

Anna Stempka

Zmienność świata wartości w podręcznikach do kształcenia literackiego

Język - Szkoła - Religia 4, 352-360

2009

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

Tekst jest udostępniony do wykorzystania w ramach dozwolonego użytku.

ZMIENNOŚĆ ŚWIATA WARTOŚCI W PODRĘCZNIKACH DO KSZTAŁCENIA LITERACKIEGO

Truizmem zapewne może wydawać się stwierdzenie, że dobór lektur szkolnych jest zjawiskiem, nie tylko historycznie, zmiennym. Może jednak warto przypomnieć tę oczywistość, aby poddać ją refleksji. Po pierwsze taki stan rzeczy niejako wymusza pytanie o kryteria wyboru tekstów. Zapewne pomocna okazać się tu może teza Stefana Żółkiewskiego, iż „odbiorca zawsze obcuje z tekstem i odczytuje go w określonej sytuacji komunikacyjnej – powtarzającej się strukturze związków aktu czytelniczego z daną kulturą i dynamiką społeczną. (...) Zaś istotnym celem badania odbioru i wyboru lektury, odbioru i wyboru tekstów – jest określenie ich rzeczywistej funkcji społecznej”¹. Z kolei Janusz Lalewicz posilując się klasyfikacją funkcjonalną S. Żółkiewskiego, zalicza lekturę szkolną właśnie do modelu obcowania z literaturą, który charakteryzuje się wpisaniem dzieła literackiego w kontekst historii literatury. Już to powoduje, że w analizowanym przypadku odbioru dzieła literackiego można mówić o lekturze funkcjonalnej, a co za tym idzie selektywnej i ukierunkowanej². Taki stan rzeczy jest szczególnie widoczny w podręcznikach do kształcenia literackiego. Sankcjonuje to układ kręgów tematycznych, którym przyporządkowane zostają poszczególne utwory. Osobnym problemem, który trzeba choć zasygnalizować, jest odebranie w ten sposób uczniom prawa do samodzielności odkrywczej i uczy-nienie ze szkoły „instytucji przymusów czytelniczych”³. Należy więc pamiętać, że uczniowie nie „wchodzą w relacje z lekturą lub dziełami <samymi w sobie>. Spotykają się z utworami, które przez odpowiednie instytucje zostały wyselekcjonowane i ocenione”⁴. Jednak dla badacza odbioru dzieł literackich, zdaniem Janusza Sławińskiego, właśnie te zapisy podręcznikowe stanowią świadectwo

¹ S. Żółkiewski, *Pomysły do teorii odbioru dzieł literackich*, „Pamiętnik Literacki, LXVII 1976, z.2, s. 5, 17.

² J. Lalewicz, *Komunikacja językowa i literacka*, Wrocław 1976, s. 113, 115.

³ S. Żółkiewski, op. cit., s. 23.

⁴ M. Naumann, *Literatura i problemy jej recepcji*, „Pamiętnik Literacki”, LXXI 1980, z.1, s. 296.

strategii czytania⁵. Oczywiście należy pamiętać, że to czytanie nie dokonuje się w próżni, ale zawsze w jakiejś czasoprzestrzeni kulturowej. Pytanie zaś o kryteria wyboru staje się ważne, gdy przypomnimy sobie, że literatura, szczególnie poezja stara się odsłonić „aksjologiczne wnętrza rzeczywistości”⁶. Tak więc, to od tych wyborów zależy i to, z jakimi wartościami będzie stykał się młody człowiek. I tu oczywiście należałoby zadać pytanie, czy utwory literackie umieszczone w podręcznikach zaspokoją potrzeby aksjologiczne współczesnego, wchodzącego w życie młodego człowieka, czy może raczej są to utwory ważne z perspektywy dojrzałego nie tylko człowieka, ale często badacza literatury czy nauczyciela⁷. Właśnie tu szczególnie trzeba pamiętać, że mogą istnieć różnice w czytaniu dzieła literackiego przez znawców, do których w pierwszym rzędzie zalicza Sławiński badaczy, pisarzy i krytyków. Zaś dopiero w kręgu poszerzonym znaleźli swoje miejsce nauczyciele i to głównie poloniści pracujący w szkołach licealnych. Jednocześnie już to spostrzeżenie pozwala uczynić propozycję metodologiczną tego badacza użyteczną przy badaniu podręczników, szczególnie, gdy potraktuje się je jako świadectwa odbioru⁸.

