

Agnieszka RYPEL

Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy

WSPÓŁCZESNY PODRĘCZNIK – WYBRANE PROBLEMY EWOLUCJI GATUNKU

Badanie ewolucji poszczególnych gatunków pozwala na prześledzenie ich migracji, zmian funkcji oraz powstawanie nowych form wywołane przez modyfikację typowego dla nich kontekstu użycia. Owe „przetworzenia i kontaminacje wyznaczają swoisty charakter danej kultury i umożliwiają wgląd w zachodzące w niej procesy” (Dobrzyńska 2008: 95). Czasem je dokumentują, a czasem nawet ewokują. Ze względu na ten procesualny aspekt współczesna genologia lingwistyczna sytuuje wzorce gatunkowe w obrębie dyskursu. Postrzega je w typowej sytuacji użycia, w pewnym wzorcowym uwikłaniu sytuacyjnym. Tak rozumiane gatunki wypowiedzi są zatem mniej lub bardziej ustabilizowanymi i zdeterminowanymi odmianami „interakcji społecznej dokonującej się przy udziale języka” (Grabias 1994: 231). Jak zauważa T. Dobrzyńska, rodzaj tych interakcji, a także formy komunikacji i ekspresji zmieniają się w przełomowych dla życia zbiorowego momentach. Ich manifestacją są między innymi gwałtowne, zmasowane przesunięcia na polu genologicznym: „Kryzys kulturowy ujawnia nieadekwatność dotychczasowych form dyskursu. Odczuwana jest potrzeba zmiany trybu wypowiedzi, znalezienia nowego modelu ról podmiotowych, innego schematu gatunkowego, w który wpisuje się wypowiedź” (Dobrzyńska 2008: 100).

Te konstatacje wybitnej badaczki dotyczą wprawdzie tekstów literackich, ale można je także uczynić punktem wyjścia do prześledzenia ewolucji gatunku, jakim jest podręcznik. Jest on ściśle związany z dyskursem edukacyjnym – zarówno z tym sformalizowanym w różnych instytucjach – szkołach, uniwersytetach, centrach doskonalenia zawodowego, jak i z tym o charakterze nieformalnym, będącym domeną różnych od-

mian samokształcenia. Przedmiotem naszego zainteresowania uczynimy w tym artykule wyłącznie podręcznik szkolny. Pominiemy zatem podręczniki akademickie, specjalistyczne podręczniki zawodowe, samouczki, a także poradniki, które stanowią odmienną reprezentację gatunkową.

Szkolny dyskurs edukacyjny podlega obecnie gwałtownym zmianom. Odzwierciedlają one ogólne przeobrażenia zachodzące w kulturze. Szkoła jest bowiem ściśle uzależniona od kultury. Tego, czego właściwie naucza, jakie style myślenia i jakie rejestry mowy rozwija u swoich uczniów, nie można oddzielić od lokalizacji szkoły w życiu i kulturze jej podopiecznych. Edukacja nie jest wyłącznie zwykłym technicznym przedsięwzięciem polegającym na sprawnym zarządzaniu przetwarzaniem informacji, to także złożony proces dopasowywania kultury do potrzeb jej członków oraz dopasowania jej członków i rodzajów ich wiedzy do potrzeb kultury. System edukacyjny musi zatem pomóc jednostkom wzrastającym w kulturze odnaleźć w niej swoją tożsamość (por. Bruner 2007: 29–69). Zadanie to jest tym trudniejsze, im bardziej wielogłosowe i wieloznaczne stają się kanoniczne interpretacje świata. Edukacja, jak pisze J. Bruner, „zawężając zakres poszukiwań interpretacyjnych, powoduje redukcję właściwej kulturze zdolności adaptacji do zmiany. A we współczesnym świecie zmiana jest normą” (Bruner 2007: 32). Z tego powodu edukacja nie może być narzędziem stania po jednej stronie, instrumentem blokowania rozwoju i sterowania nim dla ściśle określonych celów i racji. Musi pełnić funkcję medium między kulturą zastaną a tworzoną, między teraźniejszością a przyszłością, aby pomóc w zachowaniu tożsamości, mimo niestabilności otoczenia społecznego i systemów wartości oraz umożliwić jednostkom uświadomienie ich potencjału emancypacyjnego (Kwieciński 1995: 29). Te, dominujące we współczesnej teorii pedagogicznej, przekonania kulturowe znalazły swoje odbicie w przemianach gatunku podręcznika, który jak każdy gatunek należy do (jak to określa S. Gajda) obszaru określonej konwencji kulturowej i mieści się w szerszym kontekście obejmującym rodzaje i cele działalności społecznej (Gajda 2008: 130).

