

W sprawie podręczników odpowieź nie wprost

Bożena Chrzęstowska

niku szkolnej edukacji uważa za znane i interesujące (niesłusznie), nie zaniedbując przy tym przekazania informacji co, kto, gdzie i kiedy (szkoła, w ramach unowocześnienia, zaniechała przekazywania tego rodzaju wiedzy). Stworzenie takiej syntezy, inaczej mówiąc, solidna robota historycznoliteracka w połączeniu z indywidualną, nową, odświeżającą intelektualnie interpretacją jest zarówno wyzwaniem, jak i największym problemem.

Bożena Chrzęstowska

W sprawie podręczników odpowiedź nie wprost

To dobrze, że Redakcja „Tekstów Drugich” chce poświęcić numer pisma „sprawom związanym z dzisiejszym pisaniem podręczników, syntez i książek pomocniczych w nauce o literaturze w szkolnej i uniwersyteckiej historii literatury” — jak piszą autorzy ankiety rozesłanej do zainteresowanych osób. Z pewnością należą do nich nie tylko jako autorka szkolnych podręczników, ale także organizatorka sesji naukowej na ten temat i redaktorka tomu zbiorowego: *Podręczniki literatury w szkole średniej. Wczoraj — dziś — jutro* (Poznań 1991). A jednak nie mogę odpowiedzieć wprost na pytania ankiety, są one bowiem źle postawione i kierują uwagę uczestników dyskusji (czy tylko respondentów) na mylne tory. Ani jedno z pytań nie dotyczy adresata podręcznika — studenta czy ucznia. Wymienienie obok siebie tych dwóch różnych ról wynika z formuły wstępnej ankiety: stawia się w niej obok siebie „szkolną i uniwersytecką historię literatury”.

To jasne, że w tej sytuacji podręcznik uniwersytecki jest ważniejszy, a szkolny jest tylko jego pomniejszoną, spopularyzowaną mutacją. A przecież cele uczenia się literatury w szkole i cele studiowania jej na uniwersytecie są odmienne, a różnica ta wynika nie tylko z różnicie pojmowanego obszaru wiedzy. Szkolne nauczanie nie może w prosty sposób odwzorowywać macierzystej dyscypliny — ani teorii literatury, ani językoznawstwa, kulturoznawstwa, filozofii czy etyki — cokolwiek jeszcze wpisalibyśmy do przedmiotu „język polski”. Tak naprawdę historii literatury uczono w szkole polskiej w XIX wieku, kiedy sama dyscyplina była w powijakach, a koncepcja samodzielnego

czytania lektury przez uczniów jeszcze nie powstała w świadomości dydaktyków.

Od początku XX wieku, wraz z przełomem antypozytywistycznym, rodzi się i rozwija idea bezpośredniego kontaktowania uczniów z dziełem literackim – najpierw poprzez samodzielną lekturę, później – za sprawą Kazimierza Wójcickiego i Konstantego Wojciechowskiego – poprzez „rozbiór literacki”. Międzywojenne podręczniki szkolne: Lucjusza Komarnickiego i Manfreda Kridla¹, nie rezygnując z historycznoliterackiego porządkowania materiału (np. u Komarnickiego – poprzez rozwój form literackich), kładą nacisk na rozwijanie świadomości literackiej uczniów i wprowadzają do podręczników, obok informacji odautorskich, różne „teksty źródłowe”, pytania do analizy i zadania dla uczniów, czyli tematy prac pisemnych, oraz wskazówki bibliograficzne (u Komarnickiego indywidualizowane, podane na dwu poziomach).² Spory o kształt polonistyki szkolnej – literatura czy historia literatury – toczą się bez mała przez całe stulecie, skoro odrodziły się znów w dyskusjach wokół „dziesięciolatki” (na łamach „Tekstów” osobiście wyjaśniałam, na czym polega nieporozumienie w dokonanej „poprawce z polskiego”³) i powracają obecnie w namiętnej i (niech mi to wybaczą koledzy poloniści) bezkrytycznej obronie kanonu lekturowego, który w aktualnych postulatach rozrasta się do niewiarygodnych granic.⁴ Jesteśmy znów jakby w punkcie wyjścia – jak w latach 20. naszego wieku – nie zmieniło się nic w tradycji podręcznikowej w okresie międzywojennym, czy ostatnio w latach 80. i 90. Na ewentualny podręcznik szkolny patrzy się wyłącznie przez pryzmat przedmiotu, pomijając zupełnie aspekty podmiotowe – potrzeby i możliwości percepcyjne ucznia – odbiorcy.