Na początku Sławiński każe przyjrzeć się kryteriom dokonywanych wyborów tekstów. Trzeba tu jednak przypomnieć, że autorzy podręczników są w pewnym sensie ograniczeni w tych wyborach nadrzędnymi koncepcjami i wynikającymi z nich celami kształcenia, a co za tym idzie i programami nauczania czy szerzej podstawą programową.

Analizie poddane zostały tu dwie, wydane w tym samym 2004 roku, książki szkolne do kształcenia literackiego dla klasy trzeciej szkoły ponadgimnazjalnej⁹.

W wybranych przeze mnie podręcznikach autorzy, zgodnie z przebiegiem procesu historycznoliterackiego, umieścili teksty powstałe w wieku XX, w podręczniku „*Pamiętajcie...*” od czasu po I wojnie światowej po wiek XXI, a w podręczniku *Skąd przychodzimy?* od roku 1930. Te niewielkie różnice czasowe są oczywiście dopuszczalne i mogą wynikać z przesunięć organizacyjnych.

⁵ J. Sławiński, *O dzisiejszych normach czytania (znawców)*, „Teksty” 1974, z. 3, s. 9-32; por. O. Ehrismann, *Tezy o pisaniu historii recepcji*, „Pamiętnik Literacki” LXXI, 1980, z. 1, s. 311.

⁶ S. Sawicki, *Problematyka aksjologiczna w badaniach literackich*, [w:] *Problematyka aksjologiczna w nauce o literaturze*, red. S. Sawicki, A. Tyszczyk, Lublin 1992, s. 98.

⁷ Wystarczy się przyjrzeć nazwiskom autorów podręczników.

⁸ J. Sławiński, op. cit., s. 20.

⁹ A. Z. Makowiecki, A. Markowski, W. Paszyński, T. Wroczyński, „*Pamiętajcie o ogrodach...*” *Kultura, literatura, język. Podręcznik do liceum ogólnokształcącego, liceum profilowanego i technikum*, WSiP Warszawa 2004.

B. Gromadzka, *Skąd przychodzimy? Kim jesteśmy? Dokąd zmierzamy? Podręcznik do kształcenia literackiego i kulturowego dla klasy trzeciej liceum ogólnokształcącego, liceum profilowanego i technikum*, Nowa Era Warszawa 2004.

