

Stefan Żurawski

"Historia 3. Dzieje nowożytne i najnowsze 1815-1870. Podręcznik dla klasy III Liceum Ogólnokształcącego", Grażyna Szelańska, Warszawa 1993 : [recenzja]

Słupskie Studia Historyczne 2, 170-173

1993

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

Tekst jest udostępniony do wykorzystania w ramach dozwolonego użytku.

Szelągowska Grażyna: *Historia 3. Dzieje nowożytne i najnowsze 1815-1870*. Warszawa 1993. Podręcznik dla klasy III liceum ogólnokształcącego. Wydanie I, s. 272.

Nakładem Wydawnictw Szkolnych i Pedagogicznych ukazała się praca G. Szelągowskiej, *Dzieje nowożytne i najnowsze 1815-1870*, która została dopuszczona przez ministra edukacji narodowej jako podręcznik do nauczania historii na poziomie klasy III liceum. We słowie wstępnym autorka przedstawiła cele, którymi kierowała się przy pisaniu podręcznika. Za kluczową zasadę, która stanowiła o przyjęciu określonej koncepcji dziejów, autorka uznała tematykę państwa – jego formy i funkcje ustrojowe oraz miejsce obywateli w danym systemie. Jednocześnie jest to kontynuacja podręcznika dla klasy II liceum pióra T. Cegielskiego i K. Zielińskiej¹. W dalszej części słowa wstępnego G. Szelągowska wyjaśnia, że przedstawiony w podręczniku materiał wykracza poza program „minimum” ustalony przez ministerstwo edukacji narodowej.

We współczesnej dydaktyce historii przywiązuje się podręcznikowi wiodącą rolę w nauczaniu, który ma przekazywać informacje w formie uporządkowanej, systematycznej przy jednoczesnym spełnianiu środka inspirowa-

cego do szukania przez ucznia samodzielnych rozwiązań, a tym samym uczył umiejętności myślenia historycznego². Autor każdego podręcznika musi pamiętać, że pisze dla ucznia. Podręcznik jest dla ucznia środkiem dydaktycznym, który ma służyć mu niezbędną pomocą, ma ułatwiać a nie utrudniać przyswajanie określonych zasobów wiedzy. Podstawową cechą podręcznika jest jego zgodność z treściami programowymi, przy przestrzeganiu zasady, że nie może być zbyt obszerny³.

Recenzowany podręcznik składa się z trzech podstawowych działów. W pierwszym – jak wyjaśnia autorka w słowie wstępnym zostały przedstawione przekształcenia ekonomiczne, społeczne i ideologiczne. Część druga omawia dzieje powszechne a w części trzeciej ukazano dzieje ziem polskich. Autorka zastosowała więc system problemowy. Najpierw wyjaśniła problemy rozwoju cywilizacji przemysłowej i kształtowania się różnych kierunków politycznych a następnie międzynarodową scenę polityczną lat 1815-1870

² Maternicki J., Majorek C., Suchoński A.: *Dydaktyka historii*. Warszawa 1993, s. 343-344.

³ Zielecki A.: *Środki dydaktyczne w nauczaniu i uczeniu się historii*, Rzeszów 1978, s. 83.

¹ Cegielski T., Zielińska K.: *Historia 2. Dzieje nowożytne*. Podręcznik dla klasy II liceum ogólnokształcącego. Warszawa 1991.

w układzie dziejów poszczególnych państw. Na ponad 100 stronach uczeń może zapoznać się z dziejami Francji, Austrii, Niemiec, Rosji, Włoch, Wielkiej Brytanii oraz Stanów Zjednoczonych Ameryki Północnej, Ameryki Środkowej i Południowej. Łącznie podręcznik zawiera w tej części 10 rozdziałów. Trzecia część to dzieje ziem polskich w latach 1815-1964. W 8 rozdziałach uczeń ma możliwość poznania dziejów od kongresu wiedeńskiego po powstanie styczniowe. Łącznie historia Polski tego okresu została ukazana na 112 stronach.

Zawarty w podręczniku materiał uczeń klasy III liceum winien poznać maksymalnie na 20 lekcjach historii (wersja szersza) lub 12-14 lekcjach (wersja węższa). W programie „minimum” zagadnienia te zostały jeszcze bardziej okrojone do układu sił w Europie po kongresie wiedeńskim, zmian polityczno-społecznych w Europie po Wiośnie Ludów, zjednoczeniu Włoch i Niemiec oraz wojnie domowej w Stanach Zjednoczonych. Książka liczy 270 stron, jest więc zbyt obszerna. Na każdą lekcję uczniowi przypada do przerobienia partia materiału licząca kilkanaście stron podręcznika. Nawet eliminując te partie książki, których nie ma w programie nauczania jak Turcja i Grecja w latach 1815-1970, Nowa scena polityczna w Ameryce Środkowej i Południowej lub omawiane tylko w sposób ograniczony – Przemiany w Zjednoczonym Kró-

lestwie Wielkiej Brytanii, pozostaje jeszcze obszerny materiał dla przyswojenia przez ucznia. Zbyt obszernie zostały także przedstawione problemy dziejów polskich. Temat Królestwo Polskie w latach 1815-1830 autorka przedstawia na 17 stronach, Powstanie Listopadowe i wojnę polsko-rosyjską 1831 roku na 20 stronach. Dzieje Wielkiej Emigracji na 27 stronach. Zbyt obszerne partie materiału, które ma uczeń przerobić (nauczyć) się na jedną lekcję nie jest czynnikiem mobilizującym dla ucznia. Potwierdzają to badania A. Zieleckiego, który wykazał że materiał podręcznikowy nie może być obszerny, nawet w szkole średniej⁴.

Obok treści podręcznik z historii winien być obudowany wieloma środkami dydaktycznymi. Dla historyka kluczowe znaczenie ma mapa. Autorka zamieściła w pracy kilkanaście map. Ich strona graficzna nie budzi zastrzeżeń, szereg z nich stanowi bardzo ważne uzupełnienie treści podręcznika (Gospodarka w I połowie XIX wieku w Europie). Europa w 1815 roku, Zjednoczenie Włoch i Zjednoczenie Niemiec. Niektóre jednak nie spełniają swojej roli, przykładowo mapa Powstańczy ustrój administracyjny z 1963 roku. Brakuje natomiast mapy obrazującej walki w powstaniu styczniowym. Dodatkowym utrudnieniem jest brak spisu map zawartych w książce, co stanowi istotne utrudnienie w korzystaniu z niego.

⁴ *Tamże*, s. 77.

Dodatkowym uzupełnieniem mapy są różnego rodzaju wykresy i schematy oraz ilustracje. Na korzyść podręcznika przemawiają schematy obrazujące system brytyjskiej monarchii parlamentarnej w I połowie XIX wieku, schemat od monarchii absolutnej do monarchii parlamentarnej i stronnictwa polityczne wielkiej emigracji. Wymienione schematy pozwalają lepiej zrozumieć system funkcjonowania państwa i system partyjny. Zaprezentowano w podręczniku ilustracje należy uznać jako właściwe, szereg z nich umożliwia młodzieży lepsze zrozumienie struktury społeczeństwa w I połowie XIX wieku. Przykładowo ze strony 8, 9, 27, 72, 150 i inne. Szkoda, że są one tylko czarno-białe.

Za cenne należy także uznać, że w toku narracji przy nazwiskach podano także lata życia poszczególnych osób. Pozwala to uczniowi na właściwe umieszczenie tych osób w chronologii historycznej.

Podając problem chronologii tak bardzo ważny dla historii i dydaktyki historii, należy podkreślić, że przedstawiony przez autorkę sposób omawiania dziejów utrudnia uczniowi jego właściwe zrozumienie (mimo że jest to uczeń III klasy liceum). Z doświadczeń nauczyciela historii wynika, że lepsze jest zrozumienie dziejów powszechnych omawianych w kontekście całości dziejów powszechnych zwłaszcza, gdy dotyczy to sytuacji po kongresie wiedeńskich i roli Świętego Przymierza w Europie. Po-

dobna sytuacja istnieje przy okresie Wiosny Ludów w latach 1848-1849. Istotnym mankamentem książki jest brak zestawienia chronologicznego omawianego tematu w układzie synchronistycznym, który plastycznie ukazuje związek dziejów powszechnych z historią narodową.

Jak już wspomniano w części pierwszej autorka przedstawiła problemy rewolucji przemysłowej oraz kształtujące się w tym okresie teorie społeczne, polityczne i ideologiczne. Konsekwencją tej części podręcznika winien być zamieszczony na końcu książki słowniczek pojęć. Słownik taki zawierają podręczniki do klasy I i II⁵. Słowniczek taki jest nieodzowny, gdy nauczyciel z konieczności wynikającej z ilości godzin historii w danej klasie musi realizować tylko program „minimum”. Słowniczek pojęć jest istotnym elementem ułatwiającym korzystanie z podręcznika i w procesie utrwalania materiału na lekcjach powtórzeniowych.

Kolejnym problemem stanowiącym o wartości podręcznika historii są teksty źródłowe. Autorka do każdego rozdziału dobrała odpowiednie teksty źródłowe. Ich wykorzystanie i interpretacja zależy już od nauczyciela. Jednocześnie autorka wprowadziła na

⁵ Chodzi o podręcznik Cegielskiego i Zielińskiej (patrz przypis 1) oraz Tazbirowa J., Wipszycka E.: *Historia 1. Starożytność*. Warszawa 1988 oraz Manikowska H., Tazbirowa J., *Historia 1. Średniowiecze*. Warszawa 1988.

końcu każdego rozdziału ćwiczenia warsztatowe. Jest to próba interpretacji i rozumienia tekstu źródłowego. Wprowadzenie tego typu ćwiczeń należy uznać za pozytywne i przydatne w rozwijaniu umiejętności myślenia historycznego.

Podsumowując należy stwierdzić, że podręcznik G. Szelańskiej posiada szereg mankamentów, które utrudniają uczniowi klasy III liceum korzystanie z niego. Braki te ograniczają

pełne wykorzystanie książki jako podręcznika. Słusznie postąpiło Ministerstwo Edukacji Narodowej stwierdzając, że książka została dopuszczona do użytku szkolnego. Z praktyki pedagogicznej można stwierdzić, że lepiej spełnia rolę podręcznik dla klasy III, książka Andrzeja Szcześniaka⁶, a z podręczników wydanych wcześniej książka A. Galosa – J. Gierowskiego i J. Leszczyńskiego⁷.

Stefan Żurawski

Maternicki J., Majorek Cz., Suchoński A.; Dydaktyka historii Warszawa 1993, ss. 461.

Nakładem Wydawnictwa Naukowego PWN ukazała się bardzo długo oczekiwana przez historyków i nauczycieli historii publikacja *Dydaktyka historii* napisana przez 3 historyków wywodzących się z trzech środowisk akademickich w Polsce (Warszawy, Krakowa i Opola). Jak stwierdzają autorzy we wstępie jest to pierwszy uniwersytecki podręcznik dydaktyki historii, wydany w naszym kraju po II wojnie światowej, napisany przez wybitnych znawców tego przedmiotu.

Praca składa się z czterech części. Pierwsza omawia teoretyczne i metodologiczne podstawy dydaktyki historii, druga porusza problemy szkolnej edukacji historycznej, trzecia charakteryzuje metody, techniki i strategie dydaktyczne w nauczaniu historii a czwarta ukazuje środki dydaktyczne w nauczaniu – uczeniu się historii.

Już we wstępie J. Maternicki wskazuje, że autorzy podejmując się napisania podręcznika dydaktyki historii dla studentów szkół wyższych przyjęli bardzo szeroki zakres przedmiotu badań dydaktyki historii. Znalazło to szersze uzasadnienie w części pierwszej napisanej przez tegoż autora, który podkreśla chaos terminologiczny w tym zakresie. W wielu publikacjach używa się zamiennie pojęcia metodyka nauczania historii i dydaktyka historii. J. Maternicki proponuje słusznie przyjęcie jednego terminu „dydaktyka historii”, w zakres której wchodziłaby jako jeden z podstawowych problemów metodyka nauczania. Czytelnik w rozdziale pierwszym znajdzie szersze uzasadnienie autorów tak rozumianej dydaktyki historii jako nauki o edukacji historycznej społeczeństwa, w szczególności młodzieży. Tak więc dydaktyka