję kwalifikacyjną. Kwestionariusz w proponowanym kształcie porządkuje proces analizy, ale nie ustosunkowuje się do bardzo ogólnych sformułowań rozporządzenia, dających duży margines swobody interpretacyjnej. W tej sytuacji przyjęte interpretacje będą wyborami pomiędzy konkurującymi ze sobą różnorodnymi możliwościami. Dzieje się tak z powodu stosowania różnych strategii przetwarzania informacji. Tego typu zależności dobrze ilustrują spostrzeżenia związane z analizą zgodności treści podręcznika z podstawą programową. W zależności od przyjętej perspektywy otrzymamy różne stwierdzenia.

⁸ Ibidem, § 6.1.

⁹ Ibidem, § 6.1, 10.1.

¹⁰ Ministerstwo Edukacji Narodowej, *Opinia merytoryczno-dydaktyczna*, [online] http://www.men.gov.pl/index.php?option=com_content&view=article&id=2037%3Ainformacje-dla-rzeczoznawcow-wzory-opinii&catid=232%3Aksztacenie-i-kadra-ksztacenie-ogolne-podrczniki-i-programy-nauczania&Itemid=292 [dostęp 24.03.2012]. Obowiązujące obecnie kwestionariusze z szerokim omówieniem zamieścił Dariusz Rott w artykule, *Zasady dopuszczania do użytku podręczników szkolnych. Stan prawny – nowe wyzwania – propozycje zmian*, [w:] *Prace Komisji PAU do Oceny Podręczników Szkolnych*, red. G. Chomicki, t. IX, Kraków 2011, s. 15–36.

Tabela 1. Opinia merytoryczno-dydaktyczna (część składowa)

<p>Podręcznik zgodny z podstawą programową kształcenia ogólnego określona w:</p>	<p>rozporządzeniu Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 26 lutego 2002 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół (Dz.U. Nr 51, poz. 458, z późn. zm.)</p> <p style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></p>	<p>rozporządzeniu Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 grudnia 2008 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół (Dz.U. z 2009 r. Nr 4, poz. 17)</p> <p style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></p>	
<p>I. Ocena koncepcji serii</p>			
<p>Czy seria/koncepcja serii obejmuje wszystkie treści nauczania określone w podstawie programowej kształcenia ogólnego dla odpowiednich zajęć edukacyjnych w danym etapie edukacyjnym*?</p>	<p>TAK</p> <p style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></p>	<p>NIE</p> <p style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></p>	
<p>Uwagi:</p>			
<p>III. Ocena zgodności treści podręcznika z podstawą programową kształcenia ogólnego</p>			
<p>1) czy podręcznik umożliwia realizację celów kształcenia określonych w podstawie programowej?</p>	<p>TAK</p> <p style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></p>	<p>NIE</p> <p style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></p>	
<p>2) czy podręcznik umożliwia realizację wymagań szczegółowych określonych w podstawie programowej?</p>	<p>TAK</p> <p style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></p>	<p>NIE</p> <p style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></p>	
<p>3) czy podręcznik przedstawia wybrane dla tej części serii wymagania szczegółowe w sposób usystematyzowany?</p>	<p>TAK</p> <p style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></p>	<p>NIE</p> <p style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></p>	<p>NIE DOTYCZY</p> <p style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></p>
<p>Uwagi:</p>			

* Zgodnie z § 10 ust. 8 i ust. 9 rozporządzenia 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. z 2009 r. nr 89, poz. 730.