Znajomość cech gatunkowych podręcznika szkolnego upowszechniła się w świadomości użytkowników języka dopiero w dwudziestym wieku, choć system edukacji powstawał w ciągu długiego procesu historycznego. Dopiero właściwy wysoko rozwiniętym społeczeństwom system szkół obowiązkowych sprawił, że podręcznik jako nieodzowny składnik dyskursu edukacyjnego stał się przedmiotem nie tylko wiedzy naukowej, ale i potocznej. Egalitarne podręczniki szkolne pojawiły się w XIX wieku

i długo odzwierciedlały edukacyjne i kulturowe przekonania, które wpłynęły na ówczesne wzorce gatunkowe. W ten sposób kategorie gatunkowe ukształtowały głęboko zakorzenioną w naszej świadomości kulturowej tradycję, która znajduje wyraz w potocznej samoświadomości gatunkowej (por. Gajda 2008: 132).

Uwzględnienie kontekstu komunikacyjno-kulturowego sprawia, że gatunek za S. Gajdą rozumieć będziemy jako „swego rodzaju manifestację światopoglądów ukształtowanych w długotrwałym, historycznym procesie przemian rzeczywistości społecznej i kultury, jako ich odbicie i jednocześnie narzędzie aktywnego kształtowania. (...) Wzorec gatunkowy można zatem traktować jako projekcję typu wydarzeń komunikacyjnych – osadzonych w określonym kontekście kulturowym – na struktury tekstowe.” (Gajda 2008: 136). Za główne kategorie wzorca należy przyjąć: użytkowników języka (nadawcę – odbiorcę), typ działalności kulturowej, temat i intencje komunikacyjne (Gajda 2008: 137). Dla podręcznika szkolnego wzorec ten będzie wyglądał następująco:

1. Użytkownicy języka:

- Nadawca: szereg podmiotów, spośród których autor (autorzy) odpowiada za figurę tekstu, selekcję materiału, ponosząc odpowiedzialność za dokonane wybory, układ materiału i przyjęte w podręczniku strategie, do których należą przekształcenia intra- i ekstradyskursywne, definicje, wyjaśnienia, egzemplifikacje, odsyłanie do źródeł, ćwiczenia, zadania oraz formy tekstowe (opisy, narracje, argumentacje itp.) (Grzmil-Tylutki 2007: 155–156). W szeregu podmiotów mieszczą się także autorzy podstawy programowej, programu nauczania, autorzy tekstów źródłowych (w tym literackich) oraz eksperci wytypowani przez Ministerstwo Edukacji Narodowej do wydania opinii o merytorycznej, dydaktycznej i językowej poprawności podręcznika.
 - Odbiorca: uczeń określonego etapu kształcenia, wykreowany z uwzględnieniem przyjętej w psychologii rozwojowej i pedagogice fazy rozwoju intelektualnego, emocjonalnego i społecznego.
2. Typ działalności kulturowej: edukacyjna, zinstytucjonalizowana w czterech etapach szkolnictwa powszechnego.
 3. Temat: określony przez podstawę programową i konkretny program szkolnego przedmiotu nauczania dla danego etapu kształcenia.
 4. Intencje komunikacyjne: zależne od przyjętej koncepcji pedagogicznej.

Jak wynika z tego zestawienia, elementem wzorca, który najsilniej wpływa na ewolucję gatunku jest intencja komunikacyjna – odmienna dla podręcznika tradycyjnego i jego współczesnego wariantu gatunkowego.

Dla typu podręcznika szkolnego, który tu będziemy nazywać podręcznikiem tradycyjnym podstawową intencją komunikacyjną ująć można w formule: „chcę, abyś wiedział”. Oznacza to, że podstawowym zadaniem tego typu książki szkolnej jest przekazywanie informacji. Taki sposób rozumienia intencji komunikacyjnej, nie poparty ustaleniami pedagogów i dydaktyków, a więc do pewnego stopnia potoczny, dokumentuje między innymi „Słownik terminów literackich”, według którego podręcznik to: „systemowy wykład podstawowych wiadomości z danej dziedziny, zawarty w oddzielnej książce” (s. 393).

