
MATERIAŁY I SPRAWOZDANIA Z BADAŃ

Ewa Wołoszyn

Uniwersytet Warszawski

Wydział Pedagogiczny

ORCID: 0000-0002-8343-655X

Dyskusja nad rolą i zadaniami podręcznika szkolnego w Polsce w latach 1918–1939

Summary

THE DISCUSSION ON THE FUNCTION AND ROLE OF TEXTBOOKS IN POLAND
OVER THE PERIOD 1918–1939

The subject of this article is a debate which took place in the community of teachers and educators over the period 1918–1939. Its topic related to the function and role of textbooks in the educational process. The analysis of the published articles and science books showed the evolution of views and opinions which developed from the extreme rejection of a textbook and the denial of its dominant position in a 19th century school, to a compromise that was reached in the 1930s and reconciled the “vivid teaching” of a teacher with students’ self-study with a textbook.

Maturing and changing opinions and views on the issue of a textbook referred to its classification, role, function, contents structure and the language. The debate which took place in the Second Polish Republic did not result in developing the theory of a textbook although it was an important contribution to its shaping.

Key words: textbook, education, theory of a textbook

red. Paulina Marchlik

Podręcznik szkolny był przedmiotem zainteresowania wielu polskich pedagogów i dydaktyków, pisali o nim Wincenty Okoń, Czesław Kupisiewicz, Kazimierz Sośnicki, Józef Skrzypczak, Konstanty Lech. Podejmowali oni próby jego definicji i klasyfikacji oraz sprecyzowania zadań i roli w procesie nauczania i uczenia się. Mimo dużego zainteresowania zagadnieniem podręcznika

szkolnego, pedagogom i dydaktykom nie udało się wypracować wspólnej definicji oraz znaleźć kompromisu w zakresie klasyfikacji podręczników. Bez wątplenia podręcznik został uznany za książkę o wyjątkowym i specyficznym znaczeniu, której podstawową cechą była zgodność treści z programem nauczania. Podręcznik miał pomóc uczniowi poznać i zrozumieć świat w zakresie określonym przez program, utrwalić i usystematyzować wiadomości oraz przygotować do samokształcenia (Łoziński 1977: 45). Nie mógł jednak pozostać jedynym i podstawowym źródłem wiedzy ucznia. Od ucznia oczekiwano, by korzystał także z innych książek, materiałów źródłowych, encyklopedii, słowników, ćwiczeń, wypisów itp. Stąd duża różnorodność tzw. książek szkolnych, i związany z nią brak jednolitości w klasyfikacji podręczników (Skrzypczak 1996: 25–26).

Okoń klasyfikując podręczniki szkolne podzielił je na podręczniki uniwersalne, systematyczne, do ćwiczeń i zajęć praktycznych oraz programowe. Wszystkie te podręczniki nazywał właściwymi. Skrzypczak uznał tę klasyfikację za mało przejrzystą, ze względu na brak wyraźnych kryteriów różnicujących poszczególne grupy podręczników. Zwrócił też uwagę, że niektóre podręczniki szkolne można z powodzeniem zakwalifikować do dwóch grup. Poza podręcznikami właściwymi wymienia Okoń także książki do czytania oraz książki podręczne np. słowniki i encyklopedie (Skrzypczak 1996: 27–28).

Zgodność w poglądach pedagogów i dydaktyków dotyczyła kwestii roli jaką odgrywa podręcznik. Przyznając mu ważne miejsce w systemie dydaktycznym szkoły, nie odrzucali oni „żywego nauczania” nauczyciela, a pracę z podręcznikiem traktowali jako jej uzupełnienie. Podstawą systemu dydaktycznego i jego zasadniczym trzonem była bezsprzecznie relacja uczeń–nauczyciel, a jej dopełnieniem i zarazem istotnym elementem procesu uczenia się i nauczania, stała się samodzielna praca ucznia z podręcznikiem (Okoń 1973: 76; Okoń 1987: 220; Okoń 1977: 60). Dzięki takiemu ujęciu w procesie dydaktycznym praca ucznia z podręcznikiem stała się równie ważna jak „żywe nauczanie” nauczyciela. Podręcznik nie mógł zastępować i wypierać nauczyciela, bowiem priorytetowe traktowanie pracy ucznia z podręcznikiem prowadziło do zaniedbania kontaktu i relacji własnej nauczyciela z uczniem, co wypaczało proces nauczania. Podręcznik, jak pisze Sońnicki, był pośrednikiem między nauczycielem i uczniem, i spełniał podwójną rolę, służył do powtórzenia i utrwalenia wiadomości poznanych na lekcji oraz wdrażał ucznia do samodzielnego uczenia się. Pomagał uczniowi zrozumieć treści i procesy myślenia poznane w szkole podczas lekcji, opanować materiał pamięciowo i utrwalić go, łącząc z wiadomościami wcześniej już przyswojonymi. W następnej kolejności wykorzystując

