

Zbliżenia

Annäherungen

POLSKA
NIEMCY

POLEN
DEUTSCHLAND



2 (32)
2002

Brigitte Helbig-Mischewski, Marek Graszewicz,
Roman Wróblewski

Niemcy w szkolnych podręcznikach do literatury dla szkół średnich*

Celem niniejszego artykułu jest pokazanie, w jaki sposób funkcjonalne założenia podręczników szkolnych wpływają na siebie nawzajem, tworząc dyskurs szkolnej wiedzy o literaturze. Analizy będziemy dokonywać na przykładzie obrazu Niemiec i Niemców w szkolnych podręcznikach do literatury polskiej dla szkół ponadpodstawowych. To akurat założenie wynika stąd, że ta perspektywa jest dostatecznie relewantna dla omawianej problematyki ze względu na różnorakie uwikłania problematyki polsko-niemieckiej w społeczny czy nawet polityczny kontekst organizujący ów dyskurs. W tej bowiem perspektywie wchodzące w zakres dyskursu znaki obciążone są pewną tradycją stosunków polsko-niemieckich, a w większym nawet zakresie społecznymi standardami świadomości o tych relacjach. Stanowiące inny składnik dyskursu reguły organizujące owe znaki w system są niezależne od koniunkturalnych zmian samych standardów. Tłumacząc to inaczej: to, co jest treścią podręczników poddawanych tutaj analizie, może ulegać zmianom koniunkturalnym, a więc przebiegającym w mniejszych przedziałach czasowych niż procesy ewolucji reguł. To zaś, co jest regułą lub zbiorem reguł organizujących owe zna-

ki w system, poddaje się zmianom w trybie ewolucyjnym, a więc w zdecydowanie dłuższych okresach. Dlatego dla niniejszych rozważań ma znaczenie fakt, że analizowane podręczniki powstawały po 1989 r., kiedy to mieliśmy do czynienia nie tylko ze zmianą politycznego systemu, lecz nadto z konsekwencją tej zmiany, jaką stawała się i staje nadal inna jakość w relacjach polsko-niemieckich, nie przesądzając, czy jest to zaledwie zmiana o charakterze oficjalnym.

Z systemowego natomiast punktu widzenia ewolucyjna zmiana może zostać zainicjowana wtedy, gdy zmienią się standardy szkolnego nauczania literatury w Polsce. Między innymi przedmiot zainteresowania autorów niniejszego opracowania stanowi porównywanie standardów literackiej edukacji w szkole niemieckiej i polskiej. To, co przedstawiamy tutaj, jest częścią obszerniejszego projektu zakładającego porównawcze badania programów nauczania literatury w szkole wraz z towarzyszącymi im dyspozycjami tzw. metodycznymi, szkolnych podręczników do nauczania literatury, szkolnych kanonów lekturowych oraz tworzących je lektur.

Szkolne podręczniki literatury, prawdopodobnie tak samo jak te służące edukacji tzw. humanistycznej, a być może mimo wszystkich różnic także inne, mają trzy podstawowe założenia funkcjonalne: poznawcze, edukacyjne i dydaktyczne. Wyrażają

* Powyższy tekst jest referatem wygłoszonym podczas sesji Polsko-Niemieckiej Komisji Podręcznikowej w czerwcu 2000 r. w Krzyżowej.

one z jednej strony programowe założenia tzw. szkolnej pedagogiki, z drugiej zaś odzwierciedlają pewną tradycję myślenia o szkolnej dydaktyce przez kulturowe replikowanie powstających w niej tekstów. Oznacza to, że owo sfunkcjonalizowanie nie wyraża jakiegś normatywnej teorii pedagogicznej, choć taka z całą pewnością istnieje, natomiast wyraża właśnie ów dyskurs, który jak każde zjawisko kulturowe jest konsekwencją procesu kulturowego przebiegającego w sposób ewolucyjny. Reprezentowane przez m.in. szkolne podręczniki standardy edukacyjnego dyskursu, a w tym konkretnym przypadku dyskursu podręczników szkolnych owe funkcje traktują jako systemowe. Podręcznik szkolny jest gatunkiem piśmienniczym i jako taki posiada swoją gatunkową tradycję, niezależną od zmian standardów poznawczych, a nawet edukacyjnych. Standardy poznawcze w naszym rozumieniu mają charakter nienormatywny i są konsekwencją procesów poznawania świata i ich wyników, standardy zaś edukacyjne mają charakter normatywny i zależą od celów edukacyjnych, jakie stawia przed sobą państwo wyposażone (w polskim przynajmniej przypadku) w imponujący aparat kontroli.