W polskiej tradycji dydaktycznej ścierały się dwie koncepcje wykorzystywania podręcznika w pracy z uczniami. Pierwsza z nich, sformułowana jeszcze w latach trzydziestych XX wieku przez R. Ingardena i Z. Mysłakowskiego, przypisywała podręcznikowi rolę wspomagającą „żywe nauczanie”, druga, szczególnie popularna w latach sześćdziesiątych i siedemdziesiątych ubiegłego wieku, fetyszyzowała podręcznik, który miał zastępować nauczanie tak, aby każda „lekcja” w podręczniku stała się prototypem „żywej lekcji”. Jednak niezależnie od tego, która z tych dwóch koncepcji ostatecznie zainspirowała autora danego podręcznika, wpisana w nie intencja komunikacyjna była taka sama i wiązała się ściśle z transmisją wiedzy. Np. Roman Ingarden w swojej rozprawie „O roli podręcznika w nauczaniu w szkole średniej” podkreślił zalety żywego nauczania, ale jednocześnie zwrócił uwagę na takie jego właściwości, jak między innymi emocjonalność, swoista dezintegracja logicznej i rzeczowej struktury procesu nauczania czy indywidualne predyspozycje poszczególnych uczniów, które utrudniają opanowanie wiedzy. Zadaniem podręcznika byłoby zatem „uporządkowanie logiczne wykończonej wiedzy”, bez której uczeń pozostawiony własnym siłom pozostanie bezradny (Ingarden 1939). Z kolei reprezentanci drugiej koncepcji projektowali podręczniki, nastawione głównie na całkowicie jednostronne, a więc pamięciowe wyuczenie się gotowych formułek (por. Okoń 1996: 295).

Współczesne warianty podręczników wyrażają intencję, którą ująć można w formułę: „chcę, abyś wybrał i sam zdefiniował wiedzę”. Możliwość podobnego sformułowania celu komunikacyjnego podręcznika pojawiła się we współczesnej praktyce edukacyjnej pod wpływem koncepcji

pedagogicznych reprezentowanych między innymi przez M. Uljensa. Według tych koncepcji uczenie się jest procesem aktywnym i musi być świadomą działalnością intencjonalną, mającą na celu ułatwienie komuś zdobycia pewnego rodzaju kompetencji. Również własne czynności uczącego się są w procesie uczenia intencjonalne. Uczeń sam określa jakąś kompetencję i w sposób świadomy próbuje ją zdobyć (Uljens 2006: 134). Autor podręcznika nie może zagwarantować, że prezentowane przez niego treści zostaną w ten sam sposób zrozumiane przez wszystkich odbiorców. Uczeń może być zaangażowany w próbę rozwiązania zupełnie innego problemu niż ten, który zakłada autor, ponieważ rozumie zadanie inaczej niż zostało ono zaplanowane. Intencją podręcznika ma być zatem pomoc (ale nie przymus) w zdobyciu kompetencji, dla których wiedza jest zaledwie wstępem.

Jak zauważa J. Nocoń, badania nad gatunkami wypowiedzi pokazują, że rzadko mamy do czynienia z homogenicznością wewnątrzgatunkową, tzn. taką sytuacją, gdy wykształcił się jeden wzorzec gatunkowy realizowany we wszystkich konkretyzacjach tekstowych. Dominuje raczej model rozbudowanego pola gatunkowego, wewnątrz którego obok wzorca kanonicznego, decydującego o tożsamości gatunku, znajdują się w jakiś sposób przekształcone wzorce alternacyjne, powstające w wyniku zmiany w obrębie jednego ze składników wzorca lub wzorce adaptacyjne, które nawiązują do obcych schematów gatunkowych¹. Z tego powodu autorka uważa, że w przypadku podręcznika szkolnego należy raczej mówić o typologiach niż jednej całościowej i spójnej typologii gatunku, a za kryteria warunkujące zróżnicowanie wewnątrzgatunkowe przyjąć przede wszystkim: przedmiot nauczania, etap edukacji (a więc także wiek, poziom wiedzy i kompetencji językowych uczniów), typ szkoły i sposób organizacji procesu dydaktycznego (Nocoń 2009: 54). Przy czym nie istnieje jeden tylko wzorzec kanoniczny podręcznika, do którego można by odnieść poszczególne aktualizacje książek szkolnych. Wzorzec kanoniczny podręczników do nauk przyrodniczych będzie zatem różnił się od wzorca kanonicznego podręczników do nauczania zintegrowanego lub języka polskiego i będzie wymagał odrębnych badań (Nocoń 2009: 56).