Ustosunkowanie się do tej kwestii może opierać się na założeniu, że zgodność zachodzi w sytuacji zawierania, czyli uwzględnienia w treściach podręcznika wszystkich elementów zapisanych w podstawie programowej¹¹. Dla poszerzonych interpretacji punkt odniesienia stanowi pojemne sformułowanie „podręcznik umożliwia realizację celów kształcenia i wymagań szczegółowych”. Zachodzi tu potrzeba pokazania natężenia badanej cechy (niedostateczny, zadowalający itd.), czyli uwzględnienia jej stopniowości. Pojawia się również możliwość rozpoznania, jak funkcjonują wymagania ogólne i szczegółowe w różnych przestrzeniach tekstowych, w obrębie jednostki tematycznej i w całym podręczniku. Proponowany w podręcznikach podział na jednostki tematyczne i ich liczba najczęściej nie przewyższa liczby godzin lekcyjnych przeznaczonych na realizację przedmiotu. Tego typu ustalenia nie dostarczają nam jednak wyczerpującej odpowiedzi na pytanie kwestionariusza dotyczące wymogu odpowiedniości liczby godzin do zakresu treściowego podręcznika.

Tabela 2. Opinia merytoryczno-dydaktyczna (część składowa)

IV. Szczegółowa ocena poprawności merytoryczno-dydaktycznej*					
Stwierdzam, że podręcznik (proszę oceniać, zaznaczając oceny w skali 1-5):					
2) zawiera zakres materiału rzeczowego i materiału ilustracyjnego odpowiedni do liczby godzin przewidzianych w ramowym planie nauczania na kształcenie zintegrowane (edukację wczesnoszkolną) lub nauczanie danego przedmiotu, bloku przedmiotowego, modułu	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>

* Zgodnie z § 6 ww. rozporządzenia.

W rezultacie dopiero analiza na poziomie jednostki tematycznej pozwala ujawnić, czy nie występuje zjawisko nadmiarowości wymagań szczegółowych w stosunku do ilości czasu przeznaczonej na jej realizację. Do sytuacji zagęszczania wymagań dochodzi najczęściej, gdy pojawia się potrzeba

¹¹ K. Konarzewski, *Reforma oświaty. Podstawa programowa i warunki kształcenia*, Warszawa 2004, s. 16.

pozyskania dodatkowej przestrzeni tekstowej dla poszerzenia treściowego podstawy. Jeżeli są to zagadnienia mało przydatne z punktu widzenia realizacji celów kształcenia i wymagań szczegółowych lub nie są spójne z wizją kształcenia na danym etapie edukacyjnym, pełnią one funkcję czynników dezorientujących i utrudniających osiągnięcie efektów kształcenia.

Od 2009 r. ukazało się 29 podręczników historii dla etapu gimnazjalnego, które opracowane zostały w oparciu o podstawę programową z 2008 r.¹² W większości z nich podążano w kierunku rozbudowy treści historycznych, uznając prawdopodobnie, że zredukowany obraz dziejów w podstawie programowej charakteryzuje się ograniczoną wartością poznawczą. Jest faktem raczej bezspornym, że powiększenie wiedzy dokonało się również za sprawą wizualizacji przekazu. Prezentowane w podręcznikach ilustracje coraz częściej pełnią – według Jolanty Nocoń – „funkcję ikonicznego ekwiwalentu tekstu werbalnego”¹³. Mechanizm przyczynowy rozbudowy zawartości podręczników pochodzi również z reformy kształcenia historycznego, która zainicjowała proces jednokrotnego systematycznego nauczania historii wyłącznie na etapie gimnazjum i 1. klasy ponadgimnazjalnej. Prawdopodobnie zadziałały mechanizmy kompensacyjne i dokonano przesunięcia treści kształcenia z etapu ponadgimnazjalnego. Do takiego wniosku prowadzi rozważania Marcina Pawlaka, który twierdzi, że „nowa podstawa programowa nauczania historii w gimnazjum stawia wysokie wymagania autorom podręczników. Fakt, że uczeń będzie mieć do czynienia z historią starożytną tylko w pierwszej klasie gimnazjum sprawia, że na dalszych etapach kształcenia będzie mieć skromne możliwości sprawdzenia i uzupełniania zdobytej wcześniej wiedzy”¹⁴.

¹² Ministerstwo Edukacji Narodowej, *Wykaz podręczników dopuszczonych do użytku szkolnego, przeznaczonych do kształcenia ogólnego, gimnazjum*, [online] http://www.men.gov.pl/podreczniki/wykaz_dopuszczone_lista1.php [dostęp 27.03.2012].