Mogą one także mieć uzasadnienie merytoryczne, są przecież badacze, którzy dali się poznać jako zwolennicy periodyzacji literatury międzywojnia¹⁰. Na pewno jednak taki stan rzeczy jest wynikiem tego, co Sławiński nazywa „diagnostycznymi poczynaniami odbiorcy”, które przede wszystkim pozwalają ustalić relacje między czytаныmi tekstami, a jakimiś innymi typami tekstów¹¹. Nośnikiem dodatkowych informacji są w podręcznikach także podziały kształcenia na etapy i opatrzenie ich tytułami. To szczególnie one pozwalają dokładniej zorientować się w tym, jak ich autorzy czytają literaturę. Dla autorów „*Pamiętajcie ...*” początek nowego etapu edukacyjnego wyznaczają pojawiające się po I wojnie światowej awangardy poetyckie. Konsekwentnie więc dalej czytają oni poezję wieku XX w kontekście reprezentowania przez nią pokolenia poetyckiego (tak właśnie tytułują podrozdziały), nawet jeśli to pokolenie jest jednoosobowe, tu *casus* B. Leśmiana czy Wł. Broniewskiego (norma 6.). Zagląając zaś do tekstu głównego, łatwo zauważyć, że autorów szczególnie interesuje specyfika poszczególnych twórców, nawet jeśli należą do tej samej grupy poetyckiej. Szczególnie uwidacznia się to w przypadku poetów Skamandra, ale zapewne wynika to z faktu, że jest to grupa sytuacyjna. Zasadne więc jest wyeksponowanie różnic estetyczno-literackich poszczególnych twórców przy jednoczącym ich wystąpieniu momencie historycznym. Wspólne doświadczenia historyczne wskazują oni też jako to, co łączy pokolenie roku 1920 i skutkuje ukształtowaniem się postawy katastroficznej. Ona również jest, zdaniem autorów, tym *novum*, które to pokolenie wnosi do literatury polskiej. Na szczęście jednak doszukują się oni, choć dość zdawkowo, powinowactwa tej poezji z przedwojenną twórczością J. Czechowicza, Cz. Miłosza czy J. Zagórskiego. Analogicznie zostały odczytane teksty przedstawicieli pozostałych dwóch grup sytuacyjnych: pokolenia „Współczesności” i Nowej Fali. Oczywiście ukazanie debiutów poetyckich jako związanych z momentem historycznym jest jak najbardziej zasadne, gdyż pokazuje ono uwikłanie literatury w historię jednostkową i narodową. Chyba jednak zbyt mało autorzy zwracają uwagi na to, jakie ma to skutki dla artystycznego wyrażenia tak, a nie inaczej postrzeganego świata. Owszem, jednak jakby mimochodem, dostrzegają zbieżność poetyki E. Lipskiej z poetyką Nowej Fali. Szkoda też, że dla autorów tego podręcznika na tym etapie jakby zatrzymał się czas. Nowa Fala to ostatnie pokolenie, które wymieniają. Brakuje chociażby omówienia poezji pokolenie „bruLionu”, które co ciekawe znalazło swoje miejsce w innym podręczniku, którego autorzy nie czytają poezji w kluczu pokoleńowym¹².

¹⁰ A. Chruszczyński, *U schyłku międzywojnia. Autentyzm literatury polskiej lat 1933-1939*, Warszawa 1987.

¹¹ J. Sławiński, op. cit. 12.

¹² D. Zdunkiewicz-Jedynak, J. Klejnocki, B. Łozińska, *Słowa i teksty*, PWN, Warszawa 2004.

Innym kluczem, w którym autorzy analizowanego podręcznika czytają literaturę wieku XX, jest klucz tematologiczny, a wyznacza go wiersz W. Szymborskiej *Schylek wieku*. Uwidacznia się on również w tytule kolejnego rozdziału *Wiek katastrof*. To oczywiście uzasadnia odczytanie najpierw *Szewców* jako dramatu „o rewolucji, buncie, przewrocie”. Tym zapisem autorzy wyznaczają również „hierarchię ważności składników dzieła” (norma 4.). W ten sposób okazuje się, że dla nich najistotniejszy jest temat utworu. O groteskowym sposobie przedstawienia rzeczywistości wspominają tylko w jednym zdaniu. Taka hierarchia oczywiście jest spójna z przejętym kluczem, ale jednocześnie sprawia, że zapewne umyka coś bardzo tutaj ważnego – szukający sobie miejsca w przestrzeni literackiej nowy sposób obrazowania świata, który przecież też jest reakcją na ten zastany. Dalej, jakby nakładając na siebie oba klucze, czytają poezję J. Czechowicza i żagarystów. Zastosowana tu czynność „diagnostyczna” (norma 2.) umożliwia dostrzeżenie ich wspólnej poetyki, przy zachowaniu odmienności ideowej. To z kolei doprowadza ich do wskazania przeżyć katastroficznych jako wyróżnika poezji Czechowicza. Dokonując zaś „hierarchizacji ważności” (norma 4.) składników dzieła, eksponują zasadnie jego wizyjność. Temat jest też punktem wyjścia do odczytania poezji żagarystów, ale i jej związki z romantycznym wizjonerstwem również zostały dostrzeżone.

Z kolei poezja T. Różewicza czytana jest jako reakcja na Apokalipsę spełnioną, a to już dodarcie do totalnego sensu utworów (norma 3.). Spośród bogatego dorobku autora *Ocalonego* autorzy wybierają utwory wcześniejsze, te z wydanego w 1947 roku tomu *Niepokój*. Odczytywane one są jako literacka reakcja na doświadczenia wojenne i to zarówno w planie ideowym, jak i wyrażania. Później ta twórczość stanie się dla autorów punktem odniesienia przy lekturze pisarstwa T. Borowskiego. Dokonując czynności diagnostycznych, zasadnie zauważą oni, że w obu przypadkach wypowiedziane zostało takie samo przesłanie – przeświadczenie o powszechnej degradacji wartości moralnych.