ćwiczenia, uczył podręcznik stosowania zdobytej wiedzy w praktyce i teorii. Tak pomyślana praca z podręcznikiem wdrażała do samodzielności i tym samym przygotowywała do samokształcenia (Sośnicki 1962: 47–51, 57–60).

Podręcznik jako źródło wiadomości o świecie, nie mógł być tylko skupieniem wiedzy i faktów z określonej dziedziny naukowej, które należało przyswoić w sposób pamięciowy. Będąc książką specyficzną, bo przeznaczoną dla rozwijającej się umysłowo jednostki, musiał brać pod uwagę jej możliwości poznawcze. Dlatego zapoznając ze światem i faktami nie mógł ograniczać się tylko do ich prezentacji, lecz tak mieć ułożony i przedstawiony materiał, by zainteresować nim ucznia oraz wdrażać go do samodzielnej nauki ucząc myślenia naukowego. Układ materiału, jego prezentacja, dobór tematów i ćwiczeń w podręczniku powinien stopniowo zwiększać samodzielność dziecka, tak by mogło ono rozwijać się umysłowo i przechodzić kolejne szczeble edukacji. Tak pomyślany podręcznik był przewodnikiem ucznia w poznawaniu świata, przekazywał wiedzę, uczył krytycyzmu, wdrażał do samodzielnego myślenia i badania faktów, rozwijał zainteresowania i przygotowywał do samokształcenia (Okoń 1973: 76).

Postrzeżenie podręcznika jako łącznika między uczniem i nauczycielem postawiło znak równości między znaczeniem nauczyciela i podręcznika w procesie dydaktycznym. Dostrzegając jego walory dydaktyczne Okoń wyróżnił cztery zasadnicze funkcje podręcznika: informacyjną – przekazywanie wiadomości i faktów z danej dziedziny wiedzy; badawczą – rozumianą jako problemowe ujęcie przedstawianych zagadnień, umożliwiające uczniowi samodzielne poznawanie świata przy użyciu metod badawczych odpowiednio dostosowanych do wieku i możliwości intelektualnych ucznia; transformacyjną – przygotowanie do działania i przekształcania rzeczywistości oraz samokształceniową – budzenie i rozwijanie zainteresowań i motywacji do nauki (Okoń 1987: 221–223).

Podobnie rozumował Sośnicki przypisując podręcznikowi dwie funkcje, reprodukcji wiedzy i samodzielnego uczenia się, które obejmowały rozumienie przekazywanych treści, ich opanowanie pamięciowe oraz posługiwanie się zdobytą wiedzą. Odpowiednio opracowany podręcznik miał także uwzględniać zadania i ćwiczenia, umożliwiające uczniom samodzielną pracę poznawczo-badawczą – stopniowo wdrażającą ich do samokształcenia (Sośnicki 1962: 59).

Współczesne próby określenia definicji, zadań i klasyfikacji podręczników biorą swój początek w dwudziestolecie międzywojennym, kiedy to starły się ze sobą dwie skrajne koncepcje dydaktyczne. Z jednej strony obecny był pogląd konserwatywnych zwolenników szkoły herbartowskiej, dla których podręcznik

był głównym i jedynym źródłem wiedzy ucznia i nauczyciela. W ich rozumieniu podręcznik precyzował dokładnie treści nauczania, przez co nie dopuszczał możliwości ich modyfikowania przez nauczyciela i dokonywania w nich najmniejszych nawet zmian. Podręcznik dokładnie określał to, co uczeń musi przyswoić. Przypisanie podręcznikowi roli nadrzędnej w nauczaniu, zwalniało nauczyciela i ucznia z konieczności szukania informacji poza podręcznikiem i korzystania z innych książek i źródeł. Drugi odmienny biegun reprezentowali zwolennicy „nowego wychowania”, którzy odrzucali całkowicie podręcznik szkolny, traktując go jako zbędny i niepotrzebny balast w procesie dydaktycznym, uniemożliwiający uczniom samodzielne zdobywanie wiedzy o świecie na drodze poznania zmysłowego przez doświadczenia, obserwacje i samodzielną aktywność (Okoń 1973: 73).