¹ Klasyfikację modeli wzorca gatunkowego zaproponowała Maria Wojtak, por.: *Wyznaczniki gatunku wypowiedzi na przykładzie tekstów modlitewnych*, „Stylistka” VIII, 1999a i teże *Gatunki prasowe*, Lublin 2004.

Dla zobrazowania przedstawionych powyżej ogólnych założeń posłużymy się przykładami podręczników do języka polskiego przeznaczonych do ostatniego etapu kształcenia, a wydanych w ciągu ostatnich 60 lat. Pierwsza z omawianych grup książek szkolnych to podręczniki tradycyjne. Zgodnie z przyjętą w dydaktyce typologią, grupa ta obejmuje następujące rodzaje podręczników:

- syntezy (lub quasi-syntezy) zawierające gotową wiedzę historycznoliteracką, zarówno w odniesieniu do zamieszczonych opisów, jak i uogólnień, wyjaśnień oraz sądów wartościujących, dotyczących zaprezentowanych w nich tekstów literackich;
- kompendia materiałowe, w których zamieszczono materiał faktograficzny oraz teksty literackie;
- podręczniki uniwersalne łączące cechy dwóch poprzednich (por. Maternicki 1975; 162–169).

Już tytuły tradycyjnych podręczników świadczą o intencji komunikacyjnej konstytuującej ten gatunek, np.: *Historia literatury polskiej* (Wojeński: 1948), *Literatura okresu pozytywizmu i realizmu krytycznego* (Bogusławska: 1960), *Literatura polska okresu romantyzmu* (Bogusławska, Gruchalski: 1967), *Literatura polska okresu pozytywizmu* (Nefer-Ładyka: 1978), *Pozytywizm* (Bujnicki: 1991), *Literatura polska i powszechna. Starożytność i oświecenie* (Borowski: 2002). Ten typ książek szkolnych nawiązuje do dziewiętnastowiecznej formuły podręczników do historii literatury w rodzaju *Złotej przędzy poetów i prozaików polskich* P. Chmielowskiego wydanej w Warszawie w 1887 r. lub wielokrotnie wznawianej *Historii literatury niepodległej Polski* I. Chrzanowskiego. Podręczniki te cieszyły się dużą popularnością wśród kolejnych pokoleń maturzystów nie tylko w okresie międzywojennym, ale jeszcze w latach pięćdziesiątych. Intencją wymienionych tu książek jest przekazywanie wiedzy o historii literatury, dlatego ich podstawową funkcją jest funkcja informacyjna, a pozostałe, wymieniane przez teoretyków funkcje, takie jak: badawcza, samokształceniowa, kontrolna czy autokorektywna na ogół nie są w nich wcale uwzględniane.

Podstawowe kryteria merytorycznej zawartości tradycyjnego podręcznika do nauczania literatury określił już Ingarden. Uznał, iż podręcznik jako książka popularnonaukowa ma zawierać „wybór najważniejszych wiadomości, czyli gotowych wyników badań” przy założeniu, że wyniki te uważane są w chwili pisania podręcznika za zadowalające odpowiedzi na pewne zagadnienia i że zostały one przez uczonych „wie-

lokrotnie przedyskutowane i ostały się wobec zarzutów i wątpliwości, jakie przeciw nim wytoczono” (Ingarden 1939).