O ile nie dziwi odczytywanie w perspektywie różnie postrzeganych katastrof, oprócz już wymienionych, także dzieł E. Hemingway’*a*, *Medalionów* Z. Nałkowskiej, prozy G. Herlinga – Grudzińskiego, M. Białoszewskiego, H. Krall czy poezji Cz. Miłosza, W. Szymborskiej, o tyle może budzić wątpliwości włączenie do tego ciągu liryków J. Twardowskiego. Wybór tekstów wskazuje zdecydowanie na ich reprezentatywny charakter (norma 1.). Zostały one tak dobrane, że można być pewnym, iż autorzy skupili się na odczytaniu ich sensów (norma 2.), a dokonując „diagnozy”, zestawiają tę poezję z twórczością lingwistów. Szkoda tylko, że wnioski zmieściły się w dwóch zdaniach, a co za tym idzie, nie pokazują właściwego dla poetyki Twardowskiego operowania paradoksem, wyciezeniem i kolokwializmem.

Dalsze części podręcznika zostały skomponowane w analogiczny sposób – utwory literackie nadal odczytywane są według klucza tematologicznego, choć

tytuły rozdziałów sugerują, że przedmiotem zainteresowań powinien się także stać plan wyrażania: *Wiek gier i tragicznej egzystencji*, *Wiek pożegnań*, *Wiek kultury masowej*. Szkoda, że tak się raczej nie dzieje.

Analiza podręcznika „*Pamiętajcie o ogrodach...*” wykazała, że jego autorzy w zasadzie wykorzystali wszystkie z wymienionych przez Sławińskiego normy lektury. To jednak ma określone konsekwencje dydaktyczne. Uczeń, gdy sięgnie do takiego podręcznika, na pewno może liczyć na spotkanie z tekstami literackimi już przyporządkowanymi konwencji literackiej czy z interpretacją ich elementów mikro i makrosemantycznych oraz z odczytanym już często lub poprzez pytania sugerowanym ogólnym ich sensem. Trochę zastanawia też to, że autorzy prawie wcale nie proponują uczniom lektury aktualizującej. Można mieć wrażenie, że zapomnieli oni, iż „dawne dzieło jest czytane współcześnie dlatego, że ma współczesnemu czytelnikowi coś do powiedzenia, że znajduje on w czytanim utworze coś, co dla niego jest aktualne i interesujące”¹³. Z punktu widzenia dydaktycznego może taka „twórcza zdrada” (termin R. Escripta) mogłaby przyczynić się do częstszego poszukiwania właśnie w literaturze odpowiedzi na nurtujące młodego człowieka pytania. Jeśli jest inaczej, to niestety uczeń traci status czytelnika dzieł literackich, on już jest tylko czytelnikiem podręcznika – świadectwa odbioru.

Na tle takich konkluzji zapewne warto przyjrzeć się drugiej, wybranej książce szkolnej. Tu B. Gromadzka już w słowie wstępnym wyjaśnia, że składa się ona z trzech części – antologii, wykładu i indeksów. Tu też zostało ujawnione, że autorka dobierając teksty, kierowała się kryterium reprezentatywności dla zjawisk literackich (norma 1.). Drugą grupę stanowią te teksty, dodajmy, reprezentujące różne epoki, które są kontekstem interpretacyjnym dla tych pierwszych (norma 2.). I tu utwory zostały odczytane tematologicznie, na co wskazują kręgi tematyczne: *Wobec zła* i *Poszukiwanie terapii*. W tym pierwszym zostały zamieszczone utwory przedwojenne, powstałe w czasie wojny i te późniejsze, ale związane z tymi doświadczeniami. Zaś w rozdziale drugim znalazły się utwory powstałe po wojnie, w których wypowiedziane zostały różne postawy wobec współczesności (norma 6.). Część II zawiera wykład historycznoliteracki. To oddzielenie tekstów i wiedzy teoretycznej jest bardzo korzystne z perspektywy ucznia – może on stać się odbiorcą. Wątpliwości budzą jednak kręgi tematyczne. Niebezpieczeństwem podstawowym staje się to, że w świadomości ucznia niestety zakoduje się przekonanie, iż tylko tematyka inspirowana złem interesowała twórców XX wieku. Z tej perspektywy chyba bardziej zasadny wydaje się pomysł autorów podręcznika „*Pamiętajcie o ogrodach...*”. Perspektywa pokoleń literackich wyznacza szersze możliwości czytania. B. Gromadzka też w dość ograniczonej genologicznie ilości odczytuje twórczość międzywojnia. Zauważa