W szkole nie uczy się historii literatury. Nie jest to

¹ L. Komarnicki *Historia literatury polskiej wieku XIX (z wypisami). Książka dla młodzieży szkolnej i samouków*, cz. I–II, Warszawa-Lublin-Łódź-Kraków 1917; M. Kridl *Literatura polska wieku XIX. Podręcznik dla szkół średnich*, cz. I–V, Warszawa 1925–1933.

² Zob. G. Wichary *Koncepcja kształcenia literackiego w podręcznikach szkolnych Lucjusza Komarnickiego i Manfreda Kridla*, w: *Podręczniki literatury w szkole średniej. Wczoraj – dziś – jutro*, red. B. Chrzastowska, Poznań 1991, s. 73–82.

³ B. Chrzastowska *Poprawka z polskiego*, „Teksty” 1976 nr 6.

⁴ Np. *Czego Jaś nie przeczyta, tego...* „Gazeta Wyborcza” z 23 września 1992 r. (tu wypowiedzi uczonych i krytyków na temat kanonu lektury); J. Pieszczachowicz *Obszar na wpół pustynny*, „Polityka” 1992 nr 42.

możliwe. Już wiele lat temu Janusz Sławiński przestrzegał przed prostym naśladowaniem nauki w nauczaniu,⁵ co zwykle przeradza się w jej karykaturę, a Michał Głowiński opisał zasady „wprowadzania w tradycję”,⁶ do czego musi się sprowadzić szkolna historia literatury. Oznacza to zmianę hierarchii celów: nie poznawcze, lecz kształcące są najważniejsze, skoro należy uczyć przede wszystkim sztuki interpretacji wybranych dzieł i poprzez nie wprowadzać w rozumienie tradycji, kształtować pojęcia historycznoliterackie. Bo przecież wcale nie chcemy z nich rezygnować. Chodzi tylko o to (aż o to!), by wiedza docierała do uczniów nie w postaci gotowej, by zdobywali ją sami z różnych źródeł zaproponowanych przez podręcznik, a przede wszystkim — z lektury dzieł literackich. Tym zasadom byli wierni programotwórcy od r. 1981: w strukturze tzw. solidarnościowego programu nauczania⁷ można dostrzec szereg zabiegów redakcyjnych i kompozycyjnych, które akcentowały prymat celów kształcących i przybliżenie uczniów do tekstu. Jeżeli dziś musimy stwierdzić, że szkoła po dawnemu uczy „historii literatury”, co oznacza, że podaje gotową wiedzę o dziełach, pisarzach, prądach, epokach — „szkolną analizę” zastępując pogadanką analityczną, w której zasadniczy głos ma nauczyciel, to dzieje się tak między innymi z powodu braku dobrze skonstruowanych podręczników nastawionych na kształcenie umiejętności czytelnicych adresata. Szkolny encyklopedyzm ma dwie zasadnicze przyczyny: maturę (niekiedy także egzaminy wstępne) nastawioną na reprodukcję całej zdobytej wiedzy o literaturze i podręczniki szkolne, w których wykład przeważa nad ćwiczeniami, a teksty literackie są zinterpretowane. Po co uczyć się analizowania, kiedy można przeczytać (i powtórzyć) gotową interpretację?

Nie mogę zatem odpowiadać na pytania ankiety, które utrwalają złe tradycje: skupiają uwagę respondentów na przedmiocie i... autorze, ewentualnie uwarunkowaniach historycznych czasu, w którym powstaje podręcznik. Jeżeli jest to „książka szkolna”, to zasadniczym punktem odniesienia musi być u c z e ń. Teoretyk szkolnego podręcznika literatury, Zenon Uryga, zdefiniował szkolny podręcznik

⁵ J. Sławiński *Zaszkodzi niepolepszenie*, „Teksty” 1972 nr 6, s. 6; oraz *Literatura w szkole: dziś i jutro*, „Teksty” 1977 nr 5/6.

⁶ M. Głowiński *Szkolna historia literatury: wprowadzenie w tradycję*, w: *Olimpiada Literatury i Języka Polskiego*, red. B. Chrzęstowska i T. Kostkiewiczowa, Warszawa 1980, s. 100–108.