Wiele z tego, co współcześnie weszło do teorii podręcznika szkolnego sięga korzeniami początków XX w., kiedy to polscy dydaktycy i pedagodzy próbowali znaleźć wzorowy system dydaktyczny dostosowany do potrzeb niepodległego państwa polskiego i określić w nim rolę podręcznika. Obserwując rozwój pedagogiki zachodniej, zaproponowali nowatorskie rozwiązania dydaktyczne łączące dorobek szkoły herbertowskiej z zachodnią postępową myślą pedagogiczną. W odrodzonej Polsce na łamach prasy pedagogicznej toczyła się żywa dyskusja na temat miejsca i roli podręcznika w procesie dydaktycznym, która obrazuje proces kształtowania się teorii podręcznika szkolnego, dostosowanego do potrzeb polskiej szkoły oraz obowiązującego w niej systemu dydaktycznego.

Umasowienie szkolnictwa w XIX w. przyczyniło się do zainteresowania władz państwowych treściami nauczania i wychowania szkolnego oraz zrodziło potrzebę kontroli pracy dydaktycznej nauczyciela przez władze państwowe. Czynnikiem kontrolującym nauczyciela w zakresie treści nauczania stał się podręcznik szkolny. Zawierając określone treści odbierał nauczycielowi swobodę decydowania o materiale nauczania. Nauczyciel był zobowiązany przekazywać uczniom tylko wiadomości zawarte w podręczniku, zaś jego wszelkie próby samodzielności w tym zakresie, traktowano jako szkodliwe i niepożądane. W ten sposób podręcznik stał się drogowskazem dla nauczyciela, nauczyciel nie mógł pomniejszać jego roli w nauczaniu i lekceważyć go. Podręcznik był zarówno sposobem kontroli pracy nauczyciela, jak też precyzyjnego określenia wyników nauczania i kontroli osiągnięć szkolnych uczniów. Podręcznik pozostawiał wprawdzie nauczycielowi pewien margines swobody, mógł on uzupełnić treści zawarte w podręczniku własnym wykładem lub inną formą pracy z uczniami, ale nie mógł od nich odejść (Reiter 1911: 431–433).

Zwolennicy „nowego wychowania”, zabierając głos w dyskusji nad miejscem i rolą podręcznika w nauczaniu szkolnym, nie podważali autorytetu książki szkolnej w ogóle. Krytycznie o dominującej roli podręcznika w szkole dziewiętnastowiecznej wypowiadał się Adolf Dygasiński. Nie umniejszał on jednak wartości książki szkolnej jako dzieła naukowego, literackiego oraz źródła wiedzy o świecie, ale traktował podręcznik jako drugorzędne źródło wiedzy, uczeń zaś ucząc się, musiał czerpać wiedzę ze źródła pierwszorzędnego tj. własnych doświadczeń i obserwacji (Dygasiński 1880: 3–5). Książka szkolna jako zbiór definicji, faktów i pojęć czyli gotowej wiedzy, zawsze dawała pierwszeństwo abstrakcji nad konkretem, przez to zaburzała i zaniedbywała naturalny rozwój umysłowy ucznia, który był oparty na konkretach (tamże: 17). Według Dygasińskiego zadaniem i celem nauczania szkolnego było nie tyle podanie gotowej wiedzy i jej przyswojenie przez uczniów, co rozwijanie umiejętności myślenia, samodzielnego dochodzenia do wiedzy. Uczeń nauczy się myślenia tylko wtedy, gdy zdobywa wiedzę własnymi siłami, angażując zmysły, uczucia i rozum, poznając świat samodzielnie i bezpośrednio, spostrzegając, doświadczając, formułując definicje, wydając własne sądy, wysuwając wnioski. Zgodnie z postępową myślą pedagogiczną przełomu wieków XIX i XX, w nauczaniu szkolnym nie chodziło o to, by uczeń wyuczył się na pamięć cudzych definicji, ale by formułował własne. Dlatego odrzucał Dygasiński naukę szkolną opartą na pracy z podręcznikiem, gdyż odbierała ona uczniowi możliwości poznania i rozwoju umysłowego, dając mu gotowe sądy i definicje i w konsekwencji – pozbawiając go ćwiczeń umysłowych w bezpośrednim kontakcie z przedmiotami i zjawiskami (Dygasiński 1880: 3–4, 17–20). W ten sposób „nowa szkoła”, chcąc uczyć dziecko samodzielnego myślenia, bazowała na jego własnych obserwacjach, doświadczeniach i spostrzeżeniach, wykluczając książkę szkolną.