¹³ J. Lalewicz, op. cit., s. 108.

tylko *Ferdydurke*, W. Gombrowicza, *Proces* F. Kafki, *Mistrza i Małgorzaty* M. Bułhakowa i *Szawców* S. I. Witkiewicza. Niestety, przywołuje tylko dwa utwory poetyckie z tego okresu i to tylko jako kontekst interpretacyjny – *Roki* Cz. Miłosza i *Żal* J. Czechowicza. Można więc mieć wrażenie, że dla autorki liryka międzywojnia jest zjawiskiem marginalnym. Bez wątpliwości nie tylko klóci się to z założoną ideą reprezentatywności, ale stanowi wręcz zamach na dorobek poezji tego okresu, bez którego nie tylko staje się uboższe polskie dziedzictwo narodowe, ale i trudno wyjaśnić niektóre późniejsze zjawiska literackie, chociażby poezję A. Kamieńskiej czy W. Szymborskiej. Chwilę jeszcze trzeba się zatrzymać nad dokonaniem przez autorkę wyborem fragmentu powieści Bułhakowa. O ile nie budzi wątpliwości odczytanie powieści jako wystąpienia przeciwko złu, w szerokim tego słowa znaczeniu, to można mieć wątpliwości, czy fragment jej 2. rozdziału to rzeczywiście w sposób reprezentatywny ilustruje (norma 1.). Pytania zaś do tekstu nie pozostawiają wątpliwości, że autorka odczytuje ten fragment w kontekście Ewangelii. Jest to oczywiście cenny zabieg (norma 2.), pozwalający na ukazanie żywotności motywu biblijnego, ale z pewnością nie pozwala odkryć sensu tego utworu. Kolejne zaś zadanie powoduje znowu wątpliwość, czy autorka odczytuje całość, czy tylko fragment, skoro koncentruje się na motywie procesu. Dokonana w ten sposób hierarchizacja (norma 4.) pozwala skonfrontować przytoczony fragment z wcześniej zamieszczoną, podobnie wyselekcjonowaną częścią *Procesu*. Jednak czy to jest wszystko, co z obydwu tekstów można wyczytać nawet w kontekście tematu zła?

Patrząc zaś na dobór tekstów w części drugiej ma się wrażenie, że tu sytuacja uległa poprawie. Autorka na szczęście skorzystała tylko z jednego kryterium wyboru – tematologicznego (norma 1.). Czyta więc obok siebie utwory reprezentujące różne rodzaje literackie. Jednak i tu pojawiają się pewne wątpliwości. W odbiorze Gromadzkiej istnieje tylko jeden twórca okresu wojny i okupacji – K. K. Baczyński i pojawia się aż pięć jego tekstów. Co zaś z innymi, T. Gajcym, A. Trzebińskim? (norma 1.). Traktując zaś pytania do tekstów jako świadectwa odbioru można być przekonanym, że autorka zasadnie koncentruje się na wizjach poetyckich i nastroju oraz na artystycznych sposobach jego tworzenia (norma 2,4.). Nieco inaczej rzecz się ma w przypadku twórczości T. Borowskiego. Autorce, która przytacza tylko fragmenty opowiadań, *Pożegnanie z Marią* i *Dzień na Harmenzach*, zapewne nie uda się w sposób reprezentatywny pokazać tego, co jest najistotniejsze dla tej prozy – zaniku wszelkich wartości moralnych w obliczu zagrożenia fizycznego i ustanowienia nowego porządku. Pytania do tekstów pozwalają wnioskować, że autorka zatrzymuje się raczej na sprawach poetyki, a dopiero w dalszej kolejności na idei utworu (norma 4.). To oczywiście skutkuje ograniczonym poznaniem utworu literackiego i w sytuacji indywidual-

nego odbioru nie budzi wątpliwości, jednak gdy łączy się z procesem dydaktycznym, może kazać się zastanowić. Natomiast należy pochwalić Gromadzką, że zarówno utwory Borowskiego, jak i Grudzińskiego odczytuje w kontekście prozy noblisty Imre Kertesza (norma 2.).