¹³ J. Nocoń, *Podręcznik szkolny w dyskursie dydaktycznym – tradycja i zmiana*, Opole 2009, s. 253.

¹⁴ M. Pawlak, *Opinia o częściach dotyczących starożytności w podręcznikach: Śladami przeszłości. Podręcznik do historii dla klasy pierwszej gimnazjum*, red. S. Roszak, Wydawnictwo Nowa Era, Straszyn 2009; T. Małkowski, J. Rzeźniowiecki, *Historia. Podręcznik dla klasy I gimnazjum*, Gdańskie Wydawnictwo Oświatowe, Gdańsk 2009; R. Kulesza, S. Ciara, *W kalejdoskopie dziejów. Podręcznik historii. Gimnazjum, klasa 1. Starożytność*, Wydawnictwo Juka, Warszawa 2009; K. Kowalewski, I. Kąkolewski, A. Plumińska-Mieloch, *Bliżej historii. Gimnazjum, podręcznik, klasa 1*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 2009, [w:] *Prace Komisji PAU do Oceny...*, t. IX, s. 79–80.

Oddzielnym problemem jest kwestia oceny poprawności merytoryczno-dydaktycznej podręcznika historii. Pojęcie „poprawności” pozwala uwzględnić szeroki zakres czynników pochodzących z wiedzy naukowej, nie tylko z historii, ale także z dydaktyki historii czy z psychologii i pedagogiki.

Tabela 3. Opinia merytoryczno-dydaktyczna (część składowa)

IV. Szczegółowa ocena poprawności merytoryczno-dydaktycznej*					
Stwierdzam, że podręcznik (proszę oceniać, zaznaczając oceny w skali 1–5):					
1) jest poprawny pod względem merytorycznym i dydaktycznym, w szczególności:					
uwzględnia aktualny stan wiedzy naukowej, w tym metodycznej	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>
jest przystosowany do danego poziomu kształcenia pod względem stopnia trudności, formy przekazu, właściwego doboru pojęć, nazw, terminów i sposobu ich wyjaśniania	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>
zawiera materiał ilustracyjny odpowiedni do przedstawianych treści nauczania	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>
ma logiczną i spójną konstrukcję	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>
Uwagi:					

* Zgodnie z § 6 ww. rozporządzenia.

Recenzje Komisji PAU do Oceny Podręczników Szkolnych pokazują, że analiza merytoryczno-dydaktyczna podręcznika historii jest procesem złożonym i niejednorodnym. Złożoność ta wynika między innymi z faktu, że komponenty informacyjne (np. fakty, pojęcia) funkcjonują w ścisłym powiązaniu z funkcjami dydaktycznymi podręcznika. W opiniach Komisji dotyczących podręczników historii, wydanych w 2009 r., niewątpliwie dominują dociekania nad ich rzeczową poprawnością. Zawierają one listy ewidentnych błędów merytorycznych, ale także wiele krytycznych uwag odnoszących się do uproszczonych wyjaśnień czy uogólnień¹⁵. W recenzjach Komisji widocz-

¹⁵ *Prace Komisji PAU do Oceny...*, t. IX, s. 71–119.

ny jest model analizy typowy dla nauki historycznej i stosowanych przez nią procedur badawczych. Jego treściowa zawartość została przedstawiona w *Kryteriach oceny podręczników szkolnych do literatury i historii*¹⁶. Zgoła odmiennie przedstawia się dydaktyczny ogląd podręcznika. Albowiem zaistniała jakaś niezgodność między teoretycznymi oczekiwaniami, wpisanymi w *Dydaktyczne kryteria*, a wytwarzanymi rezultatami naukowej analizy. Mówiąc inaczej, widoczne jest wąskie zainteresowanie dydaktycznymi aspektami podręcznika i ich zbyt uogólnione komentowanie oraz dystansowanie się od dostarczania argumentacji dowodzącej. Można w celu wyjaśnienia tej kwestii przywołać przykład z recenzji M. Pawlaka¹⁷:

Dobór literatury przedmiotu budzi pewne wątpliwości. Obok prac wartościowych, pojawiają się niestety pozycje, których Autorzy w żadnym razie nie mogą być uznani za specjalistów w danej dziedzinie i trzeba ich traktować jak historyków-amatorów.

