

Tadeusz Bujnicki

Podręcznik : "chwila obecna" i "długie trwanie"

Teksty Drugie : teoria literatury, krytyka, interpretacja nr 2 (32), 95-99

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.

- Czy pisząc podręcznik lub jego rozdział postępują w myśl przyjętych wcześniej pomysłów lub założeń?
- Jak oceniają recepcję swoich książek?
- Czy znajdują zrozumienie u czytelników, redaktorów, recenzentów?

Wypowiedzi autorów, którzy odpowiedzieli na naszą ankietę, drukujemy w porządku alfabetycznym.

Tadeusz Bujnicki
Podręcznik –
„chwila obecna” i „długie trwanie”

Na ankietowe pytanie o „dzisiejszą” sytuację autora podręcznika literatury, mogę częściowo odpowiedzieć przypominając swoje uczestnictwo w sesji naukowej „Podręczniki literatury w szkole średniej. Wczoraj – dziś – jutro” (w 1989 roku właśnie), której uczestnicy próbowali bliżej określić model nowego podręcznika, uwolnionego od zobowiązań ideologicznych i ciasnych ram programowych. Ponieważ stan wcześniejszy określały przede wszystkim czynniki polityczne, na tę przeszkodę zwracano głównie uwagę.

Sama idea obowiązującego podręcznika, udzielania podręcznikom tzw. „aprobaty” przez wyznaczonego urzędnika resortu, ustalania nomenklaturowej listy autorów [...] wszystko to mówi, że podręcznik szkolny, a szczególnie z zakresu treści humanistycznych, był w PRL-u przede wszystkim narzędziem ideologii i polityki oświatowej

– pisała w *Przedmowie* do materiałów sesji z właściwą sobie bezkompromisowością Bożena Chrzęstowska.

Oceniając (negatywnie) przeszłość, sesja skupiła się głównie na modelowaniu podręcznika „jutra”. Wystąpiłem wówczas wspólnie z Zenonem Urygą jako autor referatu projektującego kształt podręcznika literatury współczesnej. Z drugiej strony, jako autor świeżo wydanego *Pozytywizmu*¹ pojawiłem się w roli negatywnego przykładu metody „konserwatywno-uniuersyteckiej”. Natomiast do funkcji pozytywnego wzoru pretendował na sesji podręcznik *Starożytność* –

¹ *Pozytywizm*. Podręcznik literatury dla klasy II szkoły średniej. WSiP, wyd. I 1989, wyd. IV zmienione 1994.

Oświecenie (napisany przez Marię Adamczyk, Bożeną Chrzęstowską i Tomasza Pokrzywniaka), którego nieszczyściem był – chyba – brak alternatywy.

Referentom i dyskutantom chodziło wówczas przede wszystkim o likwidację „białych plam”, odkłamanie rozległych obszarów wiedzy o literaturze, przemieszczenie akcentów interpretacyjnych, również – w znacznym stopniu – o nadanie podręcznikom nowego kształtu metodycznego.

Dzisiaj, w 1994 roku, tamte spory nieco przybladły i utraciły radykalizm. Na rynku wydawniczym pojawiło się wiele nowych podręczników, spełniających – w wypadku romantyzmu, Młodej Polski i literatury dwudziestowiecznej – postulat alternatywności. Wielość koncepcji, inny sposób wyzyskania materiału historycznoliterackiego, rozmaity charakter traktowania adresata, wszystko to sprawia, że nie ma już potrzeby ostrego odcinania się od ujęć wcześniejszych (nie wszystkie podręczniki sprzed 1989 roku zasługują na potępienie), zwłaszcza gdy dotyczą one literatury dawniejszej. Rzecz jasna, jak sugerują dalsze pytania ankiety, odmienne warunki ustrojowe i kulturowe narzuciły konieczność daleko idących zmian, tworząc nowe hierarchie wartości, inne zadania wychowawcze, inny sposób refleksji nad dziełem literackim. Nie chcę powtarzać banałów o uwolnieniu autorów spod presji cenzury i z ciasnego gorsetu programu – są to fakty aż nazbyt oczywiste. Natomiast mniej oczywiste okazuje się to, że nadal istnieją pośrednie naciski decydujące o kształcie podręczników. Z nimi przede wszystkim winni się liczyć autorzy. Ciągłe istnieją, choć ograniczone, ramy programowe (minima!), podstawowy kanon lektur oraz – co szczególnie ważne – „horyzont oczekiwań” i przyzwyczajień odbiorców (nauczycieli i uczniów). I o ile dla nauczyciela najistotniejsza jest przejrzysta koncepcja, pozwalająca mu na sprawne operowanie wiedzą podręcznikową, o tyle percepcją uczniowską ograniczają wieloletnie bariery: wieku, dojrzałości psychicznej i intelektualnej. Nie licząc się z tymi czynnikami autor podręcznika pozbawi się kontaktu z potencjalnym odbiorcą i przegra, w konkurencji z produkcją rozmaitych streszczeń, repetycji, bryków i „ściąg”. To również jest ważny aspekt obecnej sytuacji na rynku wydawniczym. Jednakże pytanie o miejsce podręcznika w nowych warunkach jest nie tyle pytaniem o rodzaj „flirtu” z odbiorcą, którego należy do siebie przyciągnąć, ile o metodę interpretacyjno-poznawczą, która