⁷ Zob. „POo”, „Polonistyka” 1981 nr 5.

jako „narzędzie kształcenia literackiego”, w którym bardzo ważne funkcje pełni dobór tekstów i dydaktyczno-edytorska warstwa tekstu.⁸ Żadne z pytań ankiety nie dotyczy tej problematyki, czy zatem „Teksty Drugie” nie chcą zajmować się „książką szkolną”? Przedmiotowa refleksja, podstawowa w każdym działaniu pisarskim polonisty, musi tu zostać podporządkowana potrzebom ucznia i powiązana z jego sposobem uczenia się, jego oczekiwaniami.

Spróbujmy zatem przekształcić pytania stawiane z pozycji znawcy przedmiotu w pytania motywowane wiedzą o uczniu—odbiorcy literatury oraz wiedzą o szkole i jej procesach dydaktycznych. (Pomijam wychowawcze, formacyjne, bo takich wcale współczesna szkoła nie inicjuje i nie prowadzi — ze szkodą dla ucznia i kultury.) Zacznijmy od końca.

Autorzy ankiety, pytając o źródło innowacji i inspiracji podręcznikowych, podsuwają następujące: „nowa sytuacja historyczna, własne badania, koncepcje tematyczne, hierarchie wartości”. Nie uwzględniają w ogóle inspiracji najprostszych: konieczność zastąpienia przestarzałego podręcznika nowym, bardziej przystającym do założeń pedagogicznych programu. Na pisanie podręcznika *Starożytność — Oświecenie* (dla klasy I liceum) z trudem namówiłam współautorów⁹, powodowana głównie ciasnym modelem poprzedniego podręcznika (K. Krajewskiego).¹⁰ Literatura współczesna miała od dziesięcioleci ciągle tę samą podręcznikową wykładnię — liczne warianty podręcznika Ryszarda Matuszewskiego, który sam przyznawał, iż nie jest to podręcznik szkolny, lecz książka pomocnicza. W ostatnim wydaniu autor wiele zmienił. Naprawił wcześniejsze — delikatnie mówiąc — przemilczenia czy „słuszne” interpretacje, ale czy poprawił dydaktyczną wartość książki? Jak uczyć się samemu (i jak uczyć innych) za pomocą tej szczegółowej rozsypanki informacyjnej? Nasz podręcznik¹¹, przyjęty z furją godną lepszej sprawy przez niektórych krytyków

⁸ Z. Uryga *Podręcznik jako narzędzie kształcenia literackiego w szkole średniej*, w: *Podręczniki literatury w szkole średniej*, s. 13–34.

⁹ M. Adamczyk, B. Chrząstowska, J. T. Pokrzywniak *Starożytność — Oświecenie. Podręcznik literatury dla klasy I szkoły średniej*, wyd. 1, Warszawa 1987 (wyd. 8 — 1994).

¹⁰ K. Krajewski *Piśmiennictwo polskie od Średniowiecza do Oświecenia. Podręcznik dla kl. I*, Warszawa 1976 (1978) i zmieniona wersja: *Średniowiecze—Oświecenie* 1981 (wyd. ostatnie — 1986).

¹¹ B. Chrząstowska, E. Wiegandtowa, S. Wysłouch *Literatura współczesna. Podręcznik dla klas maturalnych*, wyd. 1, Poznań 1992 (wyd. 2 — 1993 i 1994).

i uczonych, z trwożną ostrożnością przez zdezorientowanych nauczycieli, funkcjonuje w praktyce dobrze (Wydawca nie narzeka na brak zainteresowania).

„Jakie kwestie merytoryczne uznać należy dzisiaj za najważniejsze problemy przy pisaniu prac o charakterze syntez historycznoliterackich przeznaczonych dla uczniów i studentów?” — pytają ankieterzy. Powtórzmy z naciskiem — największym problemem (jak się okazuje!) m e r y t o r y c z n y m, bo związanym z rozumieniem swoistości gatunku, jest odróżnienie ucznia od studenta i powiązanie treści oraz układu podręcznika z konkretnym odbiorcą — uczniem danej klasy. Z tego punktu widzenia synteza historycznoliteracka nie może być gotową całością wpisaną w kształt podręcznika i podaną do przyswojenia, lecz procesem zapraszającym uczniów do budowania własnej syntezy, procesem uczącym s y n t e t y z o w a n i a.

