

O nowy model podręczników szkolnych

* STANISŁAW BORTNOWSKI
Życie Literackie

„Dawny system nauczania kładł przede wszystkim wielki nacisk na materiał naukowy. Skonstruowane a priori programy naukowe musiały być wyczerpane, a podręcznik szkolny był nieodzowną podporą pracy nauczyciela i dziecka. Wydrukowany i pisany materiał naukowy, tudzież podręczniki przestały nauczycielowi życie, przyrodę a nawet dzieci, których nie dostrzegał spoza gęstwiny słów i przepisów martwych”.

Henryk Rowid¹

Wypowiedź Henryka Rowida z 1926 roku wydaje mi się na tyle znamienna, że cytuję ją na wstępie artykułu poświęconego krytyce podręczników szkolnych. Wprawdzie pół wieku mija, jak pedagodzy nicują szkołę tradycyjną i przeciwstawiają jej nowe założenia dydaktyczne, ale w praktyce wydawniczej nadal bez zmian: młodzież licealna uczy się języka polskiego z książek, które wielbią dziewiętnastowieczny model wiedzy gotowej i dalekie są od aktywizowania uczniów tudzież rozwijania ich samodzielności.

Lech, Okoń, Fleming udowodnili w sposób teoretyczny oraz poprzez eksperymenty szkolne konieczność uczenia problemowego. Nie nauczyciel, lecz uczeń powinien być podmiotem procesu dydaktycznego. Nauczyciel poprzez określony system zabiegów ma sprawić, by uczeń naprawdę odczuł określoną trudność teoretyczną lub praktyczną, sformułował podstawowy problem albo uświadomił sobie problem sformułowany przez nauczyciela i dążył do jego rozwiązania.

Polonista Jan Kulpa, autor książki *Nauczanie problemowe języka polskiego w klasach V—VIII*, tak wnioskuje:

„W szkole uczniowie muszą pracować, a więc muszą myśleć, a więc muszą wykonywać pełne akty myślenia. Jest to warunek konieczny, aby wpływ szkoły był kształcący.

¹ H. Rowid, *Szkola twórcza*. Kraków 1926, s. 7.

W szkole nie wystarcza więc opanowanie pamięciowe szeregu faktów i uogólnień czy nawet znacznego zasobu wiadomości z najrozmaitszych nauk; nie wystarczy też przekazywanie przez nauczyciela uczniom gotowych wiadomości.

W szkole zadaniem nauczyciela jest organizowanie pracy uczniów nad zdobywaniem wiadomości, wskazywaniem im źródeł, naprowadzanie na właściwe sposoby korzystania z nich, przygotowanie uczniów do samodzielnego szukania wiedzy, przyswajania jej sobie i pomnażania poprzez własne dociekanie i działanie².

Takie założenie teoretyczne wymaga nie tylko korekty metod dydaktycznych, ale i przebudowy modelu podręcznika. Przecież nawet wykład można dostosować do postulatów szkoły uczącej myślenia i rozwiązywania problemów. Dyskursywny, dialogowy tok myślenia podczas wykładu, „ujawnia nieprawdy poprzez przewycięzanie jej przeciwieństw” (Okoń) korzystniej wpływają na recepcję wykładu i stają się tym samym dyrektywą dydaktyczną³. Niestety nie korzystają z niej autorzy podręczników do literatury, zapatrzeni w przeszłość, dalecy od prób włączania tejże przeszłości w system działań ucznia, niechętni wiedzy zintegrowanej, ufni w swój nieomylny autorytet szperacza, który wie wszystko i o wszystkim bez wyjątku chce powiedzieć.

Postaram się na kilku przykładach wskazać te cechy podręczników do literatury, które decydują o skostniałości i rutynie książek przeznaczonych do pracy w szkole i w domu.

1. PRZEROST FUNKCJI INFORMACYJNEJ

W wznawianym bez zmian od roku 1967 (!) podręczniku *Literatura polska dla klasy I liceum ogólnokształcącego oraz techników i liceów zawodowych* mówi się o *Rozmowie mistrza Polikarpa ze Śmiercią*, wierszu Słoty, *O zachowaniu się przy stole*, *Satyrze na leniwych chłopów*, *Janie Ostrorogu*, *Filipie Buonaccorsi*, *Kallimachu*, *Konradzie Celtesi*, *Klemensie Janickim*, *Biernacie z Lublina*, drukarzach: *Kasprze Hochfederze*, *Janie Hallerze*, *Florianie Unglerze*, krótko charakteryzuje się dzieła *Modrzewskiego Łaski albo o karze za mężobójstwo* i *Mowę o icarze za mężobójstwo*, *Zgodę* i *Satyra Kochanowskiego*, *Kołacze Szymonowica*. Rozdział poświęcony *Karpińskiemu* przynosi informacje o datach życia poety, miejscu jego urodzin i miejscu śmierci, odwołuje się do roz-

² J. Kulpa, *Nauczanie problemowe języka polskiego w klasach V—VIII*. Warszawa 1971, s. 5.

³ W. Okoń, *Wykład w uczelni wyższej*, (W:) *Elementy dydaktyki szkoły wyższej*. Warszawa 1973, s. 193. Okoń podaje także statystykę dotyczącą odtwarzania treści wykładu konwencjonalnego i problemowego. Po jednym miesiącu przerwy uczniowie liceum odtworzyli wykład konwencjonalny w 29 proc., wykład problemowy w 46 proc.

prawy pt. *O wymowie w wierszu*, do sielanki pt. *Korydon*, do *Dumy o Lukierdzie* i do *Żalów Sarmaty nad grobem Zygmunta Augusta*, do wierszy *Żebrak przy drodze* i *Do Stanisława Małachowskiego z okoliczności danej przez niego wolności poddanym swoim*. Sentymentalizmowi w literaturze europejskiej poświęca podręcznik półtorej encyklopedycznej strony, Karpińskiemu stron trzy i pół.