Poznawcza funkcja podręczników szkolnych polega na takim ukształtowaniu elementów dyskursu, by dostarczały one jakąś ogólnie zakładaną ilość wiedzy. Założenie jest konsekwencją decyzji zewnętrznych dysponowanych przez szkolne programy nauczania. W pewnym także stopniu przez charakterystykę i stan wiedzy o literaturze wyrażające się w dowolnej dyspozycji np. standardami metodologicznymi. Nie ma tu miejsca na bardziej szczegółową charakterystykę tej problematyki. Sama w sobie jest ona interesująca i doniosła. Można jednak stwierdzić, że najpowszechniej-

szy standard metodologicznym stanowi erudycyjny genetyzm. Wyraża się on m.in. w konstrukcji i kompozycji podręczników szkolnych. Najpowszechniejszym i zresztą jedynym standardem poznawczym dla podręczników literatury jest indukcyjność poznawczy, co zresztą odzwierciedla aktualny stan wiedzy o literaturze.

Funkcja, która nazywamy tu edukacyjną, polega na kształceniu tzw. umiejętności. Jest to również jedno z założeń pedagogiki szkolnej. W dyskursie podręcznikowym znajduje ona swoje miejsce w rozmaitego rodzaju dyspozycjach mających na celu ukształtowanie choćby umiejętności rozpoznawania w literaturze różnych jej właściwości, umiejętności porównywania tekstów i ich elementów, niekiedy także pochodzących ze świata przedstawionego.

Wreszcie funkcja dydaktyczna obejmuje te elementy dyskursu podręcznikowego, które służą kształtowaniu tzw. postaw. W konsekwencji nie oznacza to nic innego niż dyskurs o znacznym udziale retoryki mającej właściwości perswazyjne, a więc kształtujące postawy, a ponadto zachowania.

Zakres tych funkcji nie jest rozłączny, tzn. że nie występują one w stanie czystym. Są od siebie zależne i dość łatwo wskazać, w jaki sposób nawzajem się przenikają. Jeśli, na przykład, w obrębie funkcji poznawczej dopuszcza się w sposób mniej lub bardziej świadomy przeinaczeń lub przemilczeń, to wówczas możemy zetknąć się albo z czynnością mającą na celu jakiś wpływ na funkcję dydaktyczną, albo z niekompetencją czy ignorancją.

Sugerowanie czynności z zakresu funkcji edukacyjnej odnoszących się do świata przedstawionego, np. porównywanie postaw bohaterów literackich, przenosi elementy dyskursu w obręb funkcji dydaktycznej. Nie podejmujemy tutaj, rzecz jasna,

dyskusji dotyczącej możliwych związków świata przedstawionego literatury z funkcją poznawczą.

Z tradycji gatunkowej szkolnego podręcznika literatury wynika taka proporcjonalność jego sfunkcjonalizowania, wyrażająca się w hierarchicznym uporządkowaniu wymienionych wyżej funkcji, że największe znaczenie ma funkcja dydaktyczna.

To ze względu na nią nie mała liczba elementów dyskursu podręcznikowego kształtowana jest pod wpływem rozmaitych czynników zewnętrznych. Należą do nich różnorakie zmiany społeczne i polityczne, standardy życia publicznego, dyspozycje formułowane przez czynniki oficjalne, państwowe czy nawet międzynarodowe.

W niniejszym opracowaniu nie możemy niestety przedstawić studiów porównawczych dotyczących dyskursu podręczników szkolnych przed rokiem 1989. Intuicyjnie da się wskazać, że pewne elementy związane z funkcją dydaktyczną ze względu na tę datę kształtują się inaczej przed nią, a inaczej po niej. Dla samego podręcznikowego dyskursu pozostaje to bez znaczenia, natomiast ma wiele wspólnego z funkcjami.