Zwolennicy „nowego wychowania” opowiadali się za nauczaniem metodą heurezy, metodą projektów, ośrodków zainteresowań, metodą pracy czy laboratoryjną (Mirski 1929: 208), innymi słowy samodzielnym zdobywaniem wiadomości przez ucznia. W ten sposób punkt ciężkości został przeniesiony z nauczania na proces uczenia się (Sońnicki 1925: 94, 102–103), zaś powtórzenie materiału przez ucznia w domu, miało się odbywać za pomocą notatek zrobionych samodzielnie przez ucznia podczas lekcji. W konsekwencji podręcznik stał się zbędny, jako że krępował nauczyciela w wyborze materiału i metod nauczania oraz wymuszał na uczniu drobiazgową naukę pamięciową, pozbawiając go możliwości samodzielnego dochodzenia do wiedzy (Ingarden 1939: 69).

Przeciwnicy podręcznika szkolnego za podstawę nauczania szkolnego chcieli widzieć samodzielną pracę ucznia, jego własne obserwacje, doświadczenia i przeżycia. Tylko one gwarantowały, w ich przekonaniu, pełne zrozumienie pojęć i treści nauczania. Książkę szkolną postrzegali jako zbiór słów, pojęć i definicji niejednokrotnie niejasnych dla ucznia. Oparcie nauczania na niezrozumiałym podręczniku, prowadziło do niezrozumienia treści w niej zawartych. Nauczyciel postępujący krok w krok za podręcznikiem i skupiony na realizacji materiału, wymagał od ucznia nie tyle jego zrozumienia, co pamięciowego przyswojenia (Miros 1927: 686–689).

Odrzucenie podręcznika obserwowane w Polsce w pierwszym dziesięcioleciu II Rzeczypospolitej (Drynda 1999: 78) było zbyt pochopne i odbyło się ze szkodą dla procesu dydaktycznego (Balicki 1932: 34). W latach 30. przeminęło pierwotne zauroczenie nową pedagogiką. Przyszedł wówczas czas na analizę i przemyślenie rezultatów „nauczania bez książki”. Dowodzono wówczas, że heureka stosowana jako jedyna metoda nauczania prowadzi do obniżenia poziomu wiedzy, ponieważ nie daje możliwości pamięciowego utrwalenia treści nauczania (Ormian 1930: 280; Drynda 1999: 77–78).

Dlatego podkreślano, że w szkole muszą istnieć dwie formy nauczania, które się nawzajem uzupełniają i potrzebują by można było mówić o efektywnym kształceniu. Pierwsza z nich to „żywe nauczanie” nauczyciela, druga to samodzielną pracę ucznia z podręcznikiem (Ingarden 1939: 70; Wendreńska 2003: 99–100). Usuwając podręcznik ze szkoły nauczyciel pozbawił ucznia możliwości wdrożenia go do samouctwa, a przez to przyzwyczajał do ciągłego czekania na „żywego nauczyciela”, który będzie go uczył. Tymczasem nauczyciel ma nie tylko uczyć ucznia, ale także uczeń musi sam opanować umiejętność uczenia się i temu właśnie służyła praca z podręcznikiem. Uczeń pozbawiony podręcznika nie umiał się sam uczyć, bowiem brakowało mu kontaktu z książką, która zmuszałaby go do wysiłku umysłowego i pokonywania trudności. Pracując z podręcznikiem uczeń przestaje biernie czekać na nauczyciela, który przyjdzie i nauczy go, lecz sam przejmuje inicjatywę i uczy się samodzielności w poszukiwaniu wiedzy.