W wydrukowanym w grudniu 1975 r. podręczniku Aliny Nofer-Ładyki *Literatura polska okresu pozytywizmu* wstęp poświęcony wprowadzeniu do literatury pozytywistycznej jest podzielony na pięć rozdziałów: „Słowo o pokoleniu 1860”, „Świat, w którym żyli”, „Nauki mistrzów z Zachodu”, „Spory o program”, „O literaturze zastanej i oczekiwanej przez „młodych” i liczy stron 67. Dwom hasłom broszurki programowej: „Charakterystyka programu pozytywizmu polskiego. Sięganie do dorobku europejskiej myśli pozytywistycznej” odpowiadają następujące skrupulatne rozważania:

„Zmiany dokonujące się w postawach młodzieży po klęsce powstania — Pozytywizm zachodnioeuropejski, do którego młodzi sięgną po wzory — Twórcy pozytywizmu zachodnioeuropejskiego — Pozytywistyczny światopogląd — Pierwsze sygnały pojawienia się pozytywizmu w Polsce — Studenci Szkoły Głównej jako entuzjaści nowego prądu — Polskie tradycje idei pracy organicznej — Ideowy sens pracy organicznej w odczuciu pozytywistów — Różnice w pojmowaniu idei pracy organicznej w Królestwie i Poznańskiem a w Krakowie.

„Młodzi” jako kandydaci do pracy pisarskiej — Prasa jako pierwszy teren działania „młodych” — „Obóz młodych” — Walka „młodych” ze „starymi” — Charakterystyka „starych” — Stosunek „młodych” do tradycji — Geneza i społeczna funkcja programu „młodych” — Pozytywistyczny światopogląd i jego przejawy w programie społecznym „młodych” — Pozytywistyczny scjentyzm — Pozytywistyczny ewolucjonizm — Pozytywistyczny utylitaryzm — Dwa etapy działalności pozytywistów — Zaslugi pozytywistów”⁴.

W wznawianym bez zmian od 1964 roku (!) podręczniku Jana Zygmunta Jakubowskiego *Literatura polska okresu Młodej Polski* znaleźli się oprócz uwzględnionych w programie Tetmajera, Staffa i Kasprowicza poeci: Andrzej Niemojewski, Franciszek Nowicki, Antoni Lange, Lucjan Rydel, Tadeusz Miciński, Stanisław Korab-Brzozowski, Jerzy Żuławski, Artur Oppman, Bronisława Ostrowska, Maryla Wolska, Jan Lemański tudzież Pieśni robotnicze.

Wreszcie — by skończyć z przykładami — podręcznik Ryszarda Matuzewskiego *Literatura polska lat 1918—1939* zawiera stron 351 jako

⁴ A. Nofer-Ładyka, *Literatura polska okresu pozytywizmu*. Warszawa 1975, s. 381.

odpowiednik jednej strony instrukcji programowej. Zamiast spisu rozdziałów, zacytujmy fragment:

„Akcenty ostrej krytyki społecznej pojawiały się jednak nie tylko w twórczości pisarzy o światopoglądzie rewolucyjnym. Obfitowała w nie proza dająca wielostronny obraz współczesnej polskiej rzeczywistości. Zawierał je np. najwybitniejszy utwór Zofii Nałkowskiej, jej powieść *Granica* (1935) podejmująca problem odpowiedzialności jednostki za przejawy krzywdy i nierówności w otaczającym ją świecie. Znaleźć je można było w twórczości Poli Gojawiczyńskiej, w jej powieści *Ziemia Elżbiety* (1933), ukazującej groźne skutki kryzysu na Śląsku i w *Dziewczętach z Nowolipek* (1935), mówiących o losach bohaterek z proletariackich dzielnic Warszawy. Jalu Kurek w powieści *Grypa szaleje w Naprawie* (1934) malował straszliwą nędzę wsi, Jan Wiktor w *Wierzbach nad Sekwaną* (1933) — gorzki los emigrantów. W roku 1933 powstał z inicjatywy Heleny Boguszewskiej i Jerzego Kornackiego zespół literacki prozaików „Przedmieście”, który postawił sobie za cel badanie warunków życia środowisk proletariackich, zwracanie uwagi na szczególnie bolesne zagadnienia społeczne. Realizacją programu zespołu były m.in. zbiorowe tomy opowiadań i reportaży — *Przedmieście* i *Pierwszy maja*, a także zbiory prozy Boguszewskiej i Kornackiego *Jadą wozy z cegłą* i *Wista*. O życiu i problemach Śląska pisał w licznych powieściach i opowiadaniach Gustaw Morcinek”⁵.

Szczegółowość, dokładność, drobiazgowość, obszerność i „uniwersyteckość” wszystkich bez wyjątku obowiązujących dziś podręczników literatury dla klas licealnych wynika z fałszywej odpowiedzi na pytanie postawione już przez Kazimierza Wóycickiego w 1921 roku: **uczyć literatury czy historii literatury?**

Wóycicki, który uważał, że kulturalnej jednostki nie tworzą wiadomości, lecz tworzy ją przede wszystkim zorganizowane życie wewnętrzne, unieczwiał jako bezsensowne uczenie historii literatury. Jego zdaniem kurs ciągły jest surogatem poznania naukowego zastępującym tak cenne dla kontaktów z literaturą przeżycie estetyczne, kulturę serca i wyobraźni. Kurs upewnia uczniów, „że wszystko, co godne uwagi, zostało już dawno poznane, przeżyte, streszczone, wyczerpane, poszufladkowane”. Ponadto usuwając dzieło literackie w cień, a stawiając na jego miejsce gotowe sądy historyków literatury, nie wyrabiamy u młodych samodzielności, ćwiczymy natomiast tylko pamięć⁶.

Dydaktyce pamięci przeciwstawił się w latach powojennych Zenon

⁵ R. Matuszewski, *Literatura polska lat 1918—1939*. Warszawa 1975, s. 89.

⁶ K. Wóycicki, *Historia literatury czy literatura?*, (W:) K. Lausz, *Wybór pism z metodyki literatury dla klas licealnych*. Warszawa 1964, ss. 47—54.

Klemensiewicz, inaczej aniżeli historycy literatury rozumiejąc cele nauczania języka ojczystego:

„Wedle moich nauczycielskich doświadczeń i wynikającego z nich przekonania naczelnym zadaniem literackiego studium licealnego powinno być nauczanie owocnego obcowania z dziełem. Trzeba uczniowi przyswoić umiejętność wnikliwej lektury, która potrafi wydobyć z dzieła wszystkie elementy strukturalne (...)