Materiałem badań jest 12 podręczników do literatury polskiej dla szkół ponadpodstawowych. Wszystkie z nich zostały zakwalifikowane przez ministra edukacji narodowej. Oznacza to, na przykład, że pozostają w zgodzie z oficjalną doktryną edukacyjną, co nie jest bez znaczenia z uwagi na spory i kontrowersje wokół innych grup podręczników, np. do historii. Nie sposób dyskutować, co w zasadzie oznacza oficjalna doktryna edukacyjna, jeśli dopuszcza możliwość sporów. Ma to wyraźny związek ze standardami życia publicznego, które także należą do powszechnych wzorów edukacyjnych, ale brak miejsca nie pozwala na dalsze rozważanie tej kwestii.

Nietrudno zauważyć, że te oficjalne podręczniki układają się w sekwencje dwójkowe. Daje to jakiś pozór alternatywności, nie wydaje się bowiem, by była to alternatywność rzeczywista. Podział na okresy literackie w grupach podręczników ma charakter zewnętrzny, pozostający w formalnym związku z programami nauczania.

Z każdego z podręczników zostały wybrane elementy dotyczące Niemiec i Niemców, więc również stosunków polsko-niemieckich, choć z góry należy powiedzieć, że jest to najwyraźniejszy zakres możliwości niespełnionych. Z tego punktu widzenia na pierwszy rzut oka widać, co właściwie ciąży na tej niemożności. Przede wszystkim zupełny brak konceptualizacji tego problemu właśnie w sferze literatury i idei literackich. Nie chodzi przy tym o jakąś szczególną problematyzację w trybie choćby poetyki wstępu. Tutaj wszystkie narodowe kultury i literatury pozostające w związku z polską są traktowane równoprawnie. Najprawdopodobniej niemożność tę określają wymogi wynikające z ustalanych zaleceń komisji podręcznikowych. Z jednej więc strony problematyka polsko-niemiecka wyzwoliła się spod stereotypowych obciążeń minionego okresu, z drugiej zaś nie odnaleziono dla niej żadnej konceptualizacji. Zasady poprawności realizowane są albo przez przemilczenie, albo przez cudzą mowę, często literacką.

Wybrane fragmenty dotyczące Niemiec, Niemców oraz ewentualnych relacji polsko-niemieckich dotyczą kultury, literatury, sztuki, historii.

Ta ostatnia stanowi tło zdarzeń czy zjawisk opisywanych przez literaturę, a także procesów literackich. Określa ona kontekst omawianych w podręcznikach utworów. Występuje zatem w postaci dat, wydarzeń i postaci historycznych.

Aspekt drugi to historia w literaturze. Jest ona elementem zawartych w podręcznikach fragmentów utworów stanowiących źródłowy materiał w rozważaniach podręcznikowych. Fakty historyczne stanowią najczęściej świat przedstawiony literatury, są literacko przetworzone.

Autorzy podręczników do polskiej literatury nie zajmują się, co zrozumiałe, szczegółowo historią Niemiec. Daty, postaci i fakty określają okres, jaki ze względu na częstość odwołań można uznać za ważny w historii Niemiec z punktu widzenia reprezentowanego w podręcznikach do literatury polskiej.

Z uwagi na częstotliwość najwięcej tego typu zjawisk występuje w XX w., a szczególnie w pierwszej jego połowie. Skoncentrowane są na czwartej dekadzie i dotyczą faktów poprzedzających wybuch II wojny światowej oraz samego faktu wybuchu wojny.

Z kolei zestawienie wydarzeń w XIX w. skupia się na ostatniej dekadzie tego stulecia.

Dotyczą one przeważnie sytuacji Polaków pod zaborem pruskim. Najczęściej występuje tu data powstania tzw. Hakaty.

