

Teksty Drugie 1995, 2 , s. 99-102



Odpowiedź na ankietę redakcji „Tekstów Drugich”

Stanisław Burkot

„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 Chrzęstowska 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.)

zmianom. W mojej „książce pomocniczej” *Spotkania z poezją współczesną* zakwestionowanych zostało sześciu z siedemnastu autorów. Po długich targach „odpadł” tylko Barańczak. Była to w 1976 roku ingerencja szczególnie, bo „na maszynach drukarskich”. Bez mojej zgody i wiedzy zmieniono w bibliografii tytuł szkicu Michała Głowińskiego z *Katowni* na ...*Katowice!*

Cały ten rytuał ocen i ingerencji powodował, że podręcznik w finalnym kształcie daleki był od intencji i zamierzeń autora. W „książkach pomocniczych” proces „dopuszczania” był krótszy i uproszczony.

Rzecz w tym, że w naszym systemie edukacyjnym — i dawniej, i obecnie — nie wyartykułowały się nigdy potrzeby i upodobania młodzieży. Najczęściej „ktoś” (autor, recenzenci, urzędnicy) mówili w ich imieniu. Czytanie utworów literackich nie było przyjemnością, lecz obowiązkiem. Naiwna wiara, że w poezji, że w fabułach fikcyjnych młody człowiek będzie poszukiwał „wzorców osobowych”, że w konkretnych sytuacjach życiowych postąpi jak Skrzetuski, czy Wokulski, wydaje się być przejawem nie tylko naiwności, ale i głębokiego zmistyfikowania samego procesu edukacyjnego. Do takich zbiorowych mistyfikacji należą stale ponawiane dyskusje o programach, listach lektur. Wyczerpują one reformatorski impet kolejnych ekip. Zasada — tego wyrzucić, tego dopisać — pogłębia spustoszenie w edukacji literackiej. W rezultacie autorzy „przerabiani” w szkole, „obowiązkowi” stają się dla młodzieży nudni. Umieszczenie *Pana Tadeusza* w programie szkoły podstawowej spowodowało, że kolejne już pokolenia pozostają obojętne wobec tego arcy-poematu. „Przerabianie” w szkole jakiegoś utworu dość często powoduje zmianę pola semantycznego samego słowa — „przerobić kogoś” oznacza w języku uczniowskim „ośmieszyć”, „nabrać”, „skompromitować”!

Szkolna edukacja literacka (chodzi o szkołę podstawową i średnią) nie może mieć innego celu, jak kształtowanie wrażliwości estetycznej, wyrabianie nawyków czytelnich i potrzeby uczestniczenia w kulturze. Te cele można realizować za pomocą każdego dobrego tekstu literackiego. W edukacji szkolnej więc i uczniom, i nauczycielom pozostawiona powinna być szeroka swoboda w doborze lektur. Dotyczy to zwłaszcza literatury współczesnej. Warto przypomnieć, że takie prawa mieli i nauczyciele, i uczniowie w dwudziestolecium międzywojennym, że na przykład w szkołach Zagłębia „przerabiano” na lekcjach szkolnych *Kordiana* i *chama!*

W całym okresie powojennym (i przed 1989, i po 1989 roku) pogłębiał się proces ubezwłasnowolnienia i nauczyciela, i ucznia. Ideologiczne dobroby lekturowe obowiązywały i obowiązują nadal. W ostatnich zmianach „obowiązkowa” jest *Legenda o św. Aleksym*, wykreślony został natomiast „ojciec literatury polskiej” — Mikołaj Rej; konieczny okazuje się Orwell i jego antyutopia *1984*, choć to nie arcydzieło, a nie ma najwybitniejszych dzieł literatury światowej XX wieku. Nie mam nic przeciwko Orwellowi i literaturze popularnej, ale pozwólmym uczniom wybierać.

Idea swobodnego wyboru (swobodnego, nie oznacza dowolnego) wymaga innych koncepcji podręcznika. W praktyce w szkole średniej obowiązuje uproszczony uniwersytecki kurs historii literatury. Literaturę staropolską „przerabia się” w klasach najmłodszych, gdzie sama bariera językowa uniemożliwia rzetelny kontakt uczniów z tekstami. Podręcznik powinien oznaczać to, co jest w źródle słowa: „być pod ręką”, leżeć na półce w domu, a nie na ławce szkolnej, służyć pomocą przy przygotowaniu się do lekcji, objaśniać wybrane lektury. Powinien być jeden dla wszystkich klas. Tu dodać muszę, że nie jest to moja koncepcja, lecz znakomitego dydaktyka, Władysława Szyszkowskiego, działającego przed wojną i po wojnie. W podręczniku przeważać winny funkcje informacyjne, wykraczające znacznie poza obowiązkowe zestawy lektur. Taki podręcznik — wobec istniejących nawyków edukacyjnych — pozostaje ciągle pobożnym życzeniem. Towarzyszyć mu winny — już do użytku w klasie — antologie tekstów.