A jeśli tak, to program (czytaj: także podręcznik — S.B.) powinien ułatwić skupienie się na niewielu typowych dziełach tak dobranych, żeby w sumie dało to elementarne przygotowanie inteligenta do konsumowania dzieła literackiego”⁷.

Niestety autorzy podręczników, historycy literatury bądź jak Matuszewski — krytycy, nie chcą zrozumieć celowości i słuszności takich właśnie postulatów dydaktycznych tkwiących przecież w obowiązującym dziś programie. Dołączone do dokumentu ministerialnego *Uwagi o realizacji programu* akcentują, iż materiał nauczania zawiera niezbędne dla **analizy dzieła** (podkr. — S.B.) wiadomości dotyczące: historii literatury, historii kultury i sztuki, teorii literatury oraz nauki o języku⁸. Mówi się w *Uwagach...* „o poznawaniu wybranych i najbardziej reprezentatywnych dla poszczególnych okresów utworów literackich”, skąd więc te modyfikujące instrukcję zapędy autorów książek szkolnych i skąd ich prawo do łamania zasady „mniej, a dokładniej”. Drobiażdżki, falciki, pozory wyczerpania tematu, szperactwo i fetyszyzacja wiedzy pełnej, gotowej, niewątpliwej, kult trzecio- i dziesięciorzędnych pisarzy utrzymywanych sztucznie na Parnasie — oto grzechy nie do wybaczenia popełnione przez ludzi, którzy pojęcia nie mają o codzienności szkolnej, czasie lekcyjnym oraz dla których informacja o utworze jest stokroć ważniejsza od samego utworu.

Przerost funkcji informacyjnej, zagęszczenie nazw własnych i pojęć nieznanych uczniowi powodują, że recepcja materiału naukowego zawartego w podręcznikach może być tylko powierzchowna, werbalna i pamięciowa. Podręczniki do literatury nie uczą, lecz tresują, nie tłumaczą zjawisk literackich, lecz narzucają ogólniki, mówią młodym o nieznanym.

Z powyższego wcale nie wynika, że jestem wrogiem poszerzania programu szkolnego o te informacje, które płyną bądź z zainteresowań zdolniejszych uczniów, bądź z umiłowań polonisty lub z inspiracji bieżącego życia literackiego. Sam w swojej praktyce polonistycznej daleki byłem od litery prawa i często szedłem w niezatwierdzone i nieuzgodnione na najwyższym szczeblu. Nie odmawiam więc autorom podręczników praw

⁷ Z. Klemensiewicz, *Jak rozumieć samodzielność ucznia?* Życie Literackie 1964, nr 41.

⁸ *Język polski. Program nauczania liceum ogólnokształcącego*. Warszawa 1971, s. 37.

do dodatkowej prezentacji pisarzy, których dzieła uznają za ważne. Rzecz w tym, jak to zrobić. Cóż bowiem warta jest dla ucznia, który nie ma w podręczniku ani stroniczki tekstu Schulza lub Gombrowicza, a chciałby się czegokolwiek o heretykach prozy dowiedzieć, następująca informacja:

„Wejściem na nowe tory prozy zrywającej z XIX-wieczną tradycją opisową, a opartej na swobodzie kreacji wyobraźni, jak dzieła Kafki, były utwory Bruno Schulza — *Sklepy cynamonowe* (1933) i *Sanatorium Pod Klepsydrą* (1937). Przetwarzały one rzeczywistość w fantastyczną wizję, obsesje i kompleksy człowieka przerażonego otaczającym światem i zarazem nim zafascynowanego przenosiły w sferę mitu. Zupełnie inny rodzaj inwencji reprezentowała satyryczno-groteskowa powieść Witolda Gombrowicza pt. *Ferdydurke* (1937), tropiąca i wyszydająca różne stereotypowe schematy w myśleniu i zachowaniu się współczesnego człowieka oraz w stosunkach międzyludzkich. Operowała ona swoistym typem humoru, szokującym wielu nienawykłych doń czytelników”⁹.

2. POGARDA DLA TEKSTU LITERACKIEGO

Uczeń, który w klasie trzeciej korzysta z podręczników Jakubowskiego i Matuszewskiego, na próżno szukać będzie w spisie rzeczy wierszy Tetmajera, Staffa, Kasprowicza, Tuwima, Broniewskiego czy Gałczyńskiego. Mądra dyrektywa dydaktyczna podziału podręcznika na dwie oddzielne części: „Komentarz” i „Wypisy” nie jest w tej klasie respektowana. Oto wiersze nie pojawiają się na zasadzie autonomizacji i niezależności w osobnym zestawie, lecz są rygorystycznie i brutalnie (tego określenia używam z całą świadomością) włączone do monograficznych, historycznoliterackich rozdziałków: „Kazimierz Przerwa-Tetmajer”, „Julian Tuwim” itp. Nawet tytuł wiersza nie ma prawa do osobnego wersu, lecz stanowi przydawkę rzeczowną w tekście autorów książki przeznaczonej dla młodzieży.

Sytuacja nauczyciela, który ma prawo czuć się chociaż częściowo niezależnym od Jakubowskiego i Matuszewskiego, jest nie do pozazdroszczenia. Polonista chcąc nie chcąc musi uczyć tak, jak żąda tego podręcznik i zamiast dokonywać z uczniami analizy, interpretacji i wartościowania wierszy, musi pokornie studiować egzegetów tychże wierszy. Stosowanie na lekcji metody problemowej, ba, nawet heurystycznej, jest wielce utrudnione: przecież pod wierszem uczeń znajdzie gotową odpowiedź:

„Zacznijmy spotkanie z poezją Staffa od odczytania wiersza *Kowal*, który poeta umieścił na początku swojego pierwszego zbiorku poetyckiego:

⁹ R. Matuszewski, op. cit., s. 92.

Całą bezkształtną masę kruszców drogocennych... (tu tekst — S.B.). Pamiętamy młodzieńcze wiersze Tetmajera i Kasprowicza. Komu z nich jest bliższy Staff? Wzywa on — w przeciwieństwie do Tetmajera — do czynu. Ale o jaką aktywność tu chodzi? Pamiętamy, jak wołał Kasprowicz: „Wolności, światła i chleba”. Wiersz *Kowal* głosi natomiast hasło doskonalenia wewnętrznego. Czyn, do którego wzywa poeta, dzieje się w marzeniu. *Kowal* jest symbolem tęsknoty do siły. I tu postawa Staffa odbiega od haseł programowego pesymizmu dekadentów¹⁰.