Badania przeprowadzane przez W. Okonia w połowie lat sześćdziesiątych wykazały, że w ówczesnych podręcznikach do historii literatury 61,2% stanowiły zdania opisowe, 36% zdania oceniające, 2,1 wyjaśniające, a 0,7% zdania normatywne (Okoń 1996: 201). To zestawienie najlepiej dokumentuje, że doprowadzona do skrajności opisowość tradycyjnych podręczników wynikała z założenia, że należy przekazać odbiorcom jak najwięcej wiedzy, np. *W twórczości Asnyka można wyróżnić trzy okresy: 1) okres depresji po upadku powstania (1864–1867), 2) okres kształtowania się nowych ideałów na tle przemian zachodzących w kraju (1867–1880), 3) okres ostatecznej krystalizacji poglądu na świat (1880–1897)*. (Bogusławska 1960: 160); *Istotne znaczenie miały publikacje Orzeszkowej poświęcone literaturze: wczesne stadium „Kilka uwag nad powieścią (1886) i późniejsze „O powieściach T. T. Jeża z rzutem oka na powieść w ogóle (1879). W obu artykułach pisarka najpełniej przedstawiła pozytywistyczną koncepcję powieści; w pierwszym – tendencyjnej, w drugim realistycznej, próbując dokonać teoretycznej charakterystyki gatunku oraz procesów twórczych związanych z jego powstawaniem*. (Bujnicki 1991: 42–43). Znikoma ilość zdań wyjaśniających dowodzi zaś, że niewielką wagę przywiązuje się w tych podręcznikach do ukazania związku przyczynowo-skutkowego zachodzącego między omawianymi zagadnieniami. Znaczna liczba zdań oceniających świadczy natomiast o tym, że oprócz funkcji informacyjnej w podręcznikach tradycyjnych dominuje swoiście pojęta funkcja wychowawcza. Szczególnie autorzy starszych podręczników wyraźnie wartościują cechy twórczości literackiej lub procesu historycznoliterackiego, posługując się przy tym hierarchią wartości, na którą wpływ miały zarówno względy fundamentalistyczne, pragmatyczne, jak i ideologiczne, np.: *Słusznie prof. Chrzanowski porównuje te pieśni [Kochanowskiego] do „Ody do młodości” Mickiewicza. I tu, i tam na istotną treść ideową składa się potępienie egoizmu oraz gloryfikacja ofiarnej służby dla idei*. (Wojeński 1948: 67) lub *Twórczość bowiem Mickiewicza, tchnąca umiłowaniem wolności, służy każdemu człowiekowi bez względu na jego narodowość. Prostym, a jednocześnie pełnym czaru poetyckiego słowem mówi o ukochaniu ziemi ojczystej, uczy walczyć w jej obronie, głosi braterstwo ludów, zachęca je, aby w swe ręce wzięły sprawę swej wolności*. (Bogusławska, Gruchalski 1967: 114–115).

Autorzy nowszych syntez literackich wpisujących się we wzorzec tradycyjnego podręcznika do historii literatury wystrzegają się jawnie wartościujących sądów, przyjmując właściwe dla dyskursu naukowego

strategie, które M. Wojtak nazywa asekuracyjnymi (Wojtak 1999b). Według badaczki dyskurs asekuracyjny tworzą wypowiedzi „urozmaicone formalnie i wyróżniające się złożonym potencjałem illokucyjnym, lokowane przede wszystkim w podstawowym gatunku stylu naukowego: artykułach, studiach, rozprawkach i monografiach. (...) Jako złożone zjawisko komunikacyjne dyskurs asekuracyjny pozostaje w bezpośrednim związku z konstytutywnymi wartościami nauki, zwłaszcza ze sceptycyzmem jako warunkiem dążenia do wiedzy prawdziwej i pewnej” (Wojtak 1999b: 139). Cechami takiego dyskursu będą zatem między innymi: maskowanie podmiotowej perspektywy przekazu, przybieranie maski bezosobowości, tuszowanie dialogowości wypowiedzi, zobligowanie do przedstawienia motywów selekcji, wymóg krytycyzmu, wybór maski eksperta, komunikowanie o zawężeniu punktu widzenia i zakresu charakterystyki (Wojtak 1999b: 140–145). Autorzy podręczników do języka polskiego przeznaczonych dla licealistów i uczniów techników w większości wypadków sami są naukowcami (np. Alina Kowalczykowa, Marian Stala, Marta Wyka, Andrzej Borowski) i z pewnością znakomicie zdają sobie sprawę z wysokich wymagań wspólnoty dyskursywnej, jaką tworzą uczeni, czyli z wymogu sceptycyzmu i krytycyzmu, świadomości ograniczeń własnej dyscypliny, zgody na hipotetyczny charakter własnych tez i pokory wobec stopnia trudności niektórych problemów lub zakresu badań, toteż w swoich podręcznikach sygnalizują ograniczenia, niepełność informacji czy też brak pewności, por np.: *Naszkiecowany tutaj kreskami tylko schemat barokowego wzorca bohatera sarmackiego i etosu tej postaci utkwiał w pamięci i wyobraźni pokoleń i udzielił hojnie swych rysów niejednemu przedstawieniu bohatera w romantyzmie (por. z mniej może pamiętanych np. „Mohorta” Wincentego Pola czy „Pamiętki Soplicy” Henryka Rzewuskiego (Borowski 2002: 349).*