W kontekście tych rozważań można zadać sobie pytanie, dlaczego Komisja PAU do Oceny Podręczników nie skonstruowała inwentarza, zbioru szczegółowych kryteriów do analizy podręcznika historii. Ministerialny kwestionariusz ma charakter narzędzia uniwersalnego, normuje zbyt wąski zakres czynników i nie motywuje do ulepszania podręczników szkolnych. Opracowanie inwentarza do analizy podręcznika historii wydaje się uzasadnione nie tylko z powodów teoretycznych, ale również z jego dydaktycznej istotności dla wprowadzenia pewnych zmian w szkolnej edukacji historycznej. Motywację dla tego typu działań stanowi potrzeba zakreślenia obszaru różnorodnych wartości i cech, wokół których tworzone są podręczniki historii. Pozwoliłoby to identyfikować ich różne typy, z których każdy ustanawia dla siebie własny ich zestaw oraz swoje edukacyjne pole oddziaływania. Pierwszej takiej próby klasyfikacji podręczników historii podjął się Andrzej Stępnik¹⁸. Wyróżnił sześć typów podręczników: „muzeum”, „archiwum”, „galeria” („komiks”), „kapliczka”, „zagadka” i „akademia”. Zaslugą A. Stępnika jest pokazanie, że świat historii w podręcznikach wydanych po 1998 r. ma charakter świata odtwarzanego, a nie odkrywanego: „Świat historii oferowany w szkolnych

¹⁶ Z. Uryga, *Kryteria oceny podręczników szkolnych do literatury i historii*, [w:] *Prace Komisji PAU do Oceny...*, red. A. Kastory, t. I, Kraków 2002, s. 13–21.

¹⁷ M. Pawlak, *Opinia o częściach dotyczących starożytności w podręcznikach*, s. 74.

¹⁸ A. Stępnik, *Historia zamknięta w podręcznikach*, s. 100–104.

murach nadal jest światem zamkniętym, perswadowanym przez wszechwiedzącego narratora widzącego dzieje z perspektywy „od góry”. Jest wizją darowaną przez „mistrzów” swym uczniom i ich wychowawcom¹⁹. Według Jolanty Nocoń zmiana wzorca tekstowego wymagałaby „odwrócenia hierarchii dwóch głównych segmentów struktury formalnej tradycyjnego podręcznika: centralną pozycję przysługującą podawczemu tekstowi informacyjnemu powinny zająć zadania poznawczo-kształceniowe. Musiałyby się zmienić także same zadania, m.in. z odtwórczych (odtworzenie z tekstu informacyjnego) na twórcze, a przede wszystkim takie, które wymagałaby od ucznia poszukiwania wiedzy typu opisowego w różnych dostępnych źródłach”²⁰.

Starając się zrozumieć funkcjonowanie Komisji i to, co jest przez nią wytwarzane, należałoby zdać sobie sprawę z tego, że wypracowanie różnych koncepcji podręcznika historii domaga się przeniesienia wiedzy nabytej z recenzji. By lepiej jednak wypełniały swoją funkcję, należałoby podążyć w kierunku dostarczania dla krytycznych wypowiedzi uzasadnień i teoretycznej podbudowy. Z przedstawianych recenzji przez Komisję coraz więcej dowiadujemy się o tym, jak konstruowane są narracje historyczne i za pomocą jakich mechanizmów. Wskazują również przy tym, że zachodzące przeobrażenia w podręcznikach historii mają charakter zmiany ewolucyjnej, a nie rewolucyjnej. Wydaje się, że model ewolucji jest wpisany w naturę podręcznika historii, między innymi za sprawą dziedziczenia tradycji.