postawi ucznia (i nauczyciela) przed zadaniem trudnym, ale interesującym — stworzy możliwość włączenia dzieła literackiego w szersze kulturowe, estetyczne i filozoficzne konteksty, tak aby „przygoda” z literaturą była zarazem formowaniem jej świadomego odbioru w przyszłości. A temu celowi powinien służyć klarowny i zrozumiały wykład oraz odpowiednio dobrane przykłady. Tylko tyle i aż tyle.

W jakimś stopniu potwierdzają to moje doświadczenia autorskie. Publikując w 1989 roku pierwszą wersję *Pozytywizmu*, byłem debiutantem i mój kontakt ze „szkolną polonistyką” był ograniczony. Ryzyko niepowodzenia było więc duże, doczekałem się jednak pięciu kolejnych wydań książki (która wchodzi w skład „zestawu podręczników do nauczania języka polskiego” dla II klasy szkoły średniej). Podręcznik pisany u progu zmian (w latach 1987–1988) ma niewątpliwie znamiona okresu „przejściowego”, ale ze względu na przedstawianą epokę, w mniejszym stopniu mógł budzić wątpliwości merytoryczne. Poruszając się po obszarze od dawna spetryfikowanym, o ustalonej hierarchii składników literackich i światopoglądowych, wśród dzieł, których miejsce w kanonie nie ulegało wątpliwości, nie miałem tych kłopotów, jakie były udziałem autorów podręczników romantyzmu i literatury dwudziestowiecznej. Problem stanowiło raczej ujęcie metodyczne. Stąd w ostatnim, szóstym wydaniu książki (1994 r.), dokonałem zmian w tym przede wszystkim kierunku: zmieniając częściowo kompozycję, układ i wybór materiałów (uzupełniłem antologię poetycką oraz wprowadziłem fragmenty interpretacyjne z rozpraw współczesnych badaczy).

Wcześniejsza wersja mego podręcznika spotkała się z przyjęciem raczej wstrzemięźliwym. Zarzucano jej (chyba słusznie) dydaktyczny archaizm polegający na przewadze wykładu nad obudową metodyczną, której celem było by kształtowanie samodzielności ucznia. Nie formułowano natomiast poważniejszych zarzutów wobec treści książki. W gruncie rzeczy oceny były zróżnicowane, na ogół uznające wyższość tego podręcznika nad poprzednio obowiązującym.

Poza tym moja sytuacja była komfortowa — jak dotąd bowiem *Pozytywizm* jest jedynym podręcznikiem o tej epoce. Brak konkurencji ma jednak złe strony — osłabia potrzebę innowacji. Nie ma wówczas punktu odniesienia do zestawień i porównań. Utrwala przeświadczenie o niemożliwości przełamania schematu.

Tym niemniej na pytanie, czy chciałbym napisać swój podręcznik ina-

czej, odpowiadam: zdecydowanie tak. Zachętą jest z jednej strony stale przyrastający „stan badań” nad pozytywizmem: pojawiły się nowatorskie prace o twórczości Elizy Orzeszkowej (Grażyny Borkowskiej, Józefa Bachórza, Krzysztofa Kłosińskiego). O *Lalce* Prusa (Józefa Bachórza i Tadeusza Budrewicza), rozwinęły się badania nad kulturą i życiem literackim epoki (ciekawa praca Ewy Paczoskiej o krytyce), wreszcie Jan Tomkowski opublikował kontrowersyjne, ale niezwykle ciekawe, ujęcie syntetyczne okresu. To tylko pierwsze z brzegu przykłady. Ich uwzględnienie staje się koniecznością. Z drugiej strony na pozytywizm można spojrzeć tak: oto „polska droga do kapitalizmu” zaktualizowała system wartości epoki, jej stosunek do demokracji i konserwatyzmu, tolerancji i ksenofobii, zysku i filantropii, nauki i religii... Dlatego tak ważna wydała mi się koncepcja „dialogowa” antologii i niektórych partii wykładu, prezentująca znaczących adwersarzy: Comte’a i Marksa, Tarnowskiego i Świętochowskiego, Koźmiana i Limanowskiego. Być może w tym właśnie kierunku powinny pójść zmiany w następnej wersji podręcznika.