Inaczej rzecz się ma w podręcznikach, które nazwano wcześniej „współczesnymi”. Nazwa ta, jak można wywnioskować z przytoczonych wyżej przykładów, nie wyznacza żadnej określonej cezury czasowej, po której podręczniki uznawane są za współczesne. „Współczesność” oznacza tutaj nawiązanie do aktualnych tendencji kulturowych i pedagogicznych, nieuwzględnianych przez niektóre z podręczników wydanych po 2000 roku (tak, jak np. cytowany powyżej podręcznik A. Borowskiego). We współczesnych wariantach podręczników z założenia pomija się odautorskie narracyjne partie opisowe i wyjaśniające. Wydaje się, że przyjęcie takiego sposobu konstruowania wzorca gatunkowego ma swoje źródło

w przemianach współczesnego dyskursu humanistycznego, dokonującego się pod wpływem postmodernizmu i dekonstrukcjonizmu. Cechą tego typu dyskursu jest bowiem położenie akcentu na subiektywizm i indywidualność podmiotu – badacza oraz na jego samodzielność intelektualną (por. Chojecki 1999: 58).

Z tego powodu podręczniki te nie są syntezami historycznoliterackimi. Jeden z ich autorów – Krzysztof Mrowcewicz, w przedmowie stwierdza: *Interesowała mnie tylko taka przeszłość, która jest dziś, czyli przeszłość ważna dla nas, ludzi XXI wieku. Dlatego każdą epokę historyczną reprezentuje zaledwie kilka najistotniejszych dla niej problemów* (Mrowcewicz 2003: 9). Nie są to także antologie, w których zgromadzono dzieła pisarzy według określonego klucza biograficznego lub historycznoliterackiego. O specyficznym charakterze tych podręczników świadczy fakt, że w przeciwieństwie do tradycyjnych podręczników historycznoliterackich nadano im tytuły, które są autonomicznymi, niosącymi symboliczne przesłanie nazwami, wyróżniającymi te książki szkolne spośród pozostałych podręczników do języka polskiego, np.: *Przyszłość to dziś* lub *To lubię!*. Każdy z tych tytułów to jednocześnie aluzja literacka – w pierwszym przypadku do wiersza Norwida (*Przeszłość – jest to dziś, tylko cokolwiek dalej*), a w drugim do ballady Mickiewicza.

Poszczególne strony nowych wariantów podręcznika stanowią rodzaj kolekcji gatunków². Autorzy nie wyznaczają jasnych kryteriów porządkowania tych kolekcji, pozostawiając ich wybór odbiorcom podręcznika. Oto przykład pochodzący z pierwszej części podręcznika *Przeszłość to dziś* do klasy pierwszej autorstwa Krzysztofa Mrowcewicza. Na dwóch sąsiadujących ze sobą stronach (114–115), tworzących po otwarciu podręcznika całość połączoną tytułem rozdziału *W kręgu ideałów: święci* zamieszczono teksty kultury reprezentujące aż 11 różnych gatunków:

- komentarz odautorski, informujący o parenetycznym charakterze twórczości średniowiecznej,
- dwa objaśnienia terminów (legenda, hagiografia),
- zestawienie pojęć charakteryzujących średniowieczną koncepcję człowieka;
- fragmenty *Legendy o św. Aleksym*;

² Omówienie zaproponowanego przez Marię Wojtak terminu „kolekcja gatunków” znaleźć można w: M. Wojtak, *Gatunek w formie kolekcji a kolekcja gatunków*, „Poznańskie Spotkania Językoznawcze”, T. XV, red. Z. Krążyńska, Z. Zagórski, Poznań 2006, s. 143–152.