Unikałem pisania podręczników (w ich obecnej postaci) dlatego, że nigdy nie są one wyrazem indywidualnych przeświadczeń i wyborów autora, a także dlatego, że podręcznik bywa „przerabiany” na lekcjach niejako „zamiast” dzieł literackich, narzuca interpretacje, apodyktycznie rozstrzyga wszelkie wątpliwości. Tylko najlepsi i najinteligentniejsi nauczyciele pracują „obok” podręcznika.

Książki pomocnicze, których napisałem kilka, mają tę wartość, że pozwalają omijać rały biurokratycznych powinności. O ich zawartości w znacznie mniejszym stopniu decyduje „obowiązkowa” lista lektur. Autor może proponować więcej i co innego, może także sugerować alternatywne interpretacje, wreszcie „książki pomocnicze” zachowują piętno autorskie. Inaczej niż podręczniki są adresowane raczej do

nauczyciela (także oczywiście do szczególnie zainteresowanych uczniów), a nie do wszystkich uczestników gry edukacyjnej.

Edukacja literacka — oprócz wspomnianych wcześniej celów — służyć winna rozwijaniu wyobraźni uczniów, pogłębianiu wiedzy o tajemnicach psychiki ludzkiej. Jesteśmy społeczeństwem całkowicie głuchym na problemy psychologii indywidualnej i zbiorowej. Brakuje słów, brakuje elementarnych pojęć objaśniających tajemnice życia wewnętrznego. Nie potrafimy nazywać własnych emocji. Literatura nasza w znacznie mniejszym stopniu niż inne, przynosi świadectwo wielkiego skomplikowania tej sfery życia ludzkiego, staje się dobrym pretekstem do poznawania innych, do pogłębiania autoanalizy. Sposób szkolnego czytania utworów literackich (w kategoriach politycznych, ideologicznych, patriotycznych) powoduje, że lekturze nie towarzyszy poczucie przyjemności z kontaktu z dziełem sztuki (nie chodzi tylko o literaturę). Niezdolność odróżnienia dzieła sztuki od tworu tandetnego, piękna od brzydoty, „dobrej roboty” od kiczu pogłębia rozszerzającą się obecnie sferę złego smaku. Czytanie tekstów literackich przestaje być, jak dawniej, „zabawą przyjemną i pożyteczną”. Aby przeciwdziałać tym przejawom, zapewne naiwnie, wybrałem „książki pomocnicze”.

Co wiem o ich odbiorze? Nicwiele. Bo o społecznym odbiorze literatury pięknej, a co dopiero „książek pomocniczych”, nic nie wiemy. Długo w obiegu szkolnym funkcjonowały *Spotkania z poezją społeczną*. Z opiniami o tej książce spotykałem się w rozmowach z nauczycielami, z ich celem — przy egzaminach wstępnych na filologię polską. Całkiem dobrze wiodło się w obiegu szkolnym *Prozie powojennej* (pierwsze wydanie 50 000 egzemplarzy, drugie — 20 000). *Literatura polska w latach 1939–1989* rozchodzi się znacznie wolniej. Ale nie wiem, czy przyczyną jest „strategia” wydawnictwa, zubożenie czytelników, czy też sama jakość książki.

Czy warto pisać podręczniki i książki pomocnicze? Wszystkie wydawnictwa mają „kłopoty” finansowe, oszczędzają jak mogą, najsłabszym trybem tej wielkiej maszyny (ze względu na nakłady) jest autor. To on otrzymuje honorarium po roku, po dwóch latach. Inflacja zżera mu połowę wynagrodzenia. Ale pisać trzeba. Nie da się tego obowiązku zastąpić pisaniem komiksów. Pociuszające jest to, że powstały podręczniki alternatywne, że pojawiły się — zwłaszcza dla szkoły podstawowej — nowe, często rzeczywiście nowatorskie.