

Jerzy Jarzębski

Odpowiedź na ankietę w sprawie podręczników szkolnych

Teksty Drugie : teoria literatury, krytyka, interpretacja nr 2 (32), 119-122

1995

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.

rekonstrukcją? Trzeba pytać też, jakie były, a jakie są, normy czytania tego samego utworu, jak rekonstruować strategię i odbiór sprzed wieków. W teorii: dzieło istnieje, gdy istnieje jego odbiór. Oto jeden przykład. Nie wiemy, czy A. Korczyński udostępniał komukolwiek rękopis *Złocistej przyjaźni zdrady*, czy pierwszym czytelnikiem był Roman Pollak, który w roku 1940 odkrył niezwykle walory tekstu i dzięki temu, że przepisał całość (manuskrypt spłonął) mógł w 1949 roku nadać b y t literacki autorowi, który żył a nie istniał, choć jego dzieło w tak zasadniczy sposób — zapowiedź rokoka — modyfikuje obraz późnego baroku.

Jerzy Jarzębski

Odpowiedź na ankietę w sprawie podręczników szkolnych

Podręcznik, a właściwie połowa podręcznika dla klasy III szkoły średniej, którą właśnie kończę, miała dość trudną prehistorię i nie ukaże się zapewne w kształcie pierwotnie zaplanowanym. W trakcie pracy okazało się bowiem, że dwie książki o literaturze dwudziestolecia międzywojennego — Edwarda Balcerzana (początek) i moja (proza i dramat) niezbyt dobrze zniosłyby operację sklejania, zapewne więc pozostaną osobnymi, niezależnymi tomami. Zając się więc tutaj mogę tylko swoją połówką — nie wiedząc jeszcze, co się z niej w praktyce urodzi.

Piszący o literaturze dwudziestolecia musi przede wszystkim proponować nie nazbyt szeroką listę lektur i autorów, program szkolny przewiduje bowiem zaledwie semestr na omówienie tego okresu. Co więcej, pokazać część tego czasu wypełnia praca nad początkiem — ważną wówczas i nad wyraz różnorodną. Dlatego autorów proponowanych nie może być zbyt wielu i powinni oni jednocześnie dawać pojęcie o rozmaitych stylach myślenia i pisania. Założyłem, że z przyczyn praktycznych nie należy zbytnio rewolucjonizować listy lektur, zwłaszcza że niedawno weszły do niej nowe nazwiska — Schulza i Gombrowicza, a przy tym — że lista owa jest w zasadzie reprezentatywna: obejmuje *Przedwiośnie* Żeromskiego, tom I *Nocy i dni* Dąbrowskiej, *Granicę* Nałkowskiej, *Sklepy cynamonowe* Schulza i *Ferdynand*

Gombrowicza. W dziale dramatu jest natomiast *Most Szaniawskiego* i sztuka Witkacego: w tym ostatnim przypadku zdecydowałem się na zastąpienie *W małym dworcu* przez *Matkę* — bardziej charakterystyczną dla poglądów autora.

Co się tyczy układu podręcznika, to starałem się przede wszystkim pamiętać, że książka szkolna nie jest miniaturą akademickiej historii literatury — okrojona jedynie o kilkadziesiąt nazwisk i kilkaset tytułów, ograniczałem więc w miarę możliwości tradycyjną narrację historycznoliteracką, rozbudowałem natomiast rozdziały stanowiące kontekst i materiał pomocniczy do analizy dzieła. W efekcie podręcznik rozpoczyna się obszernym wstępem prezentującym kolejno przeobrażenia społeczne i polityczne, stwarzające nowe grono twórców i odbiorców literatury, następnie przemiany w widzeniu świata i człowieka — w kontekście fizyki i kosmologii, psychologii, filozofii. Za tym idzie — również obszerniejszy niż zazwyczaj — rozdział prezentujący współczesne prądy w dziedzinie sztuk, takich jak: malarstwo, architektura, film, fotografia i muzyka.

Proza w podręczniku przedstawiona została w formie bardzo skrótowego omówienia w porządku chronologicznym i następnie — w postaci pięciu rozdziałów obudowujących pięć podstawowych lektur. Owe lektury uznałem za dogodny pretekst do omówienia pięciu sfer tematycznych międzywojennej prozy. A zatem Żeromski pojawił się na tle prozy „obywatelskiej”, czyli podejmującej temat budowy nowego państwa polskiego; Dąbrowska — na tle prozy społecznej, mówiącej o przemianach w łonie zbiorowości, Nałkowska — na tle prozy psychologicznej, Schulz — na tle prozy mitologiczno-katastroficzej, Gombrowicz wreszcie — na tle prozy proponującej nową wizję człowieka. Każda z tych sfer tematycznych przedstawiona została jako zjawisko przekraczające granice literatury polskiej, a zatem mające odpowiedniki w piśmiennictwie światowym. Dlatego każdy z rozdziałów zaczyna się od prezentacji dość szerokiego materiału przykładów ukazujących karierę poszczególnych tematów w twórczości klasyków literatury europejskiej i amerykańskiej. Przy okazji staram się przedstawić, także na przykładach, charakterystyczne style i poetyki, które pojawiały się w prozie przy okazji podejmowania tychże tematów. Np. w przypadku prozy obywatelskiej będą to fragmenty dyskursu politycznego wprowadzonego do literatury (u Babla czy u Kadena–Bandrowskiego), w przypadku prozy społecznej —

wejście reportażu w obręb tradycyjnej narracji realistycznej, w przypadku prozy psychologicznej — analizy introspekcyjne z Prousta, strumień świadomości na przykładzie Virginii Woolf i Joyce'a oraz opis behawiorystyczny z Faulknera. Odpowiednie ilustracje kontekstowe pojawią się też w dwu pozostałych rozdziałach.