- trzy fragmenty pochodzące z Ewangelii według św. Łukasza, św. Marka i św. Mateusza (z czego dwa to fragmenty przypowieści),
- notka biograficzna podająca informacje o św. Antonim,
- komentarz językowy do staropolskiego słownictwa i zwrotów pochodzących z tekstu *Legendy o św. Aleksym*,
- współczesna grafika (nie podano jej tytułu i autora),
- obraz olejny Hieronima Boscha, *Kuszenie św. Antoniego*,
- fresk z Faras, *Pustelnik Ammonios*,
- 4 zadania dydaktyczne dla uczniów.

Zabieg perswazyjny autora podręcznika polega na tym, że kompletując kolekcję, nie dąży do jej hierarchizacji. Tekst literacki (czego można by się spodziewać po podręczniku do języka polskiego) wcale nie zajmuje w tej kolekcji centralnego miejsca. Nawet zadania dla ucznia nie dotyczą *Legendy o św. Aleksym*, ale obrazu Hieronima Boscha. Poszczególne teksty kultury i gatunki nawzajem się uzupełniają, wchodząc w dialog, którego replik autor wcale nie narzuca. Odbiorca postawiony został w roli współczesnego uczestnika kultury, który dokonuje autonomicznych interpretacji i hierarchizacji różnorodnych zjawisk. Zastosowany przez autora chwyt perswazyjny polega na tym, że bliskie młodemu człowiekowi prawo do emancypacji wobec zjawisk współczesnej kultury przeniesione zostało na wszystkie obszary kultury – także tej dawnej. Autor podręcznika uznając, iż podjęcie dialogu z odległymi w czasie ideami, ułatwi młodym ludziom zakorzenienie w kulturze, przyznał im tym samym prawo do indywidualnego odczytania jej sensów. Z tego samego założenia wychodzą autorzy podręcznika *To lubię!*, którzy w przedmowie skierowanej do uczniów pierwszej klasy stwierdzają:

Świadomość własnej tożsamości nie rodzi się przez „wyuczenie”. Trzeba ją samemu budować. Dlatego nie znajdziecie tu ani gotowej wiedzy o literaturze, o kulturze czy o poszczególnych tekstach, ani też gotowej wiedzy o sobie czy świecie, nie znajdziecie mądrego wykładu, który wszystko tłumaczy. Taką wiedzę, jeśli naprawdę chcecie, aby stała się Waszą własną wiedzą, możecie natomiast wyprowadzać z indywidualnych obserwacji zjawisk współczesnego świata oraz z autentycznego czytania rozmaitych wieloznacznych tekstów kultury. W tym podręczniku, więc „pod ręką”, jest wszystko co do takiej pracy na lekcjach polskiego niezbędne (Jędrzychowska, Kłakówna, Kołodziej i inni 2002: 4).

Przedstawiona w tym artykule ewolucja gatunku podręcznika, obrazując przemiany kulturowe, zmusza tym samym do refleksji nad tym, czy nauczyciele, uczniowie i inni, w których świadomości gatunkowej

utrwalony został tradycyjny podręcznik w erudycyjny sposób porządkujący i wartościujący świat, są mentalnie gotowi do przyjęcia podmiotowej roli wyznaczonej im przez nowe podręczniki i czy rzeczywiście taki podręcznik – przewodnik jest już im niepotrzebny.