Rzeczoznawcy podręczników historii

To, jaki podręcznik historii zyskuje aprobatę ministerialną, zależy w znacznej mierze od opinii rzeczoznawcy. *Rozporządzenie Ministerstwa 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* określa warunki, jakie musi spełniać kandydat na rzeczoznawcę. Przede wszystkim powinien posiadać wykształcenie wyższe magisterskie oraz doświadczenie i osiągnięcia w pracy naukowej lub dydaktycznej. Wymagane są również rekomendacje, na przykład stowarzyszenia naukowego, jednostki badawczo-rozwojowej, placówki naukowej

¹⁹ Ibidem, s. 104.

²⁰ J. Nocoń, *Podręcznik szkolny w dyskursie dydaktycznym*, s. 163.

Polskiej Akademii Nauk, Polskiej Akademii Umiejętności, szkoły wyższej, nauczycielskiego kolegium języków obcych lub komitetu głównego olimpiady przedmiotowej²¹. Lista imienna rzeczoznawców podręczników historii obejmuje 84 nazwiska. Większość osób jest rekomendowanych przez Polskie Towarzystwo Historyczne (57%). Na drugim miejscu znajdują się szkoły wyższe (35%). Listę zamykają rekomendacje Polskiej Akademii Nauk, Instytutu Badań nad Dziedzictwem Kulturowym Europy, Ośrodka Badań Europy Środkowo-Wschodniej, Towarzystwa Miłośników Historii i Dobrzyńskiego Towarzystwa Naukowego²².

Rzeczoznawcy podręczników historii nie tworzą grupy w dosłownym znaczeniu, powiązani są jednak przez swoje zainteresowania naukowe. Mówiąc ściślej, łączy ich nie tyle wąska dziedzina badań, co bardziej zdolność do wnikliwego i pogłębionego rozpoznawania w ogólnym wymiarze całego pola nauki historycznej. Poza tym zbliżają ich do siebie dyspozycje wytworzone przez oddziaływania ze strony dydaktyki historii lub łączy ich doświadczenie nabyte w praktyce edukacyjnej. Należy zwrócić uwagę, że w sytuacji reformy programowej znajdującej swoje przełożenie w koncepcji kształcenia historycznego możemy mieć do czynienia z różnym rozkładem przetwarzania tej zmiany i adaptowania jej do potrzeb praktyki edukacyjnej. Ministerstwo Edukacji Narodowej, wprowadzając reformę programową w 2008 r., nie zdecydowało się na podjęcie działań modyfikacyjnych w istniejącym modelu wyboru rzeczoznawców, choć wielokrotnie dyskutowane były jego niedostatki²³.

Status rzeczoznawcy zależy od danych mu szans opiniowania podręcznika. Od 2009 r. dopuszczenie do użytku szkolnego otrzymało 29 podręczników historii do etapu gimnazjalnego i 12 do przedmiotu *historia i społeczeństwo* w szkole podstawowej oraz 4 podręczniki do historii dla etapu ponadgimnazjalnego²⁴. W ich proces opiniowania zaangażowanych było

²¹ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 8 czerwca 2009 r., § 18, ust. 2 i 4.

²² Ministerstwo Edukacji Narodowej, *Rzeczoznawcy-Historia (podręcznik)*, [online] http://www.men.gov.pl/index.php?option=com_content&view=article&id=2050&Itemid=292 [dostęp 27.03.2012).

²³ Zob. K. Kawalec, *Problemy obfitości*, [w:] *Prace Komisji PAU do Oceny...*, red. G. Chomici, t. VI, Kraków 2008, s. 11–15.