Dopiero na tak szeroko zarysowanym tle literatury polskiej i światowej omawiam (nieco obszerniej) twórczość wybranych pięciu autorów, a następnie przedstawiam najważniejsze zagadnienia, które pojawiają się w analizowanych książkach, zadaję uczniom pytania itd. Cały materiał kontekstowy i historycznoliteracki został zatem w podręczniku zebrany pod kątem wzbogacenia analizy, uczynienia jej możliwie pełną i bogatą.

Podobnie wygląda sprawa w przypadku dramatu — ta część podręcznika uzupełniona zostanie również o rozdział dotyczący teatru w międzywojennej Polsce — widzianego na tle zjawisk Wielkiej Reformy. Część narracyjną podręcznika zamyka nieduży rozdziałek poświęcony eseistyce i krytyce literackiej, cała książka kończy się słowniczkiem pisarzy i indeksami.

Autor podręcznika musi, rzecz jasna, zająć stanowisko wobec już istniejących na rynku książek szkolnych, odróżnić od nich własną pracę, nadając przez to sens bytowi publikacji. Otóż wydaje mi się, że proponowany przeze mnie podręcznik dość wyraźnie odbiega zarówno od istniejącego od lat, przerobionego ostatnio podręcznika Ryszarda Matuszewskiego, jak też od propozycji Tomasza Wroczyńskiego. Pierwsza z książek jest znacznie bardziej niż moja tradycyjna w układzie; stanowi dość typowy, bogaty w treść podręcznik „historycznoliteracki”, w którym omawia się — czasem nawet dość wyczerpująco — utwory, których uczeń w szkole nie przeczyta. Matuszewski napisał więc kompendium literackiej wiedzy, która w mniejszym stopniu służy lekturze konkretnych tekstów, w większym — orientacji w epoce. Co do Wroczyńskiego z kolei, to jego podręcznik zestawiony jest w przeważającej mierze z obszernych cytatów. Autor z rzadka próbuje odezwać się sam — najczęściej trud analizy utworów przerzuca na krytyków cytowanych w bardzo obszernych fragmentach. Ma to swoje zalety: autor książki przy okazji przedstawia teksty znanych badaczy literatury. Wady jednak przeważają: ostatecznie analiza szkolna rządzi się swoistymi prawami, a co więcej — przytaczane teksty krytyczne prezentują niekiedy stan wiedzy dawno już przekroczony przez

literaturoznawstwo. W tej sytuacji wybieram model podręcznika autorskiego — tzn. takiego, którego autor bierze odpowiedzialność za swoje analizy, a jednocześnie skupionego na kilku tekstach i ich maksymalnie szerokiej interpretacji. Od lektury tekstów wiedzie bowiem w praktyce droga do poznania literatury i epoki, z której teksty pochodzą, a uczeń powinien raczej poznawać smak czytania niż wypełniać głowę mnóstwem abstrakcyjnych tytułów i dat, które znikną z jego pamięci nazajutrz po zdaniu egzaminów maturalnych.

Kłopoty w trakcie pisania? Debiutant w tym fachu wyliczy ich bezlik. Najważniejsze wydaje się wyważenie książki w proporcjach, nieustanna pamięć o całości, w którą poszczególne fragmenty muszą się wpisywać logicznie i równomiernie. I jeszcze jedno: unikanie powtórzeń, które narzucają się same, gdyż wiele zjawisk występuje w różnych porządkach i daje się wpisywać w rozmaite ciągi logiczne. Przyjemności? Odczytywanie na nowo tekstów poznanych przed laty, odkrywanie w nich nowych aspektów i motywów nicoczekiwanie aktualnych. I — może nade wszystko — satysfakcja, którą przynosi rzadko w dobie specjalizacji podejmowana próba rozumienia i wyjaśniania procesów kulturowych w większej skali, przedstawiania ich w sposób przystępny, bez plątania się w scjentyzmy. Myślę, że dla tego przede wszystkim doświadczenia warto podejmować trud pisania podręczników dla młodzieży szkolnej.

Alina Kowalczykowa

Podręcznik — przyjemność i kłopoty

Jestem autorką podręcznika *Romantyzm*, zatwierdzonego przez MEN w lutym 1994 „do użytku w szkołach ponadpodstawowych” i wydane go przez prywatną firmę Stentor. Kiedy zaczynałam go pisać traktowałam to trochę jako możliwość sprawdzenia własnego krytycyzmu wobec od dawna obowiązującego szkolnego schematu. Ministerstwo odeszło bowiem przed kilku laty od zasady jedyne go słusznego, monopolistycznego podręcznika, dopuściło możliwość wyboru — a że zarazem zdecydowanie rozluźniono rygory kanonu informacji i lektur, autor może realizować własną koncepcję. Moja opierała się przede wszystkim na założeniu, że podstawowym