Nieco inaczej autorka czyta liryki Miłosa i Różewicza. W oby przypadkach skupia się na mikro i makrosemantyce w celu dotarcia do idei utworów (norma 3.). W przypadku z kolei wiersza W. Szymborskiej dociera do pól semantycznych wytyczonych przez tytułowe *Koniec i początek*.

Z utworów powojennych związanych z tematyką zła Gromadzka wybrała *Kartotekę* i *Czekając na Godota*. To, co łączy oba te dramaty, to pytania o kondycję człowieka, o jego zdolność do działania. Zasadniej byłoby je umieścić chyba w części *Poszukiwanie terapii*, w której utwory zostały dobrane znowu według kryterium tematologicznego. Przekonuje o tym umieszczenie obok siebie wydanego w 1983 roku wiersza Z. Herberta *Potęga smaku* w bliskim sąsiedztwie fragmentu *Dziennika 1954* L. Tyrmanda i *Pierwszego kroku w chmurach* M. Hłaski. W tym ostatnim przypadku autorka zasadnie koncentruje się na świecie przedstawionym, po to, aby dotrzeć do sensu całości (norma 3.). Dalej konfrontuje go z innym tekstem tego autora, należącym do tej samej konwencji literackiej, *Ósmym dniem tygodnia* (norma 2.). Patrząc zaś na umieszczone dalej utwory A. Bursy i E. Stachury, można mieć wrażenie, że Gromadzka czyta tych trzech twórców w kluczu pokoleniowym (norma 6.). Jednak już pytania do tekstów tego nie potwierdzają, gdyż odnoszą się tylko do poszczególnych utworów lub tekstów jednego autora. Zgodnie jakby z kluczem pokoleniowym dalej umieszcza obok siebie wiersze M. Białoszewskiego i przedstawicieli Nowej Fali, S. Barańczaka i R. Krynickiego. Zasadnie też, w przypadku tego pierwszego, sprawę języka i obrazowania stawia na pierwszym miejscu. Zaś w przypadku twórców Nowej Fali skupia się na sytuacji lirycznej i sensie utworów (norma 3.). Dla dopełnienia świadomości historycznego zakorzenienia (termin S. Weil) literatury lat siedemdziesiątych autorka zamieszcza następnie fragmenty *Małej apokalipsy* (norma 6.). Wskazuje na to także zatrzymanie się nad światem przedstawionym i sposobach jego kreacji (norma 4.). Kolejny zaś tekst pozwala stwierdzić, że prozę powojenną traktuje Gromadzka jako dokument obrazujący i wyrastający z tej epoki (norma 6.). Rozdzielenie powieści *Ciemności kryją ziemię* i *Małej apokalipsy* opublikowanym w 1986 roku wierszem Szymborskiej *Głos w sprawie pornografii* wskazuje na rozrachunkowe ich odczytanie.

Pojawienie się zaś fragmentu opowiadania *Wieża* Grudzińskiego zapoczątkowuje, choć autorka tego nie wskazuje bezpośrednio, ciąg utworów skupionych wokół pytań o kondycję człowieka. Oczywiście jako pierwszy pojawia się tu Różewicz i obecne w jego utworach doświadczenie śmierci, na którym zatrzy-