²⁴ Ministerstwo Edukacji Narodowej, *Wykaz podręczników dopuszczonych do użytku szkolnego przeznaczonych do kształcenia ogólnego do nowej podstawy programowej dla wybranego typu szkoły i rodzaju zajęć edukacyjnych. Szkoła podstawowa. Historia i społeczeństwo*, [online] http://www.men.gov.pl/podreczniki/wykaz_dopuszczone_lista1.php; *Gimnazjum. Historia*, http://www.men.gov.pl/podreczniki/wykaz_dopuszczone_lista1.php

41 rzeczoznawców (49%) i łącznie sporządzili oni około 90 opinii, w tym każdy z nich statystycznie zrecenzował 2 podręczniki²⁵. Wydawało mi się celowe zauważyć, że w funkcjonującym modelu wyboru rzeczoznawców działają wewnętrzne mechanizmy regulacji, które wykorzystywane są do selekcji nazwisk z ministerialnej listy. Znaczy to, że problem redukcji i ograniczenia nadmiaru ekspertów, przed którym staje Ministerstwo, nie powinien być przemilczany, lecz należałoby podjąć próbę zmodyfikowania jego zastanych założeń.

Ministerstwo, chcąc mieć wpływ na jakość opiniowania podręczników szkolnych, zorganizowało w 2009 i 2011 r. seminaria dla rzeczoznawców oraz przedstawicieli systemu egzaminacyjnego. Uczestnicy tych spotkań dyskutowali o merytoryczno-dydaktycznym kształcie podręcznika historii w kontekście wprowadzonych zmian według nowej podstawy programowej. Podjęto próbę opracowania postulatów odnoszących się do różnorodnych kwestii związanych z opiniowaniem podręczników historii²⁶. Propozycje rzeczoznawców sprowadziły się do wyróżnienia pięciu obszarów związanych z przetwarzaniem treści podręcznika²⁷:

I. Podręcznik jest w pełni poprawny merytorycznie.

II. Podręcznik umożliwia realizację wymagań ogólnych przewidzianych dla każdego etapu edukacyjnego (wymagania ogólne wyższego etapu zawierają wymagania etapów wcześniejszych).

III. Podręcznik umożliwia realizację wymagań szczegółowych przewidzianych dla każdego etapu kształcenia (wymagania szczegółowe wskazują oczekiwane wyniki kształcenia – umiejętności uczniowskie – i określają zakres treści).

IV. Podręcznik powinien być wyposażony w nowoczesną obudowę dydaktyczną.

www.men.gov.pl/podreczniki/wykaz_dopuszczone_lista1.php; *Szkoły ponadgimnazjalne, których ukończenie umożliwia uzyskanie świadectwa dojrzałości po zdaniu egzaminu maturalnego*, [online] http://www.men.gov.pl/podreczniki/wykaz_dopuszczone_lista1.php [dostęp 31.03.2012].

²⁵ *Szkoły ponadgimnazjalne...*

²⁶ *Kompendium postulatów dotyczących podręczników szkolnych sformułowanych podczas seminariów dla rzeczoznawców MEN oraz przedstawicieli systemu egzaminacyjnego*, Dębe, listopad–grudzień 2009 r., Jabłonna, luty 2011 r. – projekt. Seminarium prowadzili eksperci MEN-u – Jolanta Choińska-Mika i Jerzy Bracisiewicz. Należałoby dodać, że *Kompendium* nie jest aktem prawa, lecz jedynie materiałem wypracowanym przez rzeczoznawców.

²⁷ *Ibidem*, s. 11–14.

V. Podręcznik uwzględnia wiek adresata i podstawowe zalecenia psychologii rozwojowej.

Widoczne jest od razu, że dyskusję rzeczoznawców zdominowały dydaktyczne aspekty podręcznika historii. Przy okazji twórcy tych postulatów wykazali się nieświadomą tendencją do narzucenia sobie i autorom podręczników różnorodnych ograniczeń, jak w przykładowym zaleceniu, które nie pozwalałoby zmierzyć się z odmiennymi sposobami konceptualizacji wymagania ogólnego *Chronologia historyczna*²⁸.

Uwaga: w przypadku podręczników do klasy 4 szkoły podstawowej rozdział o „mierzeniu czasu”, realizujący powyższe zapisy wymagań ogólnych, powinien poprzedzać część historyczną.