Tradycyjny podręcznik zawierający skondensowaną treść nauki szkolnej oraz będący wytyczną dla pracy nauczyciela i równocześnie miernikiem kontroli osiągnięć i rezultatów jego pracy, stracił swą dominującą rolę w procesie dydaktycznym, nie został jednak ze szkoły usunięty. Wraz z nowymi metodami pracy dydaktycznej zmienił się jego charakter i forma. Nowe aktywizujące metody nauczania zobowiązywały ucznia do samodzielnego poszukiwania wiado-

mości, zmuszając do korzystania nie z jednej książki, ale z wielu, w tym także z materiałów źródłowych. Dzięki temu podręcznik przestał być jedyną książką ucznia i zarazem skondensowanym zbiorem gotowej wiedzy z określonej dziedziny nauki, którą podano w formie ostatecznej i gotowej, przeznaczonej jedynie do pamięciowego opanowania. Stał się książką, która miała stymulować rozwój umysłowy ucznia, prowadząc go przez kolejne szczeble i etapy edukacji, by następnie przygotować go do kształcenia na poziomie akademickim oraz do samodzielnego prowadzenia badań naukowych (Balicki 1932: 31; Sokołowski 1934: 199).

Obserwowana na przełomie wieku XIX i XX zmiana systemu dydaktycznego, przyczyniła się do opracowania nowej definicji i funkcji podręcznika szkolnego oraz wprowadziła nową klasyfikację książek szkolnych. Nie chodziło już o odrzucenie książki szkolnej w ogóle, ale o przypisanie jej nowej funkcji i zadań oraz zmianę jej formy. W ten sposób podjęto próbę znalezienia uniwersalnego środka dydaktycznego, który byłby syntezą „żywego nauczania” i pracy z podręcznikiem. Takie ujęcie roli podręcznika znalazło swoje odzwierciedlenie w programach zreformowanej szkoły jędrzejewiczowskiej. Zgodnie z wytycznymi pracy szkolnej podręcznik, w zależności od stopnia nauczania i przedmiotu, dostarczał uczniowi treści do pracy w szkole i w domu oraz pomagał w utrwaleniu i porządkowaniu zdobytej wiedzy i sprawności. Nie był jednak jedynym źródłem wiadomości dla ucznia. Równoległe z podręcznikiem wytyczne zalecały by uczeń korzystał z książek pomocniczych, których lektura poszerzała jego horyzonty umysłowe (*Program...* 1934: XXV). Wytyczne podkreśliły rolę zainteresowań ucznia w nauczaniu oraz znaczenie jego samodzielnej pracy, aktywności i wysiłku. Jednakże powierzając nauczycielowi zadanie kierowania pracą ucznia, udzielania mu rad i wskazówek, pierwszeństwo w nauczaniu wytyczne programowe przyznały metodzie poszukującej (tamże: XXVII–XXVIII).

Swoje klasyfikacje książek szkolnych w dwudziestoleciu międzywojennym zaproponowali Kazimierz Sośnicki, Zygmunt Mysłakowski oraz Roman Ingarden. Były one do siebie zbliżone. Sośnicki wyróżnił podręczniki tekstowe, czyli takie, które podają określony tekst, będący podstawą nauczania. Zaliczył do tej grupy czytanki, wypisy, podręczniki do nauki języków obcych, zawierające fragmenty tekstów w danym języku. Nie chodzi tu jednak, jak pisał, o wiadomości zawarte w tekście, ale o sam tekst, który jest podkładem do zdobycia pewnych wiadomości. Drugą grupę stanowiły podręczniki teoretyczne, podające w formie uporządkowanego wykładu wiadomości naukowe z określonej dziedziny wiedzy. Tą grupę stanowiły podręczniki przedmiotowe (Sośnicki 1925: 113).

Mysłakowski i Ingarden do podręczników szkolnych zaliczyli także książki pomocnicze, dzieląc podręczniki (książki szkolne) na trzy grupy. Mysłakowski wyróżnił podręcznik właściwy, który podzielił na podręcznik systematyczny oraz podręcznik do ćwiczeń i zajęć praktycznych; książkę uzupełniającą do czytania w zakresie określonych dziedzin nauki; książki uzupełniające, będące odnośnikami w poszukiwaniu konkretnej informacji, definicji, wyjaśnień np. słowniki, encyklopedie, leksykony. Ingarden podobnie wskazał na podręcznik właściwy, wypisy, czytanki i zbiory zadań oraz książki pomocnicze, tj. słowniki i encyklopedie (Ingarden 1939: 72).

Dla Sośnickiego, Mysłakowskiego i Ingardena podręcznik właściwy był ważnym i niezastąpionym elementem systemu dydaktycznego. Usunięcie go ze szkoły i tym samym pozbawienie ucznia pracy z podręcznikiem, odbierało dziecku możliwość zdobycia gruntownej wiedzy teoretycznej oraz poznania procesu myślenia naukowego, który był niezbędnym warunkiem przejścia przez kolejne etapy kształcenia, by na końcu drogi opanować zasady pracy naukowej na szczeblu akademickim.

Praca z podręcznikiem, pisał Ingarden, przygotowuje ucznia do czytania ze zrozumieniem tekstów naukowych, dostrzegania myśli zawartych w tekście oraz związków rzeczowych i logicznych. Przygotowuje także do samodzielnego formułowania jasnych, logicznych i zwięzłych wypowiedzi pisemnych oraz wdraża do samokształcenia. Podręcznik pozwalał również powtórzyć wiadomości oraz porządkował i systematyzował materiał realizowany na lekcji. Notatki ucznia sporządzone podczas lekcji były niewystarczające do powtórzenia materiału w domu, gdyż zawierały luki i niedopowiedzenia, stąd konieczność odwołania się do podręcznika. Podręcznik miał szczególne znaczenie dla uczniów słabszych, którzy często nie potrafili robić dobrych notatek. Podobnie jak w notatkach były luki, tak też istniały luki w wiedzy nabytej na lekcjach. Była ona niekompletna lub też mniej wyraźnie uchwycona, ze względu na ulotność i wahania w koncentracji uwagi ucznia. Stąd pierwszą i zasadniczą funkcją podręcznika, na jaką wskazuje Ingarden, było uporządkowanie materiału nauczania w sposób rzeczowy i logiczny oraz uzupełnienie luk w wiedzy wyniesionej z lekcji (Ingarden 1939: 70, 82–85).

Drugą funkcją przypisaną podręcznikowi przez Ingardena było umożliwienie uczniowi powtórzenia materiału realizowanego na lekcji. Podręcznik pomagał uczniowi samodzielnie w zaciszu domowym przemyśleć treści nauczania. Nie chodziło tu o nauczenie się ich na pamięć, ale o powtórne przeanalizowanie i przemyślenie ich w samotności, po to, by lepiej zrozumieć proces myślenia, jaki miał miejsce podczas lekcji oraz nauczyć się samodzielnie pokonywać trudności, wdrażając w ten sposób ucznia do samodzielności umysłowej

(Ingarden 1939: 86–88). Jako trzecią funkcję podręcznika Ingarden wymienia pamięciowe utwalenie wiadomości, które było możliwe tylko przy pomocy podręcznika, dlatego samodzielna praca ucznia z podręcznikiem stała się niezbędnym elementem kształcenia. Kolejna funkcja podręcznika to zebranie obszernego niejednokrotnie materiału nauczania w jedną całość. Podręcznik łączył ze sobą poszczególne partie materiału rozbite na lekcje i przez to, oddalone od siebie w czasie, dlatego dzięki podręcznikowi podzielony na elementy materiał stanowił zwarty cykl nauczania (Ingarden 1939: 89–91).

Proces dydaktyczny oparty na zainteresowaniach ucznia oraz jego samodzielnej pracy i aktywności, nie mógł ograniczać się tylko do samorzutnych zainteresowań ucznia. Wyniki samodzielnej pracy ucznia musiały zostać zorganizowane, uporządkowane w logiczną całość i następnie utrwalone. Na tym etapie procesu dydaktycznego Mysłakowski i Sośnicki wprowadzili podręcznik szkolny, który organizował, systematyzował i pomagał utrwalić wiadomości zdobyte na lekcji w czasie tzw. żywego nauczania (Mysłakowski 1936: 66; Sośnicki 1925: 113–114). Podobnie myślał także Balicki, uważając że notatki zrobione przez ucznia podczas lekcji były niewystarczające, dlatego wymagały uzupełnienia i dopracowania. W tej sytuacji podręcznik szkolny był niezastąpioną pomocą umożliwiającą uczniowi kontrolę wyników pracy w szkole. Samodzielna praca z podręcznikiem umożliwiała uczniowi porównanie notatek własnych, sporządzonych podczas lekcji z treściami zawartymi w podręczniku, a w rezultacie uporządkowanie ich, powtórzenie i usystematyzowanie (Balicki 1932: 33).

Podręcznik, aby spełniał przypisane mu funkcje, nie mógł zastępować „żywego nauczania” nauczyciela, i dlatego nie mógł być łatwą i przyjemną książką do czytania. Z tego względu musiał być zunifikowany, uporządkowany i jednoznaczny. Sośnicki użył słowa „martwy”, przeciwstawiając w ten sposób „martwy” podręcznik „żywemu” nauczaniu nauczyciela (Sośnicki 1925: 114; Ingarden 1939: 79–80). W ten sposób dzięki podręcznikowi uczeń pokonywał drogę od zindywidualizowanej wiedzy wyniesionej z lekcji do zunifikowanych wiadomości zawartych w podręczniku, by z czasem gdy opanuje już sztukę pracy z podręcznikiem, nauczył się wykorzystywać zunifikowaną wiedzę podręcznikową do swoich indywidualnych potrzeb i sposobu myślenia (Sośnicki 1925: 115).

Podręcznik dawał gotową wiedzę opartą na aktualnych wynikach badań z określonej dziedziny wiedzy. Nie prowadził do tych wyników, lecz je podawał w formie gotowej i uporządkowanej, umożliwiającej uczniowi ich opanowanie, zrozumienie i utwalenie. Dlatego podręcznik musiał spełniać kryterium ścisłości i jednoznaczności języka oraz być logiczny i uporządkowany (Ingarden

1939: 92–93). Tą cechą podręcznika podkreślił także Mysłakowski oczekując od niego by, odpowiadając programowi nauczania, stanowił zwartą i logiczną całość. Układ treści powinna, jego zdaniem, cechować ścisłość, zwięzłość, jasność i precyzja. Równocześnie teksty musiały być żywe, ciekawe, wzbudzające zainteresowanie, ale bez zbędnego „gadulstwa” (Mysłakowski 1936: 67–71). Również Balicki od podręcznika wymagał wspólnej myśli przewodniej, łączącej jego poszczególne rozdziały i ustępy. Pisał, że treści podręcznika nie mogły być przypadkowo zebrane i niepowiązane ze sobą, a ich wybór powinien zawsze uwzględniać zainteresowania i możliwości poznawcze dziecka (Balicki 1932: 47).

Ciekawość jako cecha podręcznika bardzo często powtarzała się w dyskusji nad podręcznikiem. Andrzej Zand pisał, że mało ciekawy podręcznik nie przemawia do psychiki dziecka, a przez to nie spełnia swojego zadania jako źródła wiadomości i narzędzia pracy ucznia (Zand 1932: 98). Podręcznik powinien być także zrozumiały dla ucznia, ponieważ jego zadaniem jest pomóc uczniowi tworzyć pojęcia, a do ich tworzenia prowadzi zrozumienie tekstu i twórcza praca ucznia z książką. Zbyt trudny i niezrozumiały język uniemożliwiał uczniowi zrozumienie wiadomości zawartych w podręczniku, uczył posługiwania się szablonami i gotowymi wzorami, ograniczał się do pamięciowego przyswojenia wiadomości, bez ich zrozumienia i własnej pracy twórczej (Drożyński 1935: 720).

Zmieniające się na przestrzeni II Rzeczypospolitej poglądy polskich pedagogów i dydaktyków przechodziły ewolucję: od odrzucenia książki szkolnej do wypracowania kompromisu między nauczaniem metodą heurezy a pracą ucznia z podręcznikiem. W pierwszej dekadzie dominował pogląd krytykujący i odrzucający podręcznik, który był wynikiem entuzjazmu towarzyszącego rewolucji w nauczaniu. W latach 30. miejsce emocji i entuzjazmu zajęła refleksja. Wówczas też dostrzeżono niedociągnięcia w wynikach nauczania, których źródłem było wykluczenie podręcznika szkolnego. Dlatego pedagodzy uznali pracę z podręcznikiem za ważny i niezastąpiony element systemu dydaktycznego. W latach 30. kształtowały się też pierwsze naukowe podstawy teorii podręcznika szkolnego, obejmujące jego definicję, klasyfikację oraz funkcję w procesie dydaktycznym. Ze względu na szerokość zagadnienia, zabrakło jednolitości w poglądach teoretyków wychowania i nauczania na kwestię podręcznika szkolnego, co uniemożliwiło opracowanie jego podwalin teoretycznych. Wiele jednak z tego, co wypracowano w kwestii podręcznika szkolnego w dwudziestoleciu międzywojennym, na stałe weszło do pedagogiki i stanowi po dziś dzień trwały fundament poglądów pedagogów i dydaktyków na ten temat.

Bibliografia

- Balicki J. 1932. *Rola podręcznika w nauczaniu języka ojczystego*, „Zrąb”, t. 11, s. 31–49.
- Drożyński S. 1935. *Podręcznik a dziecko*, „Przyjaciel Szkoły”, nr 15, s. 718–722.
- Drynda D. 1999. *Podręcznik szkolny w poglądach pedagogów i dydaktyków Drugiej Rzeczypospolitej. Próby poszukiwania teorii podręcznika*, „Chowanna”, t. 2, s. 72–83.
- Dygasiński A. 1880. *Nauczanie bez książki czyli wskazówki teoretyczno-praktyczne odnoszące się do pierwszego nauczania, z piśmiennictwa angielskiego zebrane*, Ziembkiewicz i Noakowski, Warszawa.
- Lichtschein M. 1933. *Rehabilitacja podręcznika szkolnego*, „Przyjaciel Szkoły”, nr 13, s. 436–439.
- Ingarden R. 1939. *O roli podręcznika w nauczaniu w szkole średniej*, „Muzeum”, z. 2, s. 69–96.
- Łoziński J. 1977. *Rola wydawcy w kształtowaniu i doskonaleniu koncepcji książek szkolnych*, [w:] *O nowoczesną koncepcję książki dla ucznia i nauczyciela*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa, s. 32–51.
- Miros. 1927. *Podręcznik w nauce historii*, „Przyjaciel Szkoły”, nr 15, s. 686–689.
- Mirski J. 1929. *Rola podręcznika w nowej dydaktyce*, „Przyjaciel Szkoły”, nr 6, s. 205–210.
- Mysłakowski Z. 1936. *Nauczanie żywe a podręcznik szkolny*, Księgarnia Pedagogiczna, Lwów.
- Okoń W. 1973. *Funkcja i treść podręcznika szkolnego*, [w:] *Z warsztatu podręcznika szkolnego*, red. T. Parnowski, Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych, Warszawa.
- Okoń W. 1977. *Wychowawcze funkcje podręcznika szkolnego*, [w:] *O nowoczesną koncepcję książki dla ucznia i nauczyciela*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa, s. 60–67.
- Okoń W. 1987. *Podstawy wykształcenia ogólnego*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa.
- Ormian H. 1930. *Powrót do podręcznika w szkole średniej*, „Muzeum”, z. 4, s. 279–282.
- Program nauki w publicznych szkołach powszechnych III stopnia z polskim językiem nauczania. Tymczasowy. Ogólne wytyczne pracy szkolnej*. 1934. MWRiOP, s. XIX–XXIX.
- Reiter M. 1911. *Podręczniki szkolne*, [w:] *Encyklopedia Wychowawcza*, Warszawa, t. 8, z. VI, s. 430–440.
- Skrzypczak J. 1996. *Konstruowanie i ocena podręczników*, Wydawnictwo ITE, Poznań–Radom.
- Sokołowski J. 1934. *W sprawie elementarza i książki do czytania w klasie I i II szkoły powszechnej*, „Przyjaciel Szkoły”, nr 5, s. 199–202.
- Sośnicki K. 1925. *Zarys dydaktyki. Podręcznik dla użytku seminariów nauczycielskich i nauczycieli*, Wydawnictwo Książek Szkolnych, Lwów.
- Sośnicki K. 1962. *Ogólne założenia podręczników szkolnych*, Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych, Warszawa.
- Wendreńska I. 2003. *Dydaktyka ogólna jako przedmiot kształcenia nauczycieli w Drugiej Rzeczypospolitej (1918–1939)*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice.
- Zand A. 1932. *Zagadnienie podręcznika nauki obywatelskiej*, „Zrąb”, t. 10, s. 97–104.