Wreszcie istotną rolę widziałbym w kolejnych przekształceniach metodycznych, zmierzających ku koncepcji podręcznika „otwartego”, w którym – obok kompendium niezbędnej „wiedzy podręcznikowej” – winny się znaleźć zachęty do indywidualnego: poznawczego i interpretacyjnego wysiłku ucznia, co pozwoli mu później na samodzielne uczestnictwo w kulturze. Jednakże uznając konieczność różnych dydaktycznych innowacji, jestem zdecydowanie przeciwny swoistej hipertrofii metody pytań, zaleceń i zadań, nierzadko pod pozorem samodzielności manipulujących świadomością ucznia, przez „podsuwanie” mu gotowych, „lepszyc” czy „słuszniejszych” rozwiązań. Bliższa jest mi koncepcja otwartej przykładowej analizy, która dając wzór interpretacji nie narzuca jego „obowiązkowości”.

Podkreślając zasadność, ba – konieczność, modyfikacji, jestem jednak zwolennikiem ostrożnych, niezbyt radykalnych zmian. Oczywiście, zgoda na podręcznik alternatywny, napisany w innej „konwencji”, ale życie podręcznika wprowadzonego do obiegu i zaaprobowanego przez szkołę, nie może być efemeryczne. Ma on – jak sędzę – służyć co najmniej kilku rocznikom i „sprawdzić się” na tle innych propozycji w dłuższym okresie czasu. Radykalne i arbitralne zmiany mogą tylko zaszkodzić. W tym też sensie – jestem konserwatystą. Niezależnie jednak od tego przekonania, marzy mi się podręcznik

„idealny”, różny od dotychczasowych. Podręcznik wielotomowy, obejmujący całość literatury i powstający jako praca zbiorowa metodyków i historyków literatury. Dzieło uwolnione od doraźnych zobowiązań, spójne i stopniujące trudności. Tworzące całość i podsumowujące w ostatnim tomie zdobytą wiedzę i umiejętności interpretacyjne. W takim ujęciu nie mógłby to być podręcznik złożony z oddzielnych części, musiałby mieć wyraźną wspólną koncepcję merytoryczną i dydaktyczną. W wersji rozbudowanej mogłaby go otaczać „konstelacja” antologii i odpowiednio przygotowany zbiór lektur. W ten sposób dotychczasowa zasada niezależności podręczników oraz istniejące między nimi „niepoprzebijane ścianki”, uległyby zniszczeniu. O takiej szerokiej koncepcji podręcznika pisał kiedyś Stanisław Burkot, a na wspomnianej sesji Bożena Chrzastowska mówiła o konieczności współpracy metodyka z historykiem literatury. Być może jednak te z pewnością trudne postulaty będą mogły być w jakimś momencie zrealizowane.

I na zakończenie drobiazg *pro domo sua*. W najbliższym czasie przystąpię (jako współautor) do pracy nad podręcznikiem do IX klasy szkół polskich na Litwie.² Niewątpliwie będzie to zupełnie nowa „przygoda” z literaturą – w innej „przestrzeni” i wśród odmiennych uzależnień. Ale to już inna historia.

Stanisław Burkot
**Odpowiedź na ankietę redakcji
„Tekstów Drugich”**

Nigdy nie zamierzałem pisać podręcznika (dla szkoły średniej). Rytuał urzędowy dopuszczenia podręcznika do użytku w szkole był dla autorów uciążliwy. Każdy tekst miał trzech–czterech recenzentów, z których każdy preferował innych autorów, inne utwory, inne interpretacje. W kolejnej fazie sprawdzano zgodność zawartości z obowiązującym programem, następnie wkraczała cenzura. W przypadku literatury współczesnej jej opinie podlegały sezonowym

² Literatura polska dla klasy IX dla szkół z polskim językiem nauczania na Litwie (współautorstwo). Zamówione przez litewskie Ministerstwo Oświaty. (Wydanie przypuszczalnie w 1996 r.)