

Alina Kowalczykowa

Podręcznik : przyjemność i kłopoty

Teksty Drugie : teoria literatury, krytyka, interpretacja nr 2 (32), 122-126

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.

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 wydanego 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

zadaniem podręcznika jest pobudzenie ciekawości jego przymusowego adresata; czyli zainteresowanie młodzieży romantyzmem i zachęta do samodzielnej lektury. Oczywiście, trzeba przekazać też nieco wiedzy szczegółowej — ale przyznaję, że ją maksymalnie ograniczam, gdyż sądzę, że nadmiar dat, nazwisk i streszczeń utworów, których się nie czyta, jest raczej zbędnym i szybko zapominanym bagażem. Wszystko, co na temat mojego podręcznika piszę dalej, należy odczytać raczej w poetyce intencji autorskich niż osiągnięć.

Podręcznik jest kierowany do ucznia przeciętnego (wybitny na nim nie poprzestanie), toteż sposób włączania mu niezbędnych informacji wydaje się szczególnie ważny. Chcę zmodernizować relacje z czytelnikiem (ucznem), tak by czuł się nie tylko adresatem przekazywanej mu wiedzy lecz, na tyle na ile to możliwe, partnerem we wspólnym dochodzeniu do poznania literatury. Dlatego punktem wyjścia bywają nasuwające się pytania czy wątpliwości, które dalej rozstrzyga się na oczach czytelnika, jakby razem z nim, przez interpretację utworów literackich; gdzieś pośród tych dochodzeń tkwią niezbędne informacje dotyczące terminologii, stylu, języka itp. Ważne wydawało mi się także zachęcenie licealistów do samodzielnych prób formowania opinii, dlatego czasem sugeruję, że interpretacje ludzi uczonych bywają różne. Na przykład zamiast omawiać wiersz *Nad wodą wielką i czystą...* zestawiałam odmienne sądy trzech badaczy na jego temat, by wskazać, że nie mają charakteru obowiązującego, że to znakomite, ale tylko propozycje. Może to stanowić zachętę do śmiałości wyrażania — także przez ucznia — własnych poglądów i ocen nawet na temat usakryfikowanych arcydzieł.

Spośród romantycznych ideałów i utworów chciałam wydobyć to, co najwidoczniej współgra z zainteresowaniami współczesnego czytelnika. Ze skalą wartości, jaką wyznaje — a także ukazać romantyzm jako różnorodną inspirację współczesności. Oznaczało to przede wszystkim potrzebę pewnego modernizowania szkolnego obrazu romantycznej tradycji. Od pokoleń była ona dydaktycznie przytłaczana problematyką heroiczo-martyrologicznego patriotyzmu. Po roku 1989 i odzyskaniu niepodległości takie jej modelowanie wydaje się chybione, nie trafia w dzisiejsze wyobrażenia o sensie życia. Zastrzegam od razu: patriotyzm i w tym podręczniku oczywiście istnieje, ale w wersji łagodniejszej; wprowadzany przez pojęcie ojczyzny prywatnej, przez tematy romantycznego krajoznawstwa, tradycji kulturowo-

obyczajowej (dlatego jest w antologii nie tylko cały opis wyprawy Malczewskiego na Mont Blanc, ale i fragmenty z dziennika wyprawy w Tatrę Goszczyńskiego i *Ożenienie się moje* Rzewuskiego). I jest modyfikowany przez układ kontekstów — ważne wydawało mi się ukazywanie kultury polskiej nie na tle, nie pod wpływami — lecz pośród Europy.

Odchodzę od tradycyjnego porządkowania materiału wedle sylwetek (ciągu biografii) twórców ku układowi problemowemu. Oczywiście podręcznik musi zawierać wszystko, co jest zawarte w i tak bardzo już okrojonym obowiązującym programie, a innowacje są miarkowane przez rozsądek, nakazujący wiedzę o dziełach literackich osadzać w kontekście epoki. Zostało to przeze mnie rozwiązane tak, że rozdział drugi (czyli następujący bezpośrednio po uwagach o początkach romantyzmu) zawiera informacje o „osobach i miejscach”, gromadząc podstawowe dane biograficzne, splecione z tokiem opowieści o ważnych dla romantyzmu „miejscach” (jak Wilno, Paryż, Warszawa, Syberia...). Dalej układ jest problemowy — szczęśliwie w romantyzmie „problemy” pojawiały się niejednocześnie, tak że udało się zachować zasadnicze ramy chronologii. Następują więc rozdziały poświęcone wybranym zagadnieniom — oto one: *Poezja, lud, bohater romantyczny* (tu m.in. o romantycznych koncepcjach poezji, o nowych gatunkach literackich); *Realność i wyobrażenia* (tu m.in. o koncepcjach poznawczych i o kształtowaniu się mitów — oczywiście w oparciu o konkretne lektury); *Ojczyzna ponad wszystkim* (konsekwencje literackie powstania listopadowego; patriotyzm i meşjanizm a nacjonalizmy); *O dramacie* — na przykładzie trzech zawsze w szkole omawianych (tu także o Bogu romantyków); *O teatrze romantycznym* (i o dramatach spoza kanonu); *Ojczyzna inaczej* (od *Pana Tadeusza* po miłośników krajoznawstwa); *Poeta i poezja*; *Bohater romantyczny, miłość i kobieta*; *Romantyzm pośród tradycji*. Eksponuje się też, poprzez dobór tekstów w antologii, tkwiące w romantyzmie załączki współczesnego stylu — jak np. ironia, groteska, dygresyjność. Drugą część podręcznika stanowi antologia tekstów; przy większości są to komentarze, wskazujące ważne według mnie wątki interpretacyjne. Niestety w trakcie powstawania książki coraz bardziej musiałam ograniczać moje aspiracje związane z antologią. Sądziłam początkowo, że utwory, które od lat były w kanonie, są w szkolnych bibliotekach i nie trzeba ich tu powielać. Okazało się, że na zasob-

ność bibliotek liczyć nie można i że właściwie prócz *Pana Tadeusza* i dramatów wszystko, co uznaję za potrzebne, powinno znaleźć się w podręczniku. Nie tylko wiersze Norwida, ale i wiersze Mickiewicza; w obecnym dodruku wobec nalegań nauczycieli z bólem serca kosztem innych utworów wprowadziłam *Odę do młodości*, *Świtez i Lilie*.