Niekiedy zdarzenia nie są datowane ściśle, szczególnie gdy chodzi o fakty dotyczące historii tzw. długiego trwania, np. okres przewagi Bolesława Krzywoustego nad Niemcami, szykany urzędowe w zaborze pruskim, terror w nazistowskich Niemczech.

Z postaci historycznych najczęściej wymieniana się Marcina Lutra, potem Karola Marksa razem z Fryderykiem Engelsem i Ottona von Bismarcka. Nie zestaw tych postaci jest interesujący, ale to, że nie odpowiada on reprezentacji zdarzeń, z których najczęściej dotyczy XX stulecia, wymienione zaś postaci reprezentują wiek XIX. Z postaci XX-wiecznych wymieniana się tylko

Hitlera i Ribbentropa, który jedynie dlatego urósł do rangi ważnej postaci historycznej, że podpisał znany pakt. I tylko w tym aspekcie jest wymieniany.

Historia jako tło faktów literackich nie jest poddawana jakimkolwiek ocenom, nie ma zatem tutaj żadnych kontekstowych konotacji emocjonalnych czy wartościujących. Bezpośrednio nie da się odczytać sposobu oceny pewnych faktów. Przykład skrajny: w jednym z podręczników na wstępie rozważań o początkach II wojny światowej w ogóle nie wymienia się Niemiec. Wymienia się natomiast Związek Radziecki, który zaatakował Polskę nieco później. Dopiero z dalszych rozważań można się dowiedzieć, że był on sojusznikiem Niemiec.

Ten przykład może mieć dwie przynajmniej interpretacje. Albo nie mówi się o oczywistościach, więc nie wymienia się właściwego sprawcy II wojny, albo mamy do czynienia z pominięciem negatywnie nacechowanych wypowiedzi w stosunku do Niemiec. Czy jednak niepodważalny fakt historyczny powinien być przedmiotem takich obaw?

To jeden z przypadków funkcjonalnego wpływu na zmianę dyskursu. Pewien typ funkcji, tym razem chyba jednak dydaktyczny, wpływa na funkcje poznawcze.

Potwierdza ten domysł analiza innego wskazanego wyżej aspektu funkcjonowania niemieckiej historii w podręcznikach do nauczania literatury. Tego mianowicie, w którym historia stanowi element świata przedstawionego literatury. Dotyczy to przytaczanych fragmentów utworów literackich, gdzie największą reprezentację stanowią utwory końca XIX w. i początku XX. Z jednej strony to zrozumiałe, gdyż historia relacji polsko-niemieckich w tym okresie nabiera znaczenia i ożywia się wyraźnie. Z drugiej istnieje podejrzenie, że literatura staje się na-

rzędziem historii. Pozwala też na omijanie wartościowań dotyczących relacji polsko-niemieckich lub nawet samych relacji społecznych czy politycznych w Niemczech. A w zasadzie ten brak wynika z podobnych braków charakteryzujących standardy życia publicznego w Polsce. Tak naprawdę bowiem poza językiem oficjalnym nie istnieje żaden dobry sposób mówienia o tych, to prawda, wcale niełatwych sprawach.

Obecność tych kwestii w samej literaturze jest realnością nie dającą się ominąć. Im jednak bardziej jest ona tam obecna, tym większy kłopot sprawia interpretatorom. Wygląda to na unikanie sądów samodzielnych, na zbyt może łatwą chęć oddawania głosu samym utworom literackim.

Nie inaczej jest w zasadzie, gdy autorzy podręczników zajmują się samą literaturą, pozbawioną już historycznych odniesień. A także wówczas, kiedy przedmiotem rozważań są inne dziedziny sztuki. Z pewnego punktu widzenia formuła głosząca, że Wit Stwosz czy pierwsi drukarze działający w Polsce pochodzili z Niemiec, nie jest nieprawdziwa. Nie określa jednak dostatecznie ich prawdziwej narodowości. Czy nie lepiej byłoby twierdzić, że byli po prostu Niemcami? Nie wydaje się, by było to bez znaczenia. Będąc z pochodzenia Niemcem, można stać się Polakiem, tu jednak przypadki te nie zachodzą, w dodatku owo pochodzenie odbiera jakby możliwość objaśnienia pewnej sfery relacji polsko-niemieckich, tej mianowicie, która by tłumaczyła, skąd się ci Niemcy w Polsce wzięli i dlaczego właśnie tutaj. Dałaby także możliwość zrozumienia (twierdzeń częstych i prawdziwych), dlaczego niemała liczba prominentnych postaci polskiego życia kulturalnego i literackiego przebywała w Niemczech, studiowała tam, ba, nawet, jak w przypadku Hugona Kołłątaja – emigrowała.