Zainteresowanie rzeczoznawców obudową dydaktyczną podręcznika wynikałoby z potrzeby ustosunkowania się do zjawiska ekspansywności wizualizacji przekazu i zahamowania tego procesu²⁹. Przemawia za taką interpretacją postulat „stosowania do każdego rozdziału różnorodnych materiałów dydaktycznych”, który został dookreślony w kolejnych zapisach³⁰:

„Podręcznik nie powinien zamieniać się w antologię tekstów źródłowych [...]”

„Podręcznik nie powinien być atlasem historycznym [...]”

„Podręcznik nie stosuje materiałów ikonograficznych i map, jako inkrustacji wywodu; wszystkie materiały powinny być opatrzone niezbędnym komentarzem lub powinny zawierać pytania adresowane do uczniów”.

Można tu uchwycić w tych wszystkich postulatach najbardziej podstawowe pytania teoretyczne badane i opisane w różnych pracach naukowych³¹. Wydawałoby się tutaj celowe przypomnieć, że dydaktyka historii pełni funkcję pośrednią pomiędzy „badaniami historycznymi, a masowym ich odbiorcą”³². Poznanie i zgłębienie tej dyscypliny mogłoby się okazać wartościowe, i to choćby z uwagi na podręcznik historii.

²⁸ Ibidem, s. 12.

²⁹ J. Nocoń, *Podręcznik szkolny w dyskursie dydaktycznym*, s. 247.

³⁰ *Kompendium postulatów*, s. 13–14.

³¹ A. Zielecki, *Role i funkcje podręcznika historii*, Rzeszów 1984; *Podręcznik historii – perspektywy modernizacji*, red. M. Kujawska, Poznań 1994; *Przeszłość w szkole przyszłości. Materiały ogólnopolskiej konferencji naukowej. „Podręczniki historii dla szkoły XXI wieku”*, red. J. Walczak i A. Zielecki, Częstochowa 1997; D. Konieczka-Sliwińska, *Retoryka we współczesnych szkolnych podręcznikach historii*, Poznań 2001.

³² Cz. Majorek, Cz. Nowarski, J. Ruchała, *Unowocześnienie dydaktyki historii. Studia teoretyczne i badania empiryczne*, Kraków 1990, s. 15.

Modern history textbooks – issues on evaluation criteria (Summary)

The history textbook was one of the most widely discussed problems of the 1998 curriculum reform, which has initiated its process of diversification. The questions focused on the nature of its transformations and the factors that encourage or hamper the development of a textbook better adapted to new educational tasks. The 2008 core curriculum puts the greatest emphasis on the principle of effectiveness, which is reflected in general and specific requirements. Regardless of its possible level of impact, the process does not run mechanically. The history textbook evolves depending on the relations between different entities involved in its development. Experts are selected according to rules defined by the Ministry of National Education. The quality of opinions issued on history textbooks is closely linked to experts' competencies. However, it is also necessary to take into consideration the impact of criteria used to issue an opinion as their high level of vagueness does not allow to perform deep analyses and to explore their specificities. For this reason, it should be noted that the activities carried out by the Commission on the Evaluation of Textbooks of the Polish Academy of Arts and Sciences (PAU) correspond better to historians' skills and tools, activities and research procedures. Opinions drawn up by the Commission show a realistic approach to the process of enhancing the history textbook. At the same time, they indicate that its transformations are gradual, evolutionary. However, these critical analyses cannot fulfil their role effectively without being better justified and strengthened theoretically. Further development of history textbooks requires tackling the issue of adverse effects within the process of issuing opinions on history textbooks. Finding the line separating a professional from a non-professional is certainly not an easy task. However, what is important is to understand that advanced evolution of history textbooks should not occur with the involvement of those who are not competent and see no connection between this and their impact on how history is perceived.

Grażyna Okła
Instytut Historii, Uniwersytet Jana Kochanowskiego
e-mail: grazynaokla@gmail.com