Trudno o bardziej znamienity dowód tłumienia indywidualności nauczycielskiej i uczniowskiej, o większą pogardę wobec odbiorców literatury, którym narzuca się nie tylko gotowe rozwiązania interpretacyjne, ale także uczy się ich czytania tekstu pod dyktando.

Zygmunt Mysiakowski w artykule *Nauczanie żywe a podręcznik szkolny* napisał: „Absurdem jest nauczyciel wykładający jak jego podręcznik, podobnie jak absurdem przeciwnym jest podręcznik, który ma pretensje do pełnienia tego, co powinien pełnić nauczyciel”¹¹.

I niestety, doszliśmy do absurdów w praktyce wydawniczej. Oto już oficjalnie drukujemy bryki dla uczniów. Być może skrzywdzę Nofer-Ładykę, która napisała książkę żywą i zgodną z nowszymi tendencjami w analizie dzieła literackiego, lecz trudno o sprawiedliwość wobec autorki, która jednocześnie zrobiła wszystko, aby unicestwić wysiłek ucznia w poznawaniu *Lalki*. Uczeń Nofer-Ładyki wcale nie musi pamiętać bohaterów *Lalki*. Z podręcznika dowie się, że:

„Świat arystokracji współczesnej jest mniej zróżnicowany, ale o mocniejszych powiązaniach wewnętrznych. Każdy tu jest czyjś krewnym, powinowatym, kuzynem. Na pierwszym planie rysują się posągowo: pan Tomasz Łęcki, jego córka Izabela, ich kuzyn książę, jej ciotka hrabina Karolowa i jej uboga krewna, panna Florentyna. Na drugim planie występują: prezesowa Zasławska, jej wnuczki: Felicja i Ewelina, narzeczonny Eweliny baron Dalski, krewny Starski i bliska znajoma pani Wąsowska. Gdzieś obok pojawiają się: baron Krzeszowski z żoną — mieszczańką i daleki jego kuzyn Maruszewicz, a zupełnie z boku stoi hrabia — „Anglik” Liciński. Gdyby dodać do tego obrazu marę z przeszłości: stryja Wokulskiego, którego kochała kiedyś późniejsza prezesowa Zasławska, galeria postaci w *Lalce* byłaby zamknięta. Na krótko pojawiają się w tym świecie przybysze z zewnątrz, gwiazdy sezonu tragik włoski Rossi i skrzypek Molinari; będą to ptaki przelotne”¹².

Podręcznik Nofer-Ładyki można nazwać książką dla leniwego ucznia. Wystarczy zapoznać się z rozdziałami poświęconymi charakterystyce Wo-

¹⁰ J. Z. Jakubowski, *Literatura polska okresu Młodej Polski*. Warszawa 1976, ss. 127—128.

¹¹ Z. Mysiakowski, *Nauczanie żywe a podręcznik szkolny*. Lwów 1936, s. 78.

¹² A. Nofer-Ładyka, op. cit., ss. 142—143.

kulskiego, by dojść do wniosku, że autorka pomyliła dwa jakże różne rodzaje wypowiedzi: tekst podręcznikowy z uczniowskim wypracowaniem. Powrót w lata szkolne Aliny Ładyki jest jak na możliwości drugoklasisty bardzo udany, ale tym jaskrawiej kompromituje dydaktyczne aspekty podręcznika przypominającego głośną serię Książki i Wiedzy *Maturzyści mają głos — Klasówka z polskiego*¹³.

W tymże podręczniku w „Wypisach” nauczyciel i uczeń znajdują zaledwie cztery wiersze Marii Konopnickiej. Można o autorce *Przed sądem* mieć jak najgorsze zdanie, można jej nie cenić, można uważać za reprezentantkę poezji naiwnej, sentymentalnej, przegadanej, łzawej, rozczulającej jak kicz, bądź powtarzającej prawie że wiernie schematy poezji ludowej, niemniej skoro program (a i wielu historyków literatury tudzież czytelników) sądzi inaczej, obowiązuje nas rzetelność wobec poetki. Rzetelność ta zmusza do zacytowania tych wierszy, o których sądzi się źle, a które są typowe dla twórczości poetki. Jeśli się tego nie uczyni, wówczas jak może uczeń sprawdzić słuszność następującej opinii Nofer-Ładyki:

„Nadmiar słów, rozbudowane okresy zdaniowe, a obok tego egzaltacja, cechują także większość utworów patriotycznych (ze słynną *Rotą* włącznie), filozoficznych (np. *Odpowiedź*), programowych (*Credo*), nawet miłośnych, pisanych przez poetkę”¹⁴.

Werdykty po omacku, ocena tekstów przez ucznia nie znanych, odsuwanie czytelników podręcznika od literatury, gotowy komentarz wydrukowany pod wierszem oto zabiegi dydaktyczne eliminujące skutecznie samodzielność młodych w kontaktach ze sztuką. W podręcznikach, które dajemy do rąk uczniom, ważniejsza jest formuła o dziele aniżeli samo dzieło. „Wykonanie poematu jest poematem” — ośmielił się napisać — poeta Paul Valéry, Sartré zaś uważał, że pisanie i czytanie są dwiema stronami tego samego procesu, utwór zaś jako twór wolności to dzieło autora i czytelnika.

Poglądy to skrajne i nauka o literaturze w szkole powinna być daleka od względności sądów empirycznego czytelnika, niemniej zastępowanie kontaktów z literaturą czytaniem sądów historyków literatury o literaturze jest procederem niebezpiecznym dla istnienia literatury¹⁵.

¹³ Cytuję fragment podręcznika: „Po nagłej śmierci żony, Wokulski odsunął się nieco od sklepu, a znowu zbliżył się do książek. I może z galanteryjnego kupca zostałyby na dobre uczonym — przyrodnikiem, gdyby znalazłszy się raz w teatrze, nie zobaczył panny Izabeli” — informuje narrator *Lalki*. „Jeden” Wokulski zadał jej wtedy w duchu pytanie: „Tyżes to, czy nie ty?” „Drugi” pojechał na wojnę bułgarsko-turecką, żeby dzięki dostawom wojсковым pomnożyć 30.000 rubli przez 10. Od tego miejsca zaczyna się akcja *Lalki* (tamże, s. 143). Czyż nie jest to fragment jakby zadania uczniowskiego?

¹⁴ Tamże, s. 192.

¹⁵ Sąd taki w odniesieniu do polonistyki uniwersyteckiej wygłasza J. Kulczycka-Saloni w artykule: *Nauka o literaturze a polonistyczna dydaktyka uniwersytecka*. Pamiętnik Literacki 1975: LXVI, z. 2. J. Kulczycka twierdzi, iż student „czytać powinien samodzielnie”

3. MONIZM PODRĘCZNIKOWY

Wiadomo, że tekst literacki można interpretować rozmaicie. Hipotezy całości dzieła literackiego, że posłużę się określeniami Janusza Sławińskiego, porządki ostateczne, domysły pierwiastkowej struktury, wreszcie propozycje kontekstów najtrafniej tłumaczących utwór zależą i od wyboru metody badawczej, i od programu krytyka, który w dziele szuka znaczeń najbardziej spójnych z jego propozycjami ideowymi i artystycznymi. „Tym samym przekonanie, że pojedynczy tekst literacki stanowi całość oczywistą i bezsporną, wydaje się być w związku z tym mocno problematyczne”¹⁶.

Paradoks podręcznikowy polega na tym, że to, co dla wszystkich jest wątpliwe, podręcznik przyjmuje za oczywiste, stąd ów monizm, o którym w dyskusji o programie języka polskiego na łamach *Życia Literackiego* tak celnie pisał Józef Bachórz¹⁷.

Udowodnijmy jednostronność podręcznikowego myślenia na przykładzie *Odprawy posłów greckich*. „Troja, Polska XVI wieku czy wielka metafora?” pyta w *Bibliotece Analiz Literackich* Edmund Kotarski. W ocenie dramatu dostrzega problem. Czy dramat Kochanowskiego wiązać należy z sytuacją Rzeczypospolitej szlacheckiej?

„*Odprawa* jest dramatem także o Polsce XVI wieku czy schyłku tego stulecia. Świadczą o tym, jak już wiemy, zawarte w utworze opinie na temat przekupstwa, prywaty, braku odpowiedzialności za losy państwa wśród ludzi w hierarchii społecznej najwyżej postawionych. Ponieważ jednak Kochanowski nie dał dokładniejszego obrazu Rzeczypospolitej, nie wprowadził konkretniejszych, z jej problematyką najściślej związanych uwag i rozważań, nie sposób twierdzić, że utwór jest dramatem wyłącznie o Polsce szlacheckiej”¹⁸.

nie, tak jakby był pierwszym odbiorcą tekstu, usiłującym go odczuć i zrozumieć, odbiorcą, który dopiero po zaznajomieniu się z tekstem, po wyrobieniu do niego własnego, osobistego stosunku ma prawo zweryfikować swoje sądy, poznając przeżycia innych czytelników i interpretacje badaczy”. Jest to dla Kulczyckiej propozycja z serca, natomiast propozycja z praktyki to wpakować studentowi maksimum wiadomości o społeczno-politycznych uwarunkowaniach literatury, o jej autonomicznym procesie rozwojowym oraz maksimum takich frazesów, „które pozwolą adeptowi polonistyki zakamuflować rzeczywistą, głęboką nieznamość tekstów literackich”.

¹⁶ J. Sławiński, *O problemach sztuki interpretacji*, (W:) *Liryka polska — interpretacje*. Praca zbiorowa pod red. J. Prokopa i J. Sławińskiego. Kraków 1971, s. 10.

¹⁷ „W nauce czytania (dzieł literackich — S. B.) trzeba położyć akcent na rozumienie tekstu, tzn. na wydobywanie z niego różnych znaczeń oraz na oglądanie go z różnych punktów widzenia (...) W dotychczasowej praktyce szkolnej nieświadomość lub uboga świadomość metodologiczna wytworzyła taki sposób traktowania literatury, jak matematyki: z reguły wszystko traktuje się jednakowo, nie odróżniając faktografii od ocen i interpretacji (...) Nieporozumieniem tego rodzaju sprzyja monizm podręcznikowy w nauce o literaturze. Monizm ten nie ułatwia nauczycielowi zaprawiania uczniów do myślenia samodzielnego” (*Przeciw starym grzechom*. *Życie Literackie* 1974, nr 46).

¹⁸ E. Kotarski, „*Odprawa posłów greckich*” *Jana Kochanowskiego*. Warszawa 1969, s. 38.

Przestrzega także Kotarski przed dopatrywaniem się podobieństwa między Priamem a Zygmuntem Augustem, ba, nawet Zygmuntem Starym. „Nie do przyjęcia są także wszelkie próby doszukiwania się w *Odprawie* elementów zachęty do wszczęcia wojny z Moskwą”¹⁹.

Inny jest sąd o *Odprawie* autorki monografii o Kochanowskim, Jadwigi Rytel. Jej zdaniem uwspółcześniająca stylizacja nie zakłóca w niczym wysiłku zwróconego w utworze w kierunku harmonijnego odtworzenia atmosfery i kolorytu świata antycznego Troi, tak jak wyobrażał go sobie XVI-wieczny wykształcony humanista. Tym samym „w swojej warstwie problemowej *Odprawa* jest tragedią renesansową o sprawach patriotyzmu, władzy, postawy obywatelskiej...”²⁰.

Niestety podręcznik dla klasy pierwszej nie chce sugerować uczniom, że możliwa byłaby jakakolwiek dyskusja wokół sensu *Odprawy*. Dramat Kochanowskiego jest przecież utworem jednoznacznym. Uczeń powinien zapamiętać, że:

„Do polskich senatorów i posłów zwracał się poeta w słowach chóru (...) Polską też młodzież piętnował w monologu Ulisseisa (...) Król Priam wreszcie przez swoją chwiejność i brak decyzji przypomina króla Zygmunta Augusta, który zwłaszcza wobec kościoła i sporów religijnych przechylał się raz na tę, to znów na inną stronę”²¹.

Dzięki sztywnemu stanowisku ginie w podręczniku otwartość dzieła literackiego, jego gotowość na „twórczą zdradę”, jego możliwość polegająca na uaktywnieniu świata wewnętrznego odbiorcy, który powinien czuć i zastanawiać się.

„Cóż mnie obchodzi, czy Platon myślał właśnie to, co u niego znajduję, jeśli to, co u niego znajduję, pomaga mi coś zrozumieć”. Ten paradoks francuskiego krytyka współbrzmi z wychowawczą funkcją literatury, która powinna twórczo mobilizować czytelnika, uaktywniać jego rozum i wyobraźnię, wyczuwać na różne sensory utworu. I nie chodzi tu wcale o różną dowolność rozmów o literaturze, o „bujanie” urodzonych humanistów (jak wiadomo poziom opisu dzieła jest raczej bezdyskusyjny), lecz o przyzwyczajanie uczniów do budowania własnych hipotez wokół dzieła, do argumentacji za takim właśnie, a nie innym odczytywaniem utworu. Podręcznik niechaj nie opowiada się za względnością w wyjaśnianiu literatury, niemniej między całkowitym rozluźnieniem sądów a dogmatycznym rozstrzygnięciem kwestii wątpliwych jest znaczna różnica.

Jeszcze drastyczniej monizm podręcznikowy daje o sobie znać podczas prezentacji tekstów scenicznych. Autorzy podręczników wierni są literackiej koncepcji dramatu, dlatego wedle nich, gdy Guccio ze *Ślu-*

¹⁹ Tamże, s. 36.

²⁰ J. Rytel, *Jan Kochanowski*. Warszawa 1967, ss. 148–149.

²¹ *Literatura polska (do roku 1830)*. Warszawa 1967, ss. 76–77.

bów panińskich poczuł w sercu drgnienie miłości, zaczął samodzielnie myśleć, działać i dążyć do jednego celu. Zbudziła się w nim inteligencja, o której dotychczas nic sam nie wiedział, bo nie miał okazji czynić z niej użytku. Pod wpływem miłości pustak stał się człowiekiem. Ocena miłości zawarta w *Ślubach panińskich* jest nie tylko trafna; jest ona zarazem budująca²².

Otóż szkopał w tym, że nigdy nie mieliśmy na scenie jednego Gucia. Dziś Gucio będzie takim, jakim go stworzy reżyser. Gucio może kochać, może tylko flirtować, a może podrywać (oczywiście na małżeństwo). Już w latach międzywojennych w *Obrachunkach fredrowskich* Boy jako recenzent teatralny prostował „zbyt górne kryteria” dotyczące Gucia („swoisty hart i twardy kęs woli”).

Gdyby przyjąć za słuszną teatralną koncepcję dramatu (a jak jej nie przyjąć w realiach dzisiejszego funkcjonowania sztuki?), należałoby odczytywać *Śluby panińskie* także poprzez możliwości teatralne. Zamiast więc jednoznacznej charakterystyki bohatera komedii, pytanie: jak grać tę postać, aby nie zniszczyć Fredry? I co to znaczy wierność wobec tekstu scenicznego? Czym jest stylizacja, a czym uwspółcześnianie sztuki? Kiedy barbarzyńsko niszczymy klasyków, kiedy natomiast docieramy do nich mimo martwoży tekstu, co oczywiście Fredry nie dotyczy? I czy Fredro to ambitny repertuar teatralny czy też łatwizna inscenizacyjna, której reżyserzy wstydzą się i dlatego Fredry nie ma na scenach nawet w roku jubileuszowym?

Do kwestii zasygnalizowanych powrócę jeszcze w kolejnym rozdziale szkicu.

4. POZORY INTEGRACJI

Literatura jest tylko jedną z form wypowiedzi artystycznej, od dawna współistniejąca z malarstwem, rzeźbą, architekturą, muzyką, teatrem, dziś z filmem. Związki między sztukami są oczywiste. Dotyczą zarówno tematów i motywów, jak też ich formalnego ukształtowania. Style epoki można dokumentować na przykładach pozornie mało spójnych, ale wykazujących olbrzymie podobieństwa.

Świat widziany oczyma człowieka średniowiecza. Ascetyczny, wynędzniały, pokutny święty Aleksy i zdeformowany, cierpiący Chrystus malowany czy rzeźbiony prymitywnie, prostacko, podobnie jak kształtowany w nieporadnym, nieostruganym słowie Aleksy. Obydwaj stworzeni przez anonimowego artystę, który brak wprawy zastępował szczerością.

Świat widziany oczyma człowieka Odrodzenia. Madonny Rafaela, piękne, harmonijne, cielesne i zarazem uduchowione kobiety. Widzimy je na

²² S. Jerschina, Z. Libera, E. Sawrymowicz, *Literatura polska okresu romantyzmu*. Warszawa 1968, s. 79.

tle spokojnej, powabnej, ale jakby trochę nierealnej przyrody, która pozwala marzyć i każe trochę tęsknić za dalą nieskończoną. I Laura z sonetów Petrarcki:

„Na wzgórzu cieniem pokrytym i kwieciem
Siedziała w myślach i śpiewie pospołu
Ta, która chwałą swą przoduje w świecie
I jest dowodem istnienia aniołów”.

I żeby od razu przeskoczyć w współczesność: tworzywo konstrukcji plastycznych Hasióra i tworzywo poezji Grochowiaka: Brzydota w funkcji artystycznej. U Grochowiaka królowa ma uszy pozatykane watą, w ustach sztuczną szczękę z gipsu, a w jej łóżu ziębnieje termofor, w domu wędnie żółta świeca, rdzewieje strzykawka, a lustra zakryte są brezentem. Turpista buduje swoje wiersze z pogrzebaczy, kawałków blachy, cuchnącej karbidówki, masek gazowych, pajęczyn, żeber ludzkich i zwierzęcych kości. Hasiór zaś wykorzystuje np. w kompozycji *Ogrodnik* zwęglone drewna, szkło grubo potłuczone, eskadry maleńkich samolocików, nagie laleczki, noże, rozwarte kleszcze, rozdarte brytfanki, szklane spodeczki, gwoździe i drut.

Swego czasu Van Gogh namalował parę zniszczonych, nadających się na śmietnik butów górniczych. Kilkadziesiąt lat później Andrzej Wajda kazał Maciejowi Chełmickiemu umrzeć na śmietniku, a poeta Grochowiak napisał:

„Wolę brzydotę
Jest bliżej krwiobiegu
Słów gdy prześwietlać
Je i udęczać”

Swego czasu kubiści pokroili postać ludzką, spojrzeli na nią równocześnie z kilku perspektyw. Włączyli też do płócien na zasadzie collage kawałki dzienników. Kilkadziesiąt lat później Różewicz także pokroił los człowieka, rozdzielając życie bohatera na nie uporządkowaną kartotekę wspomnień. W dramacie znalazły się machinalnie przez nas przyswajane collage prasowych informacji.

Po co te dygresje? Otóż chciałem uświadomić związki (często odległe w czasie), jakie istnieją między poszczególnymi dziedzinami sztuki. Podręczniki do literatury też próbują pisać o malarstwie, muzyce czy architekturze. Niestety pisanie to jest dowodem na widzenie **oddzielne** spraw sztuki. W podręczniku Jakubowskiego zamiast analogii chociażby między Malczewskim a stylem literackim Młodej Polski, zamiast powią-

zań między *Deszczem jesiennym* Staffa a muzyką Debussy'ego, między Hymnem *Święty Boże* Kasprowicza a pieśnią kościelną *Święty Boże*, między „Chocholami” Wyspiańskiego a „Chocholem” w *Weselu* Wyspiańskiego — znajduje się słownik encyklopedyczny nazwisk twórców²³.

Podobnie nieporadny zabieg metodologiczny obserwuję w książce Nofler-Ładyki. Zamiast zestawień, analogii, porównań, sugestii interpretacyjnych — martwy rozdział z historii sztuki, podporządkowany nazwiskom, datom, tytułom obrazów. W książce nie ma reprodukcji, gdyż kilka nędznych, pozbawionych koloru obrazków trudno uważać za graficzne odpowiedniki malarstwa.

Mechaniczna klasyfikacja zjawisk z przeszłości dała w tym rozdziale najmocniej znać o sobie. Niestety historycy literatury dalecy są od elastyczności myślowej. Ich zadaniem jest tylko segregować i wyliczać, zaś szlachetna pasja Kazimierza Wyki, który zjawiska literackie, malarskie i filmowe stawiał obok siebie, jest im obca. Podobną ciasnotę horyzontów dostrzec można w potraktowaniu tekstów dramatycznych (powracam do sprawy). Tworzywo językowe nie jest jedynym tworzywem sztuki dramatyczno-teatralnej, a postaci literackich dramatu, wyrażonych formą teatralną, może być ilość nieskończona.

Młodzież uczymy w okresie, kiedy w Polsce działa około 60 teatrów dramatycznych plus teatr milionowej widowni — teatr telewizyjny. Nazwiska głośnych reżyserów stały się tak znane, jak nazwiska wieszczów literackich. Można narzekać na tanią popularność niektórych widowisk teatralnych, na reklamiarstwo prasy codziennej, niemniej trudno odmówić wielkości takim twórcom, jak Konrad Swinarski, jak Andrzej Wajda, jak Kazimierz Dejmek, czy też dyskusyjnej odkrywczosci Adamowi Hanuszkiewiczowi.

Jeżeli więc teatr dziś stał się sztuką autonomiczną, na pewno w obiegu społecznym ważniejszą od pierwowzoru dramatycznego, trzeba inaczej pisać podręczniki literatury. Po prostu należy informować młodych ludzi o rozwiązaniach scenicznych dramatu przerabianego w szkole, o najważniejszych inscenizacjach, o regułach adaptacji.

Czas wreszcie inaczej ukierunkować literacką komunikację, albowiem „wszystkie wartości silnie nacechowane historycznie mają dzisiaj słabą moc pedagogiczną”²⁴. Do przeszłości trzeba zbliżać się poprzez terażniej-

²³ Już w 1964 roku na łamach *Życia Literackiego* (nr 669) w dyskusji na temat nauczania języka polskiego pisałem o podręczniku Jakubowskiego: „Strony 23/5 — rozdział pt. „Teatr” — 10 nazwisk dotychczas uczniowi nie znanych, wydrukowanych tłustym drukiem lub kursywą (innych nie liczę). Strony 27/8 — „Muzyka” — 12 nazwisk i 20 tytułów ku zapamiętaniu podanych. Strony 29—36 — „Malarstwo” — 31 nazwisk. Strona 61 — „Literatura angielska” — 12 nazwisk itd.”. Moje przypuszczenie o trwałości tego podręcznika niestety sprawdziło się.

²⁴ J. Błoński, *Głos złytoptaka*. Teksty 1974, z. 3.

szość, która intryguje młodych wychowanych w dobie kultury masowej, atrakcyjnej i kuszącej (choćby adaptacje filmowe).

Niestety w obowiązujących dziś podręcznikach do literatury ani film, ani teatr nie są obecne. Nawet Nofer-Ładyka nie dostrzegła Hoffmana, nawet Ryszard Matuszewski w swej najnowszej książce (druk w maju 1976 r.) pt. *Polska literatura współczesna* zbojkotował *Popiół i diament* Wajdy. W ogóle ta pozycja świadczy o tym, że można być znanym krytykiem literackim, ale jakichkolwiek związków literatury z kulturą epoki nie dostrzegać. Tymczasem trzeba przyjąć jako prawidłowość, że „rozpowszechnianie literatury — w sensie szerszym i luźniejszym — dokonuje się w kulturze współczesnej również za pośrednictwem radia, płyt, filmu i telewizji”²⁵. Temu problemowi Instytut Badań Literackich poświęcił wydaną także w 1976 r. pozycję *Kultura, komunikacja, literatura*. Może autorzy podręczników będą łaskawi za jej pośrednictwem zapoznać się z tym, co jest oczywiste dla każdego obserwatora współczesności i co może pozostać bez wpływu na kształt podręczników do języka polskiego.

5. POSTULATY MODELUJĄCE KSZTAŁT NOWEGO PODRĘCZNIKA

Pisałem na „nie”, spróbuję napisać na „tak”. Proponowałbym, aby podręcznik szkolny (w nawiasie dopisuję „eksperymentalny”) został napisany zgodnie z następującymi zasadami:

a) Na początku książki przeznaczonej dla licealistów, a w niedalekiej przyszłości uczniów dziesięciolatki, znajdowałyby się wyłącznie literatura, to znaczy obszerniejsza niż dotychczas antologia poetycka, ponadto wyjątki z prozy i utworów dramatycznych, ale tylko takich, których uczeń w całości nie przeczyta, a których znajomość chociażby w minimalnym stopniu wydaje się konieczna. Wyjątki mogłyby być ewentualnie poprzedzone krótkim streszczeniem całości utworu lub wprowadzeniem w sytuację opisaną w powieści czy dramacie.

b) Komentarz rozpoczynałby się od zwięzłej informacji wstępnej charakteryzującej ogólnie epokę, ponadto odsyłał do dokumentów, to znaczy publicystyki, fragmentów biografii zbeletryzowanej, wspomnień, wyjątków z monografii itp. Materiały powinny być różnorodne, lecz krótkie.

c) W taki sposób można by było zaprezentować sylwetki najważniejszych twórców epoki.

d) Należałoby zastąpić szerokie omówienie twórczości poetów modelową analizą wybranego wiersza (ewentualnie kilku wierszy). Ponadto dołączyć krótką antologię sądów o poecie.

²⁵ J. Lalewicz, *Literatura w epoce masowej komunikacji*, (W:) *Kultura, komunikacja, literatura*. Praca zbiorowa pod red. S. Zólkiewskiego, M. Hopfinger. Warszawa 1976, s. 109.

e) Rozważania odnoszące się do powieści lub dramatu mogłyby przygotowywać lekturę dłuższego utworu (tu bezcenne wydają się być modele pracy nad lekturą szkolną opracowane przez Wojciecha Pasterniaka²⁶) oraz ułatwiać jego zrozumienie i jego wartościowanie. Jednoznaczna analiza dyskusyjnych utworów literackich powinna ustąpić prezentacji najciekawszych stanowisk interpretacyjnych.

f) Trzeba by było szerzej napisać o udowodnionej przez historię roli, jaką dane dzieło rzeczywiście odegrało w przeszłości, i o jego funkcjonowaniu w teraźniejszości. Tu oczywiście miejsce na opisy przykładowych inscenizacji teatralnych (wzorem może być na przykład wydanie *Kordiana* w Bibliotece Analiz Literackich) i telewizyjnych, na fragmenty scenariusza lub scenopisu, na wyjątki z recenzji.

f) Komentarz nie traktowałby dzieła literackiego w izolacji od innych form wypowiedzi artystycznej, stąd konieczność odwołań do malarstwa (reprodukcje lub dodatkowy komplet reprodukcji chociażby dla szkoły), architektury (zdjęcia), muzyki (płyta jako załącznik do książki także z nagraniami żywego słowa lub opracowana w korelacji z podręcznikiem płytoteka sprzedawana szkołom i wedle życzenia indywidualnym nabywcom).

g) Niezbędne byłoby wzbogacenie podręcznika o mini-słownik terminów literackich istotnych dla danej klasy, o tablice synchroniczne, o mapkę pokazującą miejsca związane z pisarzami, muzea im poświęcone oraz mapkę do *Potopu* Sienkiewicza, plan Warszawy do *Lalki* Prusa itp.

h) Tak zredagowany podręcznik musiałby mieć daleki od tradycyjnego, „prakseologiczny” układ graficzny. Inaczej trzeba by drukować teksty literackie, inaczej dokumenty, inaczej tabele, daty, pojęcia i terminy (bardzo ważne i mniej ważne, jeszcze inaczej polecenia, nad istnieniem których można by się zastanowić).

i) Podręcznik mógłby także uwzględniać materiał do ćwiczeń, zawierać kontrolne (dla ucznia) testy wiadomości, pytania sprawdzające itp. Tym celom mogłaby ewentualnie służyć osobna wkładka wydrukowana na papierze gorszej jakości i przeznaczona na zużycie (stąd konieczność jej dodruku).

Tak pomyślany podręcznik dawałby duże możliwości niebanalnego, twórczego i problemowego organizowania lekcji szkolnych. Oprócz funkcji informacyjnej, zaznaczonej raczej dyskretnie, podręcznik rozwijałby fun-

²⁶ W. Pasterniak, *Organizacja procesu poznawania lektury szkolnej*. Warszawa 1974. Pasterniak m.in. pisze: „nauczanie szkolne wymaga przede wszystkim rozumowania, celowej działalności myślowej, podporządkowywania jej określönemu zadaniu. Dlatego przygotowanie do czytania lektury, przygotowanie merytoryczne, motywacyjne i sprawnościowe, przygotowanie, w którym jasno określa się cel czytania i cel pracy nad lekturą jednocześnie, jest niezbędne” (s. 77).

kcje: badawczą, operacyjną i samokształceniową. Nie byłby książką przeznaczoną do wkuwania. Uczyłby, jak należy uczyć się. Rozwijałby myślenie uczniów, a także poprzez odpowiedni dobór materiałów odwoływałby się do sfery emocjonalnej młodych ludzi.

Czekam na taki podręcznik.

A NEW MODEL FOR TEXTBOOKS

* STANISŁAW BORTNOWSKI

S u m m a r y

At the outset the author reminds that the evolution of modern didactics objects to give ready information to pupils and tends towards problem methods, whereas literature textbooks are written traditionally. They are characterized by:

1) Excessive growth of information with details and accuracy beyond measure and with encyclopedic mention of names, dates and titles of the works of third-class writers. This is a subordination of memory didactics to an university history of literature.

2) Contempt for the literary text is visible in the composition of textbooks which print verses included in chapters of historical literature or summarize reading.

3) Monism of textbooks or one-sided, simplified, discussionless interpretation of literary works.

4) Sham integration. Contents of painting, sculpture, architecture or music are commented upon in separated chapters without any relation to literature. Textbooks also boycott theatre and film, in spite of the fact, that literature is extended and propagated in our every-day culture by those very artistic forms.

In the last chapter of this sketch the author names the premises which a modern form of textbook is conditioned on. In the author's opinion comments in textbooks ought to be reduced to a minimum.

Instead of ready-made statements by historians of literature the pupil would be provided with a rich anthology of literary texts, with substance from the epoch and with opinions and reviews of the work or its well-known stagings and adaptations. Textbooks ought to be completed with reproductions of paintings and even with a recorded text. A textbook might also contain cues for exercises, control tests for the pupil about his knowledge, check-questions printed on a separate insertion. Such a textbook would cultivate inquiring, operative and self-educational functions and would not restrict itself to informations only.

Translated by Jan Roenig