W ankiecie sporo miejsca poświęca się autorowi podręcznika: autorzy ankiety domagają się odpowiedzi na temat motywacji pisania (np. czy podręcznik stanowi dla jego autora jakąś szansę?), powiązania inspiracji podręcznikowych z własnymi badaniami, z koncepcjami tematycznymi itp. Być może, pytania takie są uzasadnione, kiedy są skierowane do autorów podręczników uniwersyteckich. W aspekcie szkolnym trzeba je albo osłabić, albo wręcz uchylić. Autor podręcznika szkolnego nie powinien manifestować siebie, przeciwnie — powinien zachować wstrzeźliwość, zadbać o obiektywizację i ponadindywidualne preferencje. Podręcznik powinien strukturować i podać materiał, ale nie może być zbyt mocno „zapięty”, wciśnięty w gorset przyjętej przez autora koncepcji tematycznej czy problemowej, powinien być skonstruowany tak, by nauczyciel mógł się poczuć autorem procesu dydaktycznego. To jest bardzo trudne: zakładać wizję ucznia–adresata i jeszcze uwzględnić pośrednika w procesach lekturowych — nauczyciela, któremu trzeba zostawić trochę swobody w organizacji kształcenia.

Problem znaczenia wiedzy teoretycznoliterackiej „dla pisania historycznoliterackich książek podręcznikowych” nie wymaga, jak sądzę, wyjaśnienia w kręgu profesjonalistów. Z punktu widzenia edukacji szkolnej pytanie należałoby poszerzyć i objąć nim konteksty różnych dyscyplin humanistycznych. Współcześnie, w różnych systemach edukacyjnych Europy poszukuje się rozwiązań zmierzających do integralności kształcenia. U nas szkoły społeczne czy klasy autorskie próbują

uczyć trybem „blokowym” (czym zastąpić to brzydkie określenie?), bez podziału na poszczególne przedmioty, trzeba by więc zamienić polonistykę na humanistykę i szukać powiązań pomiędzy historią a historią literatury, między literaturą a malarstwem, filmem, teatrem, muzyką, między kształceniem literackim a językowym, między literaturą a filozofią, etyką, katechzą itd. Ale właśnie tego wszystkiego nie umiemy. Nie potrafimy wydostać się poza obręb własnej, bezpiecznej dyscypliny macierzystej.¹² Niemożność stosowania metody integralnej jest także pochodną podręczników: wszystkie one są wysoko specjalistyczne, a więc – zamknięte przed integralnością. Wyjściem z impasu mogłaby być praca zespołowa: podręcznik pisany np. przez literaturoznawcę, filozofa, plastyka, dydaktyka... Czy tak kiedyś będzie?

Początkowe pytania ankiety, związane z cezurą roku 1989, są oczywiste i nie wymagają odpowiedzi, poza jednym zastrzeżeniem: licealista z tegorocznej IV klasy urodził się w roku 1976, stan wojenny przeżywał jako pięcioletni brzdąc, a w czasie rządów Mazowieckiego kończył szkołę podstawową.¹³ Dla tego licealisty „przedhistoryczny” jest w równym stopniu i Andrzejewski, i Kruczkowski, tak samo jak Tomasz Jastrun czy Bronisław Maj. Jaka naprawdę jest ich „współczesność”? Skąd mają wiedzieć, co stało się w Polsce 17 września 1939, kiedy tylko historyk (czy każdy?) o tym wspomina? Autor podręcznika literatury powinien uzupełnić obrazem literackim wiadomości z historii i nie należy potępiać, ani wstydić się tak pojętej służebności sztuki literackiej. W książce Andrzeja Kalinina *I Bóg o nas zapomniał...* jest doskonała scena polowania na samotnego polskiego kawalerzystę: myśliwym jest lotnik radziecki z karabinem maszynowym. Obserwujący zdarzenie (w dniu 17 września 1939 r.) polscy żołnierze nie mogą pojąć, co się dzieje. Dramatem polskiej szkoły jest to, że dopiero w latach 90. pojawiają się w literaturze i w filmie podobne sceny i że dopiero teraz można (i trzeba!) przypisać literaturze funkcje ujawniania prawdy. Autor podręcznika musi między innymi spełnić i te służebne zadania.

¹² Zob. numer monograficzny „Polonistyki” (1994 nr 10): *Polonistyka czy humanistyka?*

¹³ Por. tabelę chronologiczną zamieszczoną w „Tygodniku Powszechnym” 1994 nr 42, s. 14.