muje się autorka (norma 4.). Ważne jest też i to, że odczytuje ona utwór *Wśród wielu zajęć* w kontekście innego o podobnej tematyce (norma 2.). Drugim stanem, który wyczytuje w tej poezji, jest doświadczenie opuszczenia przez Boga, wynika z tego, że koncentruje się ona na idei utworów (norma 4.). Zresztą i podobne sprawy interesują ją i w twórczości Szymborskiej, skoro wybiera wiersz *Kot w pustym mieszkaniu*. Konsekwentnie wraz z podmiotem wiersza *Nic więcej* Miłosza zastanawia się nad rolą poety i poezji. Potem jakby zmieniają się barwy. Autorka dostrzega afirmację życia w utworze *Dar*. Dalej Gromadzka potwierdza, zresztą już kolejny raz, że zna „reguły rozumienia utworu” (norma 3.). Czytając *Przesłanie Pana Cogito* i *Small Talk* Barańczaka, zwraca szczególną uwagę na rolę języka w wyrażaniu idei czy kreowaniu świata.

Przegląd utworów lirycznych stanowiących ilustrację kondycji człowieka współczesnego zamykają utwory trzech księży poetów: J. Twardowskiego, J. St. Pasierba i W. Oszańcy oraz twórców najmłodszych M. Świetlickiego i J. Podsiadły. Autorka czyta poezję tych księży łącznie, ze względu na wspólne doświadczenie biograficzne (norma 6.). Na szczęście do takiego uproszczenia się nie ogranicza, ale dostrzega także specyfikę każdego z nich. Zastanawia ją także ich stosunek do tradycji piśmiennictwa autorstwa duchownych (norma 2.). Natomiast utwory dwóch młodych pisarzy odczytuje znowu w kluczu pokoleniowym (norma 6.). Dokonując zaś działań diagnostycznych, umieszcza je w kontekście twórczości innej grupy poetyckiej, dodać trzeba, że sytuacyjnej, Skamander, co pozwala jej na dotarcie do *novum* (norma 2.). Jednak na tym nie koniec – dalej jeszcze przygląda się „ja” lirycznemu jako wyróżnikowi tych utworów (norma 4.).

Całość zaś zamyka przegląd osiągnięć polskiej prozy końca wieku XX. Utwory zostały tak dobrane, iż zgodnie z założeniem autorki, reprezentują zjawiska typowe. Pokazuje specyfikę prozy R. Kapuścińskiego (norma 3.). Analogicznie autorka czyta fragmenty *Kamienia na kamieniu*, prozę J. Pilcha i O. Tokarczuk. Gromadzka również nie pomija zjawisk najnowszych, twórczości K. Wargi, B. Bizio i W. Kuczoka. Prozę tego ostatniego odczytuje jako polemikę z utrwalonym w tradycji mitem dzieciństwa. Zresztą i pozostałe czyta w kontekście – odpowiednio – tradycji powieści i dramatów Becketta. (norma 2.).

Sposoby odczytania literatury przez autorów analizowanych podręczników pozwoliły ustalić, że traktują oni, niestety, każdy utwór nie jako komunikat „rozszerzający horyzonty poznania”, ale raczej tylko jako ogniwo w łańcuchu historii literatury¹⁴. Może należałoby jednak baczniej zwracać uwagę na funkcję poznawczą dzieła, tak jak ją rozumie R. Jakobson¹⁵. Czytając podręczniki szkolne, ma się wrażenie, że dokonuje się w nich ciągle powtarzanie ustalonej raz na

¹⁴ R. Handke, *W świecie tekstów i wartości*, Warszawa 1991, s. 121.

¹⁵ R. Jakobson, *Poetyka w świetle językoznawstwa*, [w:] *Współczesna teoria badań literackich za granicą*, oprac. H. Markiewicz, wyd. 2. zm. t. 2., Kraków 1976, s. 32 i nn.

zawsze wykładni sensów zamieszczonych utworów. Tu oczywiście nasuwa się pytanie, czy to odpowiada potrzebom młodych, poszukujących przecież, ludzi wieku XXI? Czy to przypadkiem, zamiast zachęcać do czytania i odkrywania, przez swój anachronizm po prostu nie zniechęca¹⁶? Może więc warto przygotować takie podręczniki, które pozwolą uczniom zadawać pytania tekstom i przez to umożliwią lekturę aktualizującą.

¹⁶ R. Handke, *Utwór fabularny w perspektywie odbiorcy*, Wrocław 1982, s. 32-33.