

# POWRÓT TATY.

## BALLADA.

Pójdźcie , o dziatki , pójdźcie wszystkie razem  
Za miasto , pod słup na wzgórek ,  
Tam przed cudownym klękniście obrazem ,  
Pobożnie zmówcie paciółek.

Tato nie wraca ; ranki i wieczory  
We łzach go czekam i trwodze ;  
Rozlały rzeki , pełne zwierza bory,  
I pełno zbójców na drodze.

Albert Walczak

# Komentarz

## i modernizacja dzieła literackiego dla uczniów szkoły podstawowej

Uniwersytet Warszawski, kontakt: [albert.walczak7@gmail.com](mailto:albert.walczak7@gmail.com),  
ORCID ID: 0000-0003-0270-1591

Chociaż edytorstwo cieszy się coraz większą popularnością na uniwersytetach (nie tylko jako blok przedmiotów specjalizacyjnych, ale osobny kierunek studiów), w szkole o sztuce edycji raczej się nie mówi. W najnowszej podstawie programowej do języka polskiego w ogóle nie wspomina się o tej dziedzinie<sup>1</sup>. Takiemu rozwiązaniu trudno się zresztą dziwić, szkoła stawia przed uczniami inne wyzwania. Wychowankowie szkół – nawet maturzyści – nie będą zastanawiać się nad tym, które zakończenie *Nie-Boskiej komedii* powinno być umieszczone w nowym wydaniu dzieła Krasińskiego (aczkolwiek byłoby to zagadnienie twórcze myślowo). Co więcej, niespecjalnie będzie ich interesować, czy w dawnym tekście należy pozostawić pisownię słowa „mię”, czy zastąpić ją obecnie obowiązującą formą. W szkole analizuje się tekst, kładzie się nacisk na jego zrozumienie, umiejętność „świadomego i krytycznego odbioru dzieł literackich, ich interpretacji w różnych kontekstach,

rozpoznawania w nich odniesień egzystencjalnych, aksjologicznych i historycznych”<sup>2</sup>.

Mimo to edytorstwo – oczywiście w sposób nieuświadomiony – towarzyszy nawet uczniom czwartej klasy szkoły podstawowej. Wystarczy wspomnieć o przypisach, które pojawiają się w podręcznikach przedmiotowych. Ponadto autorzy oraz wydawcy tego typu publikacji powinni zadbać o wybranie odpowiedniej podstawy druku danej lektury oraz modernizację tekstów dawnych. Nie można bowiem pozwolić, aby uczeń analizował utwór niewłaściwie przygotowany. Licealiści muszą zmierzyć się np. z interpretacją *Ody do Młodości* Adama Mickiewicza, gdzie bardzo istotny jest prawdziwość zapis tytułu (słowo „Młodość” zapisywane wielką literą). Jego niedokładne przekazanie (obecne w podstawie programowej) może wpłynąć na błędne odczytanie tak istotnego dla romantyzmu utworu. Uczeń inaczej potraktuje wiersz, gdy w tytule pojawi się zapis „młodości”, a inaczej, gdy – tak jak w Wydaniu Rocznicowym<sup>3</sup> dzieł wieszczów – będzie miał do czynienia z „Młodością”.

Wagę problemu uświadomiło również zamknięcie szkół na kilka miesięcy w 2020 roku (na skutek pandemii COVID-19). O ile uczniowie w klasie mogą liczyć na pomoc nauczyciela, o tyle podczas pracy w domu sami muszą zanalizować tekst literacki. Najmłodszym trudność mogą sprawić nie tylko wiersze Mickiewicza czy bajki Ignacego Krasickiego, ale i inne dzieła, nawet te powstałe w drugiej połowie XX wieku. W trakcie lektury popularnego *Sposobu na Alcybiadesa* piątoklasiści już na pierwszej stronie dowiadują się, że kiedyś istniała klasa dziesiąta<sup>4</sup>, o czym być może większość z nich nawet nie słyszała.

Na szczęście problem komentarza w lekturach szkolnych i książkach dla najmłodszych został dostrzeżony, a badacze w ostatnich latach z chęcią podejmowali ten wątek w swoich pracach. Marcin Lutomiński analizował tzw. książki z opracowaniem<sup>5</sup>, Elżbieta Zarych zastanawiała się natomiast, czy najmłodsi czytelnicy powinni korzystać z przypisów<sup>6</sup>.

W artykule skupię się na komentarzu, który pojawia się w odniesieniu do utworów literackich w wybranych podręcznikach<sup>7</sup> do języka polskiego dla klas IV–VI<sup>8</sup>. Podręczniki to książki, z którymi uczniowie mają do czynienia przez cały rok szkolny, codziennie towarzyszą im podczas nauki przedmiotu, to w nich odnajdują znaczną część tekstów reprezentatywnych dla danego zagadnienia czy okresu. Ponadto wydaje się, że uczeń, który dopiero zaczyna naukę języka polskiego (jako oddzielnego przedmiotu), może znaleźć się w obrębie szczególnego zainteresowania edytora. Najmłodszy czytelnik w jakimś sensie jest najbardziej wymagającym odbiorcą, tekst,

zwłaszcza dawny, może być dla niego trudny w lekturze. Nie będę przy tym zajmował się „pytaniami do tekstu”, jest to problem ściśle dydaktyczny, mnie zaś ciekawi przygotowanie tekstu literackiego przez autorów podręczników. W analizie uwzględnię lektury, które są omawiane w młodszych klasach lub zostały zaproponowane w nowej podstawie programowej (z 2017 roku). Owe teksty, nierzadko sprawiające trudności młodemu czytelnikowi, to: *Przyjaciele*, *Pani Twardowska* oraz *Powrót taty* Mickiewicza. Wskażę również wątpliwości związane z modernizacją tekstów w podręcznikach dla najmłodszych uczniów.

\*

Pojęcie „komentarz” pojmuję zgodnie z ustaleniami Łukasza Garbala, tzn. jako „każdy tekst pochodzący od edytora” (w naszym przypadku będą to oczywiście autorzy podręcznika)<sup>9</sup>. Jak dodaje warszawski badacz, komentarze merytoryczne oraz interpretacyjne mogą być umieszczane jako osobne teksty lub w przypisach<sup>10</sup> (z oboma sposobami zapisów spotykamy się w podręcznikach szkolnych). W strukturze podręcznika takie elementy Dymitr D. Zujew określił jako „teksty wyjaśniające”, włącza się do nich nie tylko przypisy, ale i odsyłacze, słowniki oraz „alfabety”<sup>11</sup>. Z tego względu słowo „komentarz” traktuję jako synonim „przypisu”.

Chciałbym jeszcze zwrócić uwagę na dość nieoczywistą kwestię, a mianowicie: pojęcia „przypis” w rozumieniu szkolnym. Co prawda, już w podstawie programowej do szkoły podstawowej mówi się, że ucznia należy kształcić w kierunku „stosowania cudzysłowu, przypisu i odsyłaczy”<sup>12</sup>, niemniej w analizowanych podręcznikach nie natknąłem się na wyjaśnienie powyższego terminu, nie zetknąłem się z publikacją, w której wytłumaczono, czym jest przypis. Jest to tym bardziej zastanawiające, gdy weźmie się pod uwagę, że autorzy podręczników często umieszczają na początku swych prac tzw. instrukcje, w których wyjaśniają zarówno uczniom, jak i nauczycielom, w jaki sposób należy korzystać z podręcznika. Warto zatem, aby nauczyciel uświadomił swoich podopiecznych, jakie dodatkowe informacje może znaleźć, kiedy w czasie zajęć omawiana jest lektura.

## Komentarze do utworów

Z Adamem Mickiewiczem uczniowie spotykają się już na początku swojej przygody z językiem polskim. W pierwszych la-

Tabela 1

| Lp. | Słowa, do których przygotowano komentarze | Dzieła. Wydanie Rocznicowe (1994) | Podręczniki – dawne podstawy programowe |                           |                                     |                           |  |  | Podręczniki – nowa podstawa programowa do ośmioletniej szkoły podstawowej (2017) |                                   |  | E-podręcznik |
|-----|---|-----------------------------------|---|---------------------------|-------------------------------------|---------------------------|--|--|--|-----------------------------------|--|--------------|
|     |   |                                   | Słowo za słowem, kl. IV (1994)          | Ja i świat, kl. IV (1999) | Przygoda z czytaniem, kl. IV (2004) | Daję słowo, kl. IV (2007) | Język polski (seria: „Odkrywamy na nowo”), kl. IV (2012) | Między nami, kl. IV (2017, egzemplarz okazowy) | Nowe słowa na start, kl. V (2018)  | Słowa z uśmiechem, kl. VI (2019)* |  |              |
| 1.  | <i>powiat oszmiański</i>                  |                                   |   |                           |                                     |                           |  | X  | X  | X                                 |  |              |
| 2.  | <i>kum</i>                                |                                   | X                                       | X                         | X                                   | X                         | X  | X  | X  | X                                 |  | X            |
| 3.  | <i>wtenczas</i>                           |                                   |   |                           |                                     | X                         |  |  | X  |                                   |  |              |
| 4.  | <i>dwójduch</i>                           |                                   | X                                       |                           |                                     |                           |  | X  | X  |                                   |  |              |
| 5.  | <i>dąbrowa</i>                            |                                   | X                                       | X                         |                                     | X                         |  | X  | X  | X                                 |  | X            |
| 6.  | <i>czule mowy</i>                         |                                   |   | X                         |                                     |                           |  |  |  |                                   |  |              |
| 7.  | <i>kukania</i>                            |                                   |   |                           |                                     |                           |  |  | X  |                                   |  |              |
| 8.  | <i>zozula</i>                             | X                                 | X                                       | X                         | X                                   | X                         | X  | X  | X  | X                                 |  | X            |
| 9.  | <i>gawron</i>                             |                                   |   |                           |                                     |                           |  |  |  |                                   |  | X            |
| 10. | <i>alić</i>                               |                                   | X                                       | X                         | X                                   | X                         | X  | X  | X  | X                                 |  | X            |
| 11. | <i>raptem</i>                             |                                   |   |                           |                                     | X                         | X  |  |  |                                   |  |              |
| 12. | <i>nuż</i>                                |                                   |   |                           |                                     |                           |  |  | X  |                                   |  |              |
| 13. | <i>unosić</i>                             |                                   |   |                           |                                     | X                         | X  |  |  |                                   |  |              |
| 14. | <i>knieja</i>                             |                                   |   |                           |                                     |                           |  |  | X  | X                                 |  | X            |
| 15. | <i>niedźwiadkć Litwin</i>                 |                                   | X                                       |                           |                                     |                           |  |  | X (ru: „Litwin”)   | X                                 |  | X            |
| 16. | <i>miąs</i>                               |                                   | X                                       |                           |                                     | X                         | X  |  | X  | X                                 |  | X            |
| 17. | <i>krucbo</i>                             |                                   |   |                           |                                     |                           |  |  |  | X                                 |  |              |
| 18. | <i>przystowie</i>                         |                                   |   |                           |                                     |                           |  | X  |  |                                   |  |              |

\* W podręczniku z nieznanymi przyczyn brakuje ostatniej zwrotki *Przyjaciół*.

tach nauki dzieci zazwyczaj czytają fragmenty *Pana Tadeusza* (np. Sędzięgo naukę o grzeczności) oraz kilka wybranych wierszy poety. Autorzy podręczników bardzo często decydują o tym, że uczniowie poznają polskiego wieszca przez lekturę *Przyjaciół*. Wybór ten nie dziwi: wiersz z 1829 roku skłania uczniów do dyskusji na temat wartości, ponadto obrazowo podpowiada im, co to znaczy, że „prawdziwych przyjaciół poznaje się w biedzie”. Mimo atrakcyjności utworu *Przyjaciele* w kilku miejscach mogą okazać się „czytanką” niezbyt zrozumiałą nawet dla bystrego czwartoklasisty. W artykule zamieszczam zestawienie (tab. 1), w którym pokazuję, gdzie według pedagogów uczniowie napotkają trudności podczas lektury.

Czesław Zgorzelski, który opracował utwór w Wydaniu Rocznicowym *Dzieł* Mickiewicza, uznał, że tylko wyraz „zozula” będzie wymagał wyjaśnienia. Jak zaznaczają edytorzy, ich wydawnictwo jest „edycją popularną, a zarazem krytyczną”, która korzysta z rozwiązań obecnych we wcześniejszych wydaniach dzieł wszystkich poety (tzn. z Wydania Narodowego oraz Jubileuszowego), gdyż stanowią „przykład harmonijnego pogodzenia interesu czytelników fachowych [...] z potrzebą tych, którzy po prostu chcą czytać poezję”<sup>13</sup>. Decyzje autorów podręczników pokazują, że dziesięcioletni odbiorca potrzebuje dużo większego wsparcia merytorycznego podczas lektury *Przyjaciół*.

We wszystkich dziewięciu podręcznikach, które poddałmy analizie, znaczenie słowa „zozula” także wyjaśniono. W każdej książce, zapewne ze względu na wartości edukacyjne wiersza Mickiewicza, komentarzem opatrzone też wyraz „kum”. Zdecydowana większość autorów uznała również, że warto wyjaśnić słowa „dąbrowa” oraz „alic”. Często bywa jednak tak, że wydawcy nie są ze sobą zgodni. Słowo „wtenczas” doczekało się objaśnienia tylko w dwóch książkach; określenie „luba”, które pojawia się w *Pani Twardowskiej*, opatrzone z kolei przypisem w trzech podręcznikach (w przypadku tego utworu analizowałem siedem pozycji). Warto zauważyć, że nierzadko mamy do czynienia z sytuacją, kiedy dane słowo zostaje wyjaśnione tylko w jednym podręczniku. Wyrazy „kukania”, „gawronich” „raptem” czy „nuż” objaśniają pojedynczy autorzy. Być może wynika to z nadgorliwości, w końcu niebezpieczne jest pytanie, czy słowo „kukania” należy opatrywać – jak to uczyniono – przypisem o następującej treści: „dźwięki wydawane przez kukułkę” (podobnie jest z przymiotnikiem „gawronich”, do którego dodano informację, że „gawron” to „pospolity ptak z rodziny krukowatych o smoliście czarnym upierzeniu”). Oczywiście pamiętamy, co na temat wydań szkolnych pisał

Konrad Górski: „Komentarz musi być ściśle przystosowany do poziomu umysłowego klasy, dla której dany tekst wydajemy”<sup>14</sup>. Dalej badacz zauważa: „Ogromna rozpiętość zróżnicowania tego poziomu uniemożliwia dawanie tu jakichkolwiek wskazówek ogólnych”<sup>15</sup>. Pedagogom trudno jednoznacznie wskazać, co w tekście może być niezrozumiałe dla ucznia. Czy dziecko domyśli się, że „dziatki biegną” w balladzie Mickiewicza wcale nie dotyczy „biegnących dziadków”? Zdania na ten temat, co pokazuje analizowany materiał, są podzielone. „Dziatki” i „biegną” zostały opatrzone przypisem tylko w dwóch podręcznikach (w przypadku *Powrotu taty* zajrzałem do siedmiu wydawnictw). To problem, z którym wciąż muszą mierzyć się nie tylko autorzy podręczników, lecz także nauczyciele. Bardzo się zdziwiłem, kiedy w trzech klasach szóstych żaden z uczniów nie potrafił wyjaśnić znaczenia wyrazu „zamożny”, który pojawił się w jednym z utworów. Niemniej jednak powinniśmy zastanowić się, czy przypis do słowa „kukanie” nie wywoła zażenowania nawet u czwartoklasisty.

Pozostając przy kwestiach ilościowych, wypadałoby zwrócić uwagę na to, jak przedstawiają się przypisy w podręcznikach szkolnych. Zapewne sformułowanie jednoznacznego wniosku wymagałoby zbadania znacznie obszerniejszego materiału, lecz i teraz możemy ostrożnie stwierdzić, że liczba przypisów uległa zwiększeniu w porównaniu z podręcznikami z ostatniej dekady XX wieku. W latach dziewięćdziesiątych Maria Nagajowa opatrzyła *Przyjaciół* trzema przypisami. W dwóch podręcznikach powstałych w ostatnich latach (po 2017 roku) mamy do czynienia z zestawem dwunastu i dziewięciu komentarzy. Zajrzyjmy do obszerniejszego utworu, czyli do *Pani Twardowskiej*. Nawet w Wydaniu Narodowym utwór wieszca jest komentowany czternastokrotnie. W podręczniku Nagajowej z 1995 roku dla klasy piątej mamy dwadzieścia odsyłaczy, a w 2008 roku (*Daję słowo* dla piątej klasy) ballada doczekała się aż czterdziestu pięciu przypisów. W książce *Słowa z uśmiechem* z 2018 roku przypisów jest trzydzieści dziewięć (*Nowe słowa na start!* z 2017 roku, klasa czwarta – trzydzieści siedem odsyłaczy). A zatem: w porównaniu z latami dziewięćdziesiątymi nastąpił rozwój objaśnień. W ostatnim dziesięcioleciu liczba odsyłaczy utrzymuje się na stałym poziomie. Dla potwierdzenia tej tezy spojrzmy na *Powrót taty*. W podręczniku *Ku dalekim portom* dla klasy szóstej z 1996 roku przypisów do utworu jest tylko pięć, a w 2001 roku (podręcznik *Język polski. Odkrywam świat*) zrezygnowano z jakichkolwiek komentarzy (można zapytać, czy mamy do czynienia z dobrym jakościowo wydawnictwem). Kilkanaście lat później autorki *Nowych słów na start!*

(utwór zamieszczony w części przeznaczonej dla klasy piątej) przygotowały tekst opatrzone już dwudziestoma czterema objaśnieniami.

Wzrost ten – jak można wnioskować – wynika niekiedy z tego, że słowa, które wydawały się zrozumiałe jeszcze całkiem niedawno, bo nawet po 1989 roku, są dzisiaj coraz mniej popularne, stają się przestarzałe. Dokładne zbadanie problemu to na pewno zadanie dla językoznawców, niemniej warto zwrócić uwagę, że przypis do słowa „kniei” można odnaleźć dopiero w najnowszych podręcznikach. Trudno ryzykować hipotezę, że wynika to z małego zainteresowania przyrodą wśród młodzieży czy z przemian cywilizacyjnych. Odnieśmy się więc do innych, prawdopodobnie wyrazistych przypisów, które pojawiły się dopiero w ostatnich latach. Ciekawie przedstawiają się zwłaszcza odsyłacze do słów, jakie z pozoru nie powinny budzić zastrzeżeń, których znaczenia można się domyślić, nawet jeśli nie jesteśmy erudytami. Za *exemplum* niech posłuży ponownie *Powrót taty*. O ile w latach dziewięćdziesiątych w trzech podręcznikach nie umieszczono objaśnienia wyrazów „biegą”, „obaczył”, „rozynek”, „łono” czy wyrażenia „na czaty”, o tyle w dwóch lub – częściej – trzech wydawnictwach powstałych po 2017 roku uczeń znajdzie już przypisy, których treść rozwieje ewentualne wątpliwości. Odnajduję kilka przyczyn takiego postępowania. Po pierwsze, jest to rezultat wspomnianej nadgorliwości autorów, ale też – z drugiej strony – swego rodzaju próby wyjścia naprzeciw dociekaniom najmłodszych odbiorców (wszak uczeń może pomyśleć, że zapis „biegą” oraz „rozynek” jest nieprawidłowy, stanowi błąd w druku, niekoniecznie musi zdawać sobie sprawę, że polszczyzna ewoluuje). Objasnień, jak pokazuję wyżej, doczekały się i takie wyrażenia, które niegdyś powszechnie rozumiano, które występowały w mowie potocznej. Można wrócić i tutaj do spostrzeżenia o przemianach cywilizacyjnych jako przyczynie rozszerzenia wyjaśnień do wybranych wyrazów. „Łono” dotyczy macierzyństwa, raczej niezbyt popularnego tematu w szkole, zwłaszcza podstawowej. Wyrażenie „na czaty” wydaje się natomiast związane z zabawami podwórkowymi, chyba coraz mniej atrakcyjnymi dla najmłodszych. W *Pani Twardowskiej* pojawia się z kolei fraza „być kwita”, która nie była tłumaczona w podręcznikach z lat 1995, 1999 i 2008, ale już w dwóch z trzech analizowanych pozycji do najnowszej podstawy programowej została opatrzona komentarzem. Dzięki ewolucji przypisów w podręcznikach szkolnych

**Autorzy podręczników powinni zadbać o większą precyzję, a przede wszystkim o podawanie prawidłowych informacji**

badacze mogą nie tylko dostrzec przemiany językowe, lecz także zauważyć, jak zmienia się postrzeganie świata wśród dzieci oraz nastolatków.

Przyjrzyjmy się teraz konstrukcji przypisów. Chociaż wydawnictwa stosują różne sposoby ich zapisu, spotykamy się z próbą (a pewnie i potrzebą) unormowania tego typu dodatków do tekstu głównego. W podręcznikach szkolnych raczej nie znajdziemy wielu przypisów bibliograficznych, które budzą zastrzeżenia związane z zapisem, ale mamy do czynienia z przypisami słownikowymi, rzeczowymi oraz interpretacyjnymi. Adam Wolański wskazuje, że istnieje różnica w konstrukcji przypisów słownikowych oraz rzeczowych, lecz jeśli pojawiają się obok siebie, dotyczą tego samego utworu, ich zapis można ujednoczyć<sup>16</sup>. Nie będę szczegółowo omawiał poprawności zapisu przypisów szkolnych, ponieważ ważniejsze okazuje się inne kryterium, o które dopominają się badacze szkolnych pomocy naukowych: „Ważne jest [...], na ile język podręcznika jest zrozumiały dla jego podstawowego adresata – ucznia, a także, czy wprowadzona do niego terminologia została należycie wyjaśniona”<sup>17</sup>. Co więcej, Józef Skrzypczak wyróżnia płaszczyznę językową podręczników jako jeden z najważniejszych elementów niezbędnych przy ich ocenie<sup>18</sup>. Jadwiga Oleksy postrzega podręczniki szkolne jako narzędzie komunikacji, według badaczki „tekst pisany nabiera [...] w dydaktyce szczególnego znaczenia. [...] Informacja zapisana (utrwalono np. na papierze), przy udziale której dochodzi do zmiany w świadomości uczniów, jest maksymalnie rozwinięta pod względem słów i składni, jest przemyślana i precyzyjna”<sup>19</sup>. Owszem, Skrzypczak i Oleksy z pewnością swoje spostrzeżenia odnoszą do obszerniejszych komentarzy niż przypisy tekstów w podręcznikach szkolnych (np. wyjaśnień historycznoliterackich), niemniej odsyłacze, jak cały czas udowadniamy, stanowią trwały element w podręczniku do nauki przedmiotu. Można zatem powiedzieć, że podręcznik musi być jak najbardziej zrozumiały w swojej treści dla ucznia, a więc komentarze do tekstów powinny być konstruowane ze szczególną precyzją. Przypis, który byłby odpowiedni np. w zbiorze poezji Mickiewicza w wydaniu Biblioteki Narodowej, niekoniecznie powinien zostać powielony w podręczniku dla czwartoklasisty. Komentarze nie mogą też prowadzić do „upupienia” ucznia. O ile swoista zabawa z przypisami, o czym pisała Zarych w jednym z numerów „Sztuki Edycji”<sup>20</sup>, jest dopuszczalna w książkach dla dzieci, o tyle w podręczniku szkolnym musimy pamiętać

o naukowym charakterze publikacji. Przyjrzyjmy się kilku przykładom. Zaczniemy od tego, co uczeń powinien wiedzieć o „oszmiańskim powiecie”.

*Język polski 4* (seria: „Odkrywamy na nowo”), kl. IV, 2012:

„**powiat** – wydzielony urzędowo obszar; powiat oszmiański ma stolicę w Oszmianie (za czasów Mickiewicza była to Litwa, obecnie należy do Białorusi)”.

*Nowe słowa na start!*, kl. V, 2018:

„<sup>1</sup> *Powiat oszmiański* – obszar znajdujący się obecnie na terenach Litwy i Białorusi”.

*Słowa z uśmiechem*, kl. VI, 2019:

„\***oszmiański powiat** – rejon w okolicy Wilna”.

Trzy przykłady, trzy różne rozwiązania (pomijam na razie refleksję na tematy graficzne, związane z estetyką wydania). Problem pojawia się już w zapisie inicjalnego członu. Choć w pierwszym wydawnictwie jako odsyłacz w tekście głównym zaznaczony jest fragment „oszmiańskim powiecie”, inicjalny człon przypisu to słowo „powiat” (mimo że wyjaśnienie dotyczy także miejsca geograficznego). Następni autorzy również nie decydują się na powtórzenie za Mickiewiczem wyrażenia „oszmiańskim powiecie”, tylko sprowadzają wyrażenie do postaci mianownikowej („Powiat oszmiański”, „oszmiański powiat”), co jest zresztą powszechną praktyką przy sporządzaniu przypisów rzeczowych. Jak wspominałem, istotne jest, aby nauczyciel wytłumaczył nawet najmłodszym uczniom, w jaki sposób konstruowany jest przypis. Brak dosłownego powtórzenia fragmentu tekstu, zwłaszcza gdy uczeń nie jest przyzwyczajony do obcowania z komentarzami, może prowadzić do nieporozumień.

Zastanówmy się jednak nad właściwą treścią przypisu, która występuje po myślniku. W pierwszym z podanych przykładów mamy do czynienia z przypisem najobszerniejszym, co więcej – pisany „dydaktycznym” stylem. Dziecku wyjaśnia się, czym jest powiat jako obszar administracyjny (istotne, że zamiast określenia „administracyjny” pojawia się wyraz „urzędowo”), wskazuje się na zmiany terytorialne, które zaszły na przestrzeni lat, podkreśla, że Mickiewicz żył w innych realiach. W dwóch pozostałych komentarzach także mamy odwołanie do wiedzy geograficznej młodego czytelnika, przy czym jest to wiedza inna, dotycząca bądź informacji ogólnych (położenie państw: Litwa, Białoruś), bądź szczegółowych (położenie miasta: Wilno). Takie zróżnicowanie jest zapewne

rezultatem doświadczeń edukacyjnych uczniów związanych z nauką geografii. Piątoklasista – przynajmniej tak wynika z konstrukcji owych przypisów – powinien umieć wskazać Litwę oraz Białoruś na mapie, szóstoklasista znajdzie natomiast również i miasto. To podejście jest zgodne z tzw. ścieżką międzyprzedmiotową, czyli sposobem „prezentacji i interpretacji różnych zjawisk i wydarzeń znajdujących się w programach kształcenia przedmiotów pokrewnych, a także definicji, nazwisk i dat pojawiających się w tych programach”<sup>21</sup>. Warto jednak zauważyć, że każdy z tych przypisów prowadzi do innych, nawet błędnych wniosków! Z pierwszego podręcznika dowiadujemy się, że akcja *Przyjaciół* toczy się na terenie obecnej Białorusi, drugi z nich wskazuje na pogranicze dwóch państw, trzeci komentarz odsyła nas natomiast w okolice Wilna (czyli na Litwę)! Takie błędzenie po mapie jest wynikiem nieodróżniania dawnego powiatu oszmiańskiego od tzw. rejonu oszmiańskiego. Autorzy podręczników powinni zadbać o większą precyzję, a przede wszystkim o podawanie prawidłowych informacji.

Poniżej analizuję przypis innego rodzaju, jest to przypis słownikowy. Tym razem skupię się na ważnym w szkolnej interpretacji *Przyjaciół* słowie „kum”.

*Słowo za słowem*, kl. IV, 1994:

„<sup>1</sup> **kum** – żartobliwie: przyjaciel, towarzysz”.

*Ja i świat*, kl. IV, 1999:

„\**kum* – tu: przyjaciel, towarzysz”.

*Daję słowo*, kl. IV, 2007:

„\* **kum** – tu żartobliwie: przyjaciel, towarzysz”.

*Język polski 4* (seria: „Odkrywamy na nowo”), kl. IV, 2012:

„**kum** – dawniej tak mówiono na przyjaciela”.

*Między nami*, kl. IV (2017, egzemplarz okazowy):

„**kum** – przyjaciel”.

*Nowe słowa na start!*, kl. V, 2018:

„<sup>1</sup> *Kum* – dawniej: przyjaciel, towarzysz”.

*Słowa z uśmiechem*, kl. VI, 2019:

„\* **kum** – tu: przyjaciel”.

*E-podręcznik*:

„**kum** – tu: przyjaciel, towarzysz”.

W zdecydowanej większości materiału egzemplifikacyjnego definicja „kuma” jest zgodna z tą zamieszczoną w *Słowniku języka polskiego PWN*<sup>22</sup> („przyjaciół, towarzysz”). Jedynie w podręczniku z 2012 roku mamy do czynienia z przypisem, w którym autor decyduje się na podanie informacji w sposób, powiedzmy, niezbyt oficjalny. Interesujące, że tylko twórcy dwóch pozycji zrezygnowali z definiowania wyrazu za pomocą niezbyt dzisiaj popularnego rzeczownika „towarzysz”. Znacznie bardziej zagadkowo przedstawia się sprawa kwalifikatorów (o których uczeń zyskuje wiedzę na zajęciach dotyczących leksykografii). O ile słownik wydawnictwa PWN umieszcza „kuma” pośród wyrazów potocznych, o tyle żaden z autorów podręcznika nie czyni takiego spostrzeżenia (zapewne dlatego, że na szkolnym korytarzu trudno dopatrzeć się ucznia, który w taki sposób nazywa przyjaciela). Twórcy podręczników zwracają raczej uwagę na to, że słowo jest charakterystyczne dla dawnej polszczyzny („dawniej”), bądź tłumaczą, że „kum” jest wyrazem użytym w konkretnym tekście („tu”), co może być mylące. W dwóch wydawnictwach słowo to uznano za „żartobliwe” (taki komentarz jest niejako komentarzem interpretacyjnym). Mimo to rozbieżności są niewielkie, liczy się przecież klarowność informacji. Niekiedy przypis zawiera informacje zbędne dla interpretacji utworu. Okazuje się, że nawet o „zozulach” można dużo powiedzieć: „zozula – kukulka, gzęgżółka, charakteryzuje się podrzucaniem swoich jaj innym ptakom, aby wychowały jej potomstwo” (*E-podręcznik*).

W *Pani Twardowskiej* uczniowie napotkają dwa łacińskie wyrażenia. W Wydaniu Rocznicowym przypis do *dictum acerbum* przedstawia się następująco:

„<sup>1</sup> *dictum acerbum* (łac.) – gorzkie słowo”.

Taki zapis jest oczywiście zgodny z obowiązującymi normami. Spójrzmy, jak zwroty obcojęzyczne są tłumaczone w szkołach podstawowych:

*Słowa zwykłe i niezwykłe*, kl. V, 1995:

„<sup>1</sup> **dictum acerbum** – czyt. diktum acerbum – ