

Danuta Konieczka-Śliwińska

Poznań

Retoryka we współczesnych szkolnych podręcznikach historii¹

Wybór problematyki mojej rozprawy doktorskiej wynikał przede wszystkim z faktu, iż pomimo wielopłaszczyznowych i wieloletnich już badań nad szkolnym podręcznikiem historii, zarówno w dydaktyce ogólnej, jak i dydaktyce historii, nie podejmowano dotąd refleksji teoretycznej nad retoryką narracji podręcznikowej, ani z punktu widzenia wąskiego jej rozumienia jako zespołu zabiegów i figur stylistycznych, ani też w szerszym znaczeniu — jako pewnej koncepcji konstruowania i odbioru tekstu (komunikatu). Zainteresowanie problematyką podręcznikową wywołały również przemiany społeczno-polityczne zapoczątkowane w Polsce w 1989 r., a także w ich konsekwencji przekształcenia gospodarcze, które z kolei znalazły swoje odzwierciedlenie w odniesieniu do systemu oświaty, a w szczególności edukacji szkolnej, i spowodowały ponadto dość istotne zmiany na rynku wydawniczym. Powstające w błyskawicznym tempie na początku lat dziewięćdziesiątych nowe wydawnictwa, konkurując z dotychczasowym monopolistą na rynku wydawnictw szkolnych — Wydawnictwami Szkolnymi i Pedagogicznymi, co roku wprowadzały nowe tytuły podręczników, stwarzając w ten sposób możliwość alternatywnego ich wyboru w obrębie poziomu edukacyjnego. Potrzebą chwili stało się więc opracowanie różnorodnych metod i narzędzi oceny szkolnych podręczników historii, a więc wyjście niejako naprzeciw oczekiwaniom nauczycieli, przed którymi postawiono trudny problem wyboru optymalnego podręcznika. Stąd też wynikał mój osobisty powód zainteresowania się problematyką szkolnych podręczników historii. Jako nauczyciel historii i wiedzy o społeczeństwie początkowo w szkole średniej, a później (i aż do chwili obecnej) w szkole podstawowej, wielokrotnie doświadczyłam konsekwencji pracy z różnego rodzaju podręcznikami i swoistej potrzeby określenia kryteriów oceny dostępnych na rynku publikacji szkolnych. Moje poszukiwania naukowe koncentrowały się pierwotnie właśnie wokół problematyki metod i narzędzi oceny podręczników szkolnych oraz analizy wewnętrznej struktury podręcznika, z położeniem nacisku na tekst główny, dopiero w wyniku dalszych badań ostatecznie skupiły się na problemie konstruowania i interpretacji narracji podręczni-

¹ Niniejszy autoreferat został wygłoszony podczas publicznej obrony rozprawy doktorskiej w Instytucie Historii Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu w październiku 2000 r. Promotorem rozprawy była prof. dr hab. Maria Kujawska (UAM). Recenzenci: prof. dr hab. Waldemar Łazuga (UAM), dr hab. Grażyna Pańko (Uniwersytet Wrocławski).

kowej, w której retoryka stanowi kluczowe zagadnienie dla zrozumienia uwarunkowań pracy historyka.

Podjęcie przeze mnie problematyki retoryki narracji podręcznikowej stało się możliwe m.in. dzięki interdyscyplinarnym badaniom z pogranicza dydaktyki historii, filozofii historii i teorii literatury, zapoczątkowanym przekształceniami w szeroko rozumianej humanistyce tzw. zwrotem językowym. W tej nowej perspektywie, której źródłami są: narratystyczny przełom *linguistic turn* i niepostmodernistyczna filozofia historii (w odniesieniu do modelu narracji historycznej) oraz współczesna teoria literatury inspirowana retoryką klasyczną, jako dydaktyk historii i nauczyciel praktyk umieściłam problematykę retoryki we współczesnych szkolnych podręcznikach historii. Oznacza to, że swoje rozważania lokuję w dydaktycznym kontekście i wiodę je zarówno z punktu widzenia teorii, jak i realnej edukacji szkolnej. Podstawowe cele badawcze mojej rozprawy sprowadzają się zatem do określenia sposobu obecności retoryki w szkolnych podręcznikach historii, a w konsekwencji do szczegółowego sprecyzowania celów perswazyjnych podręcznika, narzuconych lub przyjętych przez jego autora, określenia płaszczyzn oddziaływania perswazyjnego autora wobec czytelnika, wskazania różnorodnych zabiegów retorycznych użytych na poziomie narracji podręcznikowej oraz dookreślenia roli ucznia i nauczyciela w procesie odkrywania zabiegów perswazyjnych. Z przeprowadzonej konfrontacji założeń teoretycznych z analizą materiału źródłowego wyłonił się jeszcze jeden problem, a mianowicie wyodrębnienia typów relacji pomiędzy autorem podręcznika a jego czytelnikiem na podstawie zaobserwowanych strategii retorycznych.

W moich badaniach podstawowym źródłem założeń metodologicznych stała się **retoryka** w jej ujęciu klasycznym, pojmowana jako sztuka perswazji, czyli **przekonywania i pozyskiwania czytelnika** aż do momentu, gdy uda się przekształcić go w partnera. Retoryka rozumiana jest przeze mnie w zakresie szerokim również jako umiejętność (sztuka) konstruowania i odbioru tekstu, nastawiona na spełnienie określonych celów perswazyjnych, jak np. skutecznego przekonania odbiorcy o słuszności (lub niesłuszności) przedstawionej i roztrząsanej sprawy, czy też uznania przez niego prezentowanej argumentacji za właściwą sobie. Autor retorycznego dyskursu, chcąc osiągnąć optymalny przekaz, dąży do wypełnienia określonych zasad i funkcji retorycznych odwołujących się do sfer ludzkiego poznania (doświadczenia), tj. umysłu, uczuć i estetyki, stosując przy tym szereg zabiegów retorycznych. W szkolnym podręczniku historii głównym nadawcą–autorem tych zabiegów retorycznych jest autor podręcznika, odbiorcą–czytelnikiem zaś uczeń, pośrednio także i nauczyciel. Płaszczyzną oddziaływania autora na czytelnika jest m.in. układ i zakres treści podręcznika, elementy uzupełniające tekst autorski, jak np. wstęp i zakończenie, obudowa dydaktyczna.

Analizą zabiegów retorycznych na poziomie narracji objęte zostały podręczniki przeznaczone do nauczania przedmiotu historia na poziomie 8–letniej szkoły podstawowej i wydane po raz pierwszy po wspomnianym wcześniej przełomie 1989 r. Kryterium formalnym porządkującym wybór analizowanych podręczników stało się wpisanie ich na ministerialną listę podręczników i książek pomocniczych do nauczania historii dopuszczonych do użytku szkolnego, publikowaną następnie w Dzienniku Urzędowym Ministerstwa Edukacji Narodowej. Ze względu na ograniczenia czasowe za datę graniczną zamykającą dobór materiału źródłowego przyjął rok 1997.

Kierunek postępowania badawczego nad obecnością retoryki w szkolnych podręcznikach historii, a w konsekwencji również układ mojej rozprawy, wytyczyła przede wszystkim struktura samego podręcznika i praktyczna „droga”, jaką przechodzi czytelnik w procesie jego interpretacji. Przyjęłam bowiem uproszczony podział wewnętrzny podręcznika na tekst głów-

ny i towarzyszące mu elementy pozatekstowe, jak np. tytuł główny, tytuły rozdziałów i podrzdziałów, motto, dedykacja, wstęp i podsumowanie. Ponieważ jednak czytelnik w pierwszej kolejności styka się właśnie z owymi elementami pozatekstowymi, stąd zostały zanalizowane pierwsze. W dalszym etapie postępowania badawczego uwaga moja skupiła się na tekście głównym podręcznika, przy którego analizie decydujące znaczenie miały założenia retoryki klasycznej. Opierając się na strukturze dyskursu retorycznego, obejmującej wynalezienie tematu i atrakcyjne jego przedstawienie (poziom inwencji), poprzez odpowiednią realizację w sensie kompozycyjnym (poziom dyspozycji) i językowym (poziom elokucji), problematyka retoryki tekstu głównego podręcznika została przeze mnie ujęta dwupłaszczyznowo: jako analiza zabiegów kompozycji i jako analiza stosowanych w narracji środków retorycznych.

Praca składa się z pięciu rozdziałów. Rozdział pierwszy zatytułowany *Wokół teorii i metodologii badań szkolnego podręcznika historii* ma charakter teoretyczny. Jego głównym zadaniem jest przedstawienie i omówienie założeń teoretycznych i metodologicznych związanych z analizą i interpretacją retoryki we współczesnych szkolnych podręcznikach historii. Rozważania rozpoczynam od omówienia klasycznego i współczesnego rozumienia retoryki, jej definicji, kierunków badań nad retoryką, a także wyznaczonych jej funkcji i wpływających z nich zasad konstruowania wypowiedzi (głównie tekstowej). Dalej, na podstawie inspiracji wpływających z filozofii historii, skupiam uwagę na narratywistycznej koncepcji historii. Zajmuję się wtedy specyfiką narracji historycznej oraz przedstawiam i omawiam model narracji autorstwa Jerzego Topolskiego, kładąc nacisk na występującą w nim warstwę retoryczną. Następnie, traktując podręcznik historii jako szczególny rodzaj komunikatu oraz szkolnej narracji historycznej, rozpatruję szczegółowe uwarunkowania przekazu i odbioru narracji podręcznikowej, odwołując się do semiotycznej koncepcji konstruowania i interpretacji tekstu Umberto Eco. W części końcowej rozdziału I przedstawiam założenia teoretyczne proponowanego przeze mnie dydaktycznego modelu analizy retorycznej szkolnej narracji podręcznikowej. Ujmując podręcznik historii trójpłaszczyznowo: jako środek dydaktyczny, jako rodzaj komunikatu między autorem–nadawcą i czytelnikiem–odbiorcą oraz jako szczególny rodzaj narracji historycznej, proponuję nowy sposób analizy i interpretacji podręczników szkolnych w ujęciu dydaktycznym, z uwzględnieniem ucznia i nauczyciela oraz specyfiki transmisji wiedzy historycznej w edukacji szkolnej. Skonstruowany model stał się teoretycznym podłożem analizy w kolejnych rozdziałach dysertacji.

Przedmiotem rozważań w rozdziale II (*Retoryka elementów pozatekstowych w narracji podręcznikowej*) uczyniłam zespół zabiegów autora o charakterze perswazyjnym, których celem jest skłonienie potencjalnego czytelnika do podjęcia dalszej lektury podręcznika historii. Ułatwiają one także właściwe zrozumienie dzieła, pomagają ponadto w odczytaniu myśli i postaw propagowanych przez autora. Zabiegi tego typu ujawniają się w pierwszej kolejności w tej części struktury podręcznika, która towarzyszy tekstowi głównemu, czyli w takich elementach, jak: tytuł główny i ewentualne podtytuły, motto, dedykacja, tytuły rozdziałów i podrzdziałów, wstęp, zakończenie. Określiłam te części jako „elementy pozatekstowe” (obok ilustracji i systemu sterującego przyswajaniem wiedzy, jak np. zadania i tablice chronologiczne), przy jednoczesnym założeniu, że tekst główny podręcznika obok tekstów uzupełniających (np. materiały źródłowe) oraz tekstów wyjaśniających (np. słowniki) należy do działu „tekstów”.

Po omówieniu retoryki elementów pozatekstowych, towarzyszących tekstowi głównemu podręcznika, przystępuję w rozdziale III (*Zabiegi kompozycyjne w narracji podręcznikowej o charakterze perswazyjnym*) do opisanego zagadnień związanych z częścią właściwą narracji.

Analizę retoryki tekstu głównego przeprowadzam w dwojakim zakresie: kompozycji całości narracji podręcznikowej oraz jej wysłowienia, czyli użytych w celach perswazyjnych różnego rodzaju figur i tropów retorycznych. Przedmiotem rozdziału III uczyniłam zatem podjęte przez autora zabiegi kompozycyjne w narracji podręcznikowej o charakterze perswazyjnym, natomiast wyniki analizy środków stylistycznych w podręcznikach szkolnych przedstawione zostały w rozdziale IV. W tak ujętym układzie starałam się odpowiedzieć na następujące pytania: jak początek i koniec narracji podręcznikowej wzmacnia oddziaływanie perswazyjne na czytelnika, jakich podziałów dydaktycznych i periodyzacyjnych używają autorzy szkolnych podręczników historii dla pozyskania i przekonania czytelnika, w jakim stopniu wybór struktury tematycznej podręcznika ma znaczenie retoryczne oraz jak na poziomie tekstu dokonuje się zmiany naturalnego porządku rzeczy poprzez zabiegi o charakterze retorycznym.

Omówienie w rozdziale IV (*Figury retoryczne w narracji podręcznikowej*) obecności retoryki w narracji podręcznikowej w postaci stylistycznych i gramatycznych figur słów i myśli zostało podporządkowane czterem zasadom ich tworzenia: adiekcji, detrakcji, transmutacji i imutacji. Oddzielnie, jako grupa wyodrębniona również w retoryce klasycznej, zostały przedstawione tropy poetyckie.

Rozdział ostatni (*Retoryczne relacje autorów podręczników szkolnych z czytelnikami*) ma charakter teoretyczno-analityczny. Jego głównym zadaniem jest omówienie obserwowanych tylko na poziomie tekstu podręcznika teoretycznych podstaw retorycznych relacji autora z czytelnikiem (czytelnikami) oraz przedstawienie wybranych (przykładowych) zabiegów retorycznych, odzwierciedlających charakter przyjętej relacji w badanych podręcznikach. W części końcowej prezentuję w postaci wniosków z przeprowadzonej analizy trzy typy relacji autora z czytelnikiem. Jako główne pytania badawcze stawiam następujące problemy: jakie role w procesie edukacji szkolnej odgrywają dorośli i dzieci, jakie role w relacjach dorosły — dziecko przyjmują autorzy podręczników szkolnych, jakie zabiegi o charakterze retorycznym odzwierciedlają rodzaj przyjętej przez nich relacji i wreszcie jakie typy relacji autor — czytelnik daje się zaobserwować na podstawie stosowanych zabiegów o charakterze retorycznym? Relacje autorów podręczników szkolnych z czytelnikami ujęłam metaforycznie jako relacje mistrz — uczeń.

Konieczność dokonania selekcji i wyboru sprawiła, że główny akcent w całości rozważań został położony na niektóre tylko mechanizmy perswazyjne odzwierciedlone na poziomie narracji podręcznikowej. Moja uwaga skupiła się zatem na wskazaniu kierunku poszukiwań badawczych, a także przedstawieniu koncepcji analizy i interpretacji podręczników historii w kategoriach retoryki, nie zaś na pełnym i wyczerpującym opisie możliwych sposobów oddziaływania perswazyjnego na czytelnika. Nie było również moim celem dokonanie krytycznej oceny konkretnych publikacji funkcjonujących na rynku wydawniczym, a tym samym rozstrzygnięcie o ich przydatności w szkolnej edukacji historycznej. Analizowane podręczniki historii posłużyły mi jedynie jako materiał badawczy, dostarczający przykładów ilustrujących omawiane mechanizmy retoryczne. Pominięte zostały więc drobiazgowo opisy wszystkich elementów, egzemplifikujących w mniejszym lub większym stopniu pozyskiwanie i przekonanie czytelnika przez autora. W polu zainteresowań znalazły się natomiast te, które miały charakter najbardziej uniwersalny, dostrzegany w kilku analizowanych publikacjach.

Na podstawie rozważań teoretycznych, korzystając przede wszystkim z prac Jerzego Topolskiego, Violetty Julkowskiej, Umberto Eco i Jerzego Ziomka, wyodrębniłam siedem płaszczyzn badawczych, podejmujących złożoną problematykę autora-nadawcy tekstu, czytelnika — jego odbiorcy oraz samego przekazu, czyli narracji podręcznikowej i obserwowa-

nych na jej poziomie relacji. W rozprawie zostały poruszone i omówione jedynie te, które wiązały się z badaniami o charakterze analitycznym, przeprowadzone na dostępnym materiale podręcznikowym. Uzupełnieniem prowadzonych przeze mnie badań i dalszym ich rozwinięciem byłyby badania o charakterze empirycznym, np. ankietowe, nad oczekiwaniami i kompetencjami realnych uczestników współdziałania tekstowego, czyli *autora empirycznego* i *czytelnika empirycznego*, wzbogacone analizą zasad interpretacji i recepcji tekstu podręcznika w praktyce szkolnej, widzianej również w kontekście stosowanych przez nauczyciela metod dydaktycznych. Interesującym problemem badawczym, który zamierzam kontynuować, korzystając właśnie z badań empirycznych, są rozważania nad kompetencjami, czyli wiedzą, umiejętnościami i postawami *czytelnika końcowego*, uzyskanymi w wyniku pracy z podręcznikiem i w porównaniu z przyjętą strategią tekstową autora.

W wyniku przeprowadzonej analizy, wyprowadziłam wniosek finalny, że współczesne szkolne podręczniki historii w mniejszym lub większym stopniu są nasycone mechanizmami retorycznymi (perswazyjnymi) oraz że można je z dużą skutecznością analizować za pomocą aparatu pojęciowego, wypracowanego przez teorię retoryki klasycznej i współczesne badania teoretyczno-literackie. Tym samym potwierdziłam w odniesieniu do szkolnej narracji historycznej również tezę, że retoryka stanowi jedno z głównych narzędzi konstruowania narracji i w pracy historyka odgrywa decydującą rolę.

Podręczniki historii okazały się materiałem wyjątkowo dogodnym do prezentowania w nich obecności retoryki rozumianej przeze mnie głównie jako sposób przekonywania i pozyskiwania czytelnika, który dokonuje się poprzez szereg zabiegów o charakterze kompozycyjnym, dydaktycznym i stylistycznym. Stało się tak z wielu powodów. Po pierwsze, narracja historyczna nastawiona jest niejako „odgórnie” na działania perswazyjne, których celem jest wywołanie u odbiorcy przeświadczenia co do oczywistości i dostępności prezentowanej autorskiej wizji dziejów. Po drugie, podręcznik historii jako dominujący środek dydaktyczny w edukacji szkolnej ma do spełnienia określone funkcje dydaktyczne, zmierzające przede wszystkim do kształtowania wiedzy, umiejętności i postaw uczniów, a także poddania się przez nich podejmowanym wobec nich zabiegom. Tym samym podręcznik nastawiony jest również na oddziaływanie o charakterze perswazyjnym. I wreszcie po trzecie, zmiany w podejściu do ucznia dokonujące się na poziomie programowym oraz konkurencja na rynku wydawniczym wymusiły również podjęcie przez autorów podręczników szkolnych szeregu zabiegów nastawionych na przystępność i atrakcyjność narracji, a w konsekwencji również przyciągnięcie potencjalnych odbiorców.

Przeprowadzona analiza materiału badawczego wykazała, że pozyskiwanie czytelnika w szkolnych podręcznikach historii rozpoczyna się już na poziomie elementów pozatekstowych towarzyszących tekstowi głównemu. Tytuł główny podręcznika oprócz funkcji identyfikującej i informacyjnej wobec całości dzieła spełnia także funkcję perswazyjną, realizując jednocześnie funkcje retoryczne: *docere, movere* i *delectare*. W badanych podręcznikach dała się zaobserwować pewna prawidłowość związana z przeniesieniem punktu ciężkości oddziaływania perswazyjnego na początkowy lub końcowy element tytułu złożonego w zależności od etapu edukacyjnego czytelników, do których adresowany był podręcznik. Nacechowane perswazyjnie pozostają również tytuły rozdziałów i podrozdziałów, a także spis treści, umieszczony zwłaszcza na początku dzieła. Inne elementy pozatekstowe, takie jak motto i dedykacja, jako ślad pierwotnej inspiracji autora, stanowią moim zdaniem swoisty klucz do zrozumienia całości przesłania zawartego w podręczniku, a tym samym naprowadzają na właściwą (czyli zgodną z intencją autora) jego interpretację. Rolę bezpośredniego przygotowania do współ-

działania tekstowego na poziomie tekstu głównego podręcznika odgrywa natomiast wstęp. W nim realizowana jest także tematyżacja problematyki narracji podręcznikowej oraz motywowanie czytelnika do dalszej lektury. W tym celu podejmowane są różnorodne zabiegi pozyskiwania: m.in. uprzedzające o możliwych trudnościach, zawierające porządy związane z korzystaniem z podręcznika czy też bezpośrednie zdobywanie życzliwości odłiortcy. Cechy perswazyjności wykazują ponadto podsumowania autorskie umieszczone na końcu dzieła, głównie z racji szczególnie nacechowanego umiejscowienia.

Główny ciężar oddziaływania retorycznego na czytelnika przejąuje jednak tekst główny narracji podręcznikowej. Właśnie na jego poziomie dokonują się podstawowe zabiegi kompozycyjne związane z doborom i uporządkowaniem materiału merytorycznego oraz gramatyczne i stylistyczne „wysłowienie” myśli autora. Do elementów kompozycyjnych narracji podręcznikowej oddziałujących perswazyjnie zaliczyłam rami kompozycyjne spirające początek i koniec narracji, podziały tekstu głównego o charakterze dydaktycznym, podział na okresy historyczne i przyjęte przez autora zasady periodyzacji, strukturę tematyczną podręcznika oraz tradycyjnie rozumiane retoryczne figury kompozycyjne (w tym również tranżycje i dygresje). Wniosek, jaki nasunął się w wyniku prowadzonych badań, dotyczył przede wszystkim uwarunkowań układu kompozycyjnego. Dopiero bowiem przedstawienie tych uwarunkowań, jak np. wymagania programowe, naukowe czy dydaktyczne, umożliwia oddzielenie w narracji podręcznikowej tego, co jest w niej indywidualne, od tego, co zostało przyjęte z ogólnych, mniej lub bardziej uświadomionych koncepcji. Cele perswazyjne stawiane przez autora tekstu, a także ich realizacja w postaci określonych zabiegów są wynikiem kompromisu, jaki zostaje zawarty pomiędzy wspomnianymi wymogami a jego (autorską) indywidualną wizją dziejów.

Na poziomie tekstu głównego dokonują się ponadto szczegółowe operacje przekształcające pozatekstowy i przedtekstowy porządek naturalny słów i myśli w porządek sztuczny, uzyskany w wyniku celowych zmian i dany czytelnikowi w narracji. W wyniku czterech rodzajów operacji przekształceń, tj. adiekcji (dołączenie nowego składnika), detrakcji (odcięcie składnika), transmutacji (przestawienie i szczególnie uszeregowanie składników) oraz immutacji (zastąpienie jakiegoś składnika innym) tworzone są różnego rodzaju figury retoryczne. W praktyce są one „nośnikiem” artykułowanej w podręczniku wizji dziejów, proponowanej przez autora. Od tego, w jaki sposób i w jakiej ilości zostały użyte oraz jakiego są rodzaju, zależy ostateczny rezultat przekonywania i pozyskiwania czytelnika, a tym samym wypełnienia głównej funkcji perswazyjnej narracji historycznej. Figury słów i myśli współtworzą ponadto, razem z zabiegami kompozycyjnymi i działaniami perswazyjnymi z poziomu elementów pozatekstowych, całościowe rami retoryczne narracji, nadając jej indywidualny, autorski charakter.

Przeprowadzona analiza szkolnych podręczników historii dostarczyła także materiału do rozważań nad charakterem relacji pomiędzy autorem a czytelnikiem (czytelnikami) odzwierciedlonych na poziomie tekstu. Na podstawie wniosków wyprowadzonych z postępowania badawczego nad obecnością retoryki w narracji podręcznikowej udało się wyróżnić charakterystyczne przykłady zabiegów (strategii) retorycznych ilustrujących typy relacji autor — czytelnik. W analizowanych podręcznikach były to trzy typy relacji: autor — autorytet (relacja autorytarna), autor — przyjaciel (relacja partnerska), autor — kolega (relacja pobłażliwa). Poczynione obserwacje dały również podstawę do konkluzji, że o ilości, charakterze i formie użytych środków i zabiegów retorycznych w narracji podręcznikowej, a tym samym także o skuteczności perswazyjnej działań autora — współdecyduje tzw. kultura pedagogiczna.

Mam świadomość, że wiele spośród zagadnień poruszanych w niniejszej rozprawie, składających się na kontekst krytyczno—literacki i filozoficzno—historyczny, zwłaszcza zaś kwestia

rozgraniczenia wzajemnych wpływów i powiązań w obrębie literatury i narracji historycznej, została jedynie zasygnalizowana. Podobnie zresztą jak i problematyka uzupełniających badań empirycznych. Podjęcie ich na obecnym etapie moich badań wykroczyłoby poza ramy tematyczne rozprawy. Wymagają one zatem osobnych rozważań.

Na koniec jeszcze jedna refleksja z perspektywy zachodzących w ostatnim roku zmian w obrębie edukacji szkolnej. Zaobserwowana przeze mnie tendencja w podręcznikarstwie historycznym z przełomu lat osiemdziesiątych i dziewięćdziesiątych — pozyskiwania czytelnika poprzez odpowiednią strategię tekstową oraz zwrócenie uwagi na kompetencje *czytelnika końcowego* znalazły swoje potwierdzenie w aktualnie przeprowadzanej reformie oświaty (od 1999 r.). Nieśmiało wówczas, czyli na początku lat dziewięćdziesiątych symptomy zmian na rynku wydawniczym dziś stały się codziennością i oto dla każdego poziomu edukacyjnego oferuje się nawet po kilkanaście konkurujących ze sobą podręczników, nowych nie tylko pod względem edytorskim, ale również — i to jest chyba najcenniejsze — pod względem koncepcji dydaktycznej.