WYKAZ CYTOWANYCH PODRĘCZNIKÓW

- Bogusławska Z., (1960), *Literatura okresu pozytywizmu realizmu krytycznego*, Warszawa.
- Bogusławska Z., Gruchalski A., (1967), *Literatura polska okresu romantyzmu*, Warszawa.
- Borowski A., (2002), *Literatura polska i powszechna. Starożytność i oświecenie*, Kraków.
- Bujnicki T., (1991), *Pozytywizm*, Warszawa.
- Chmielowski P., (1887), *Złota przędza poetów i prozaików polskich*, Warszawa.
- Chrzanowski I., (1906), *Historia literatury niepodległej Polski*, Warszawa.
- Jędrzychowska M., Kłakówna Z. A., Kołodziej P., Szudek E., Waligóra J., (2002), *To lubię!*. Kształcenie kulturowo-literackie, kl. 1, Kraków.
- Mrowcewicz K., (2003), *Przeszłość to dziś. Literatura, język, kultura*, cz. 1, kl. 1, Warszawa.
- Nefer-Ladyka A., (1978), *Literatura polska okresu pozytywizmu*, Warszawa.
- Wojeński T., (1948), *Historia literatury polskiej*, Warszawa.

BIBLIOGRAFIA

- Bruner J., (2006), *Kultura edukacji*, przeł. T. Brzostowska-Tereszkiewicz, Kraków.
- Chojcecki A., (1999), *Mistyfikacja języka współczesnej humanistyki*, *Dyskurs naukowy – tradycja i zmiana*, red. S. Gajda, Opole.
- Dobrzyńska T., (2008), *Międzystylowe pożyczki gatunkowe jako źródło odnowy poetyki w czasach przełomów*, [w:] *Polska enologia lingwistyczna. Zagadnienia i problemy współczesnej genologii*, red. D. Ostaszewska, R. Cudak, Warszawa, s. 95–101.
- Gajda S., (2008), *Gatunkowe wzorce wypowiedzi*, [w:] *Polska enologia lingwistyczna. Zagadnienia i problemy współczesnej genologii*, red. D. Ostaszewska, R. Cudak, Warszawa, s. 95–101.
- Grabias S., (1994), *Język w zachowaniach społecznych*, Lublin.
- Grzmil-Tylutki H., (2007), *Gatunek w świetle francuskiej teorii dyskursu*, Kraków.
- Ingarden R., (1939), *O roli podręcznika w nauczaniu w szkole średniej*, „Muzeum”, z. 2. Okoń W., (1996), *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*, Warszawa.
- Kwieciński Z., (1995), *Socjopatologia edukacji*, Olecko.
- Maternicki J., (1975), *Trzy typy szkolnego podręcznika historii*, „Wiadomości Historyczne”, nr 4, s. 162–169.
- Mysłakowski Z., (1936), *Nauczanie żywe a podręcznik szkolny*, Lwów.

- Nocoń J., (2009), *Podręcznik szkolny w dyskursie dydaktycznym – tradycja i zmiana*, Opole.
- Słownik terminów literackich*, (2002), red. J. Sławiński, Wrocław, Warszawa, Kraków.
- Uljens M., (2006), *Dydaktyka szkolna*, [w:] *Pedagogika. Pedagogika wobec edukacji, polityki oświatowej i badań naukowych*, t. 2, red. B. Śliwierski, przeł. E. Zaremba, Gdańsk.
- Wojtak M., (1999a), *Wyznaczniki gatunku wypowiedzi na przykładzie tekstów modlitewnych*, „Stylistka” VIII, s. 105–117.
- Wojtak M., (1999b), *Dyskurs asekuracyjny w dyskursie naukowym*, [w:] *Dyskurs naukowy – tradycja i zmiana*, red. S. Gajda, Opole.
- Wojtak M., (2004), *Gatunki prasowe*, Lublin.
- Wojtak M., (2006), *Gatunek w formie kolekcji a kolekcja gatunków*, „Poznańskie Spotkania Językoznawcze”, T. XV, red. Z. Krążyńska, Z. Zagórski, Poznań, s. 143–152.

A CONTEMPORARY HANDBOOK – SELECTED ISSUES OF THE GENRE’S EVOLUTION

Summary

The purpose of this article is to show how general transformations occurring in culture influence education, and, *ipso facto*, the change of a school handbook genre model. A textbook, similar to many other genres, is not homogenous in the inter-genre aspect. That is why it is difficult to study the evolution of one prototype genre. Therefore, a canonical model of a Polish language handbook for secondary schools, as well as its alternating and adaptive models, have been chosen as the research object. It may be concluded from the comparative analysis of various textbooks that a basic feature distinguishing these versions is a communicative intention. Its change is conditioned by transformations in the way a subjective role of a student and teacher, handbook’s recipients, is understood.