Rzeczowym uzupełnieniem wiedzy o epoce mają stać się ilustracje. Zatem, nawet kosztem ilości portretów pisarzy, włączam sporo desygnatów pojęć wychodzących z potocznego użycia — takich jak kontusz, czamara, lamus czy świren (a nawet dworek — bo zetknęłam się już z trudnością odróżniania dworku od willi).

Przy dobieraniu ilustracji natknęłam się na nieoczekiwane niespodzianki. Nie udało mi się mianowicie znaleźć właściwych obrazków z epoki z kibitką ani z Kozakiem; „właściwych”, czyli w takiej formie, w jakiej dzięki poezji pojawiają się dziś w świadomości. Kibitka, jaką wtedy można znaleźć, to wygodny powozik z oficerem lub pocztylionem, zupełnie nie pasujący do poetyki *Dziadów*. A po Kozaku najlepiej widać, jak dalece nasza wyobraźnia jest ukształtowana wedle literatury — na ilustracji z epoki Kozak to smętny obdartus na dychawicznej szkapinie, nie mający nic wspólnego z młodzieńcem, który jak wiatr unosi się nad stepem (taki pojawia się dopiero po spopularyzowaniu *Marii*).

Podręcznik tym między innymi różni się od innych książek, że jeśli nie jest się autorem WSiP-u, czyli nie ma się pozycji niedawnego monopolisty (w praktyce do dziś utrzymanej), to publikacja jest zaledwie pierwszym etapem działalności autora. Jeśli chce się, żeby podręcznik trafił do szkół, trzeba bowiem przezwyciężyć dwie bardzo trudne przeszkody. Opór księgarzy i nieufność nauczycieli. Opór księgarzy (nie wszystkich! — niektórzy dają szansę nowościom) wynika głównie z inercji, z przyzwyczajenia do sytuacji, w której starcza mieć podręczniki WSiP-owskie. Księgarnie specjalistyczne są prowadzone przez WSiP, z oczywistych powodów konkurencję się w nich lansuje niechętnie (mój podręcznik, który wszedł na rynek w końcu maja, w warszawskiej księgarni szkolnej na Placu Dąbrowskiego znalazł się, po interwencjach, dopiero w połowie sierpnia). Podręczniki WSiP-owskie są pewniakami — bo niewielu nauczycieli zna i zamawia inne. Dlatego WSiP może narzucać hurtowniom swoje prawa — na przykład żądać zapłaty części pieniędzy z góry, prywatnemu wydawcy

trudniej, bo ewentualna rezygnacja ze współpracy z nim hurtownikowi przyniesie straty o wiele mniejsze.

Mogłoby się zdawać, że wobec równouprawnienia przez MEN kilku podręczników równoległych nauczyciel rzeczywiście spokojnie je porównuje i wybiera. Czasem tak bywa; ale wymaga to od nauczyciela mnóstwa determinacji. Z moich kilkunastu spotkań z nauczycielami wyniosłam wiele satysfakcji i wiedzy na temat potrzeb edukacji humanistycznej, ale i gorzką wiedzę o tym, jak trudno jest konkurować na rynku szkolnym z dotychczasowym monopolistą.

Pozostanie przy podręczniku już używanym jest czystą wygodą, nie wymaga wysiłku. By zaś nauczyciel zalecił uczniom nowy podręcznik, musi: 1) dowiedzieć się, że ten podręcznik istnieje; 2) żeby go poznać – powinien go kupić (a uczy w kilku klasach, musiałby zatem wydawać sporo pieniędzy na ten cel); 3) musi uznać, że to podręcznik lepszy; 4) musi – co najtrudniejsze – podjąć niemały trud przedstawienia swojego stosunku do przedmiotu nauki, uzupełnienia wiedzy pod tym kątem, zmiany nawyków i sposobu nauczania. Dlatego z entuzjazmem po nowy podręcznik sięgają najczęściej nauczyciele młodzi – starsi a dobrzy („niedobrzy” nowinkami się nie interesują) okazują o wiele więcej nieufności; 5) musi znaleźć księgarnie, które go mają na składzie, lub załatwić w wydawnictwie sprzedaż wysyłkową; 6) musi przeczucić lęk, że podopieczni uczeni nową metodą odpadną na egzaminach wstępnych na uczelnie – powszechne jest przekonanie, iż od kandydata wymaga się wiedzy uporządkowanej wedle dawno ustalonych schematów; 7) i musi jeszcze wytłumaczyć uczniom (i ich rodzicom) potrzebę wymiany podręcznika, co oznacza spory wydatek, bo odpada możliwość kupienia książki używanej. Zaprawdę, droga niełatwa.

Henryk Markiewicz

Odpowiedź na ankietę podręcznikową

Podręcznik literatury pozytywizmu (obszerniejsza wersja – 1978, skrócona – 1986) napisałem z poczucia obowiązku, trochę służbowego, trochę społecznego, a także ze względów ambicjonalnych. Już od lat bowiem w prasie atakowano Instytut Badań