Jest rzeczą oczywistą i zrozumiałą, że największą swoją reprezentację ma kultura i literatura niemiecka w podręcznikach literatury polskiej XIX w. To zresztą okres stosunkowo dużego wpływu jej na kulturę i literaturę polską. Czasami wpływ ten jest jakoś omijany lub lekceważony. W każdym razie i w przypadku takiej relacji nie zostaje wykorzystana możliwość pokazania jakiejś teorii wpływu. Nie ma to oczywiście żadnego związku z problematyką relacji polsko-niemieckich, ale jest to niedogodność obszerniejsza, wynikająca z dominacji funkcji dydaktycznej nad innymi. To właśnie wpływa na specyfikę dyskursu podręczników szkolnych. W szczególności tych właśnie, które poświęcone są szkolnej dydaktyce literackiej.

Gdyby jednak proporcje i hierarchie funkcji były z założenia inne, co zresztą wobec nazwanej już tu tekstowej tradycji podręcznikowej jest wysoce skomplikowane i mało raczej realne, wówczas wszystkie niedogodności wskazane wyżej byłyby łatwiejsze do ominięcia. Na przykład jakaś sformułowana teoria wpływu czy przenikania idei literackich pozwoliłaby na wskazanie na przykład wpływów niemieckich jako jednych z wielu, którym podlegała kultura i literatura polska. Równoległe łatwiej byłoby ukazać udział polskich pisarzy w kształtowaniu kultury niemieckiej. W ogóle owe zagadnienia wpływu, wzajemnej interferencji, przepływu ludzi i idei, jak to dzisiaj formułuje standardowa problematyka europejska, byłyby łatwiej przyswajalne. Pokazywałyby, od tego przykładu może nawet zaczynając (a jest on bardzo pouczający, dotyczy bowiem uporczywego i niezmiennego sąsiedztwa narodów, a więc także kultur, w różnych stopniach zantagonizowania i różnych stopniach zbliżenia), całą złożoność problematyki europejskiej, która dzi-

siaj dla Polaków i Polski szczególnie ma swoją aktualność. Mówiłyby o tym, że nie jest to problematyka nowa, która przedtem nie była przedmiotem zorganizowanej refleksji, natomiast była czymś najbardziej naturalnym w świecie. Zniknęłoby przemilczanie, pomijanie, wykręcanie się niejasnymi formułami.

Nie jest to w końcu problem relacji międzypaństwowych, międzynarodowych i międzykulturowych. Tak naprawdę to problem teorii literatury i teorii podręcznikowej. To one organizują ów specyficzny dyskurs o ciągle niejasnej i niezrównoważonej hierarchii funkcji.

Badania podręczników pod względem tych tylko relacji, jakie zostały wskazane, pozwalają na sformułowanie poglądu, że to

właśnie problem teorii, nie zaś doraźnych interesów ideologicznych. Nietrudno wszak zauważyć, że w porównaniu z podręcznikami obowiązującymi w szkolnej dydaktyce literatury te obecne, poddane tutaj pobieżnemu oglądowi, pozbawione są prymitywnej stereotypii w warstwie narracji historycznej. To niewątpliwy wynik oddziaływań oficjalnych czynników, których przedłużeniem są choćby komisje podręcznikowe. Ale to także zmiana sposobu myślenia o Niemczech i Niemcach w coraz szerszych kręgach Polaków. To ponadto wiedza, że prymitywna stereotypia nie znajduje już odbiorców wśród młodzieży, szczególnie tej poddanej bardziej złożonym działaniom edukacyjnym, a to dla niej omawiane tu podręczniki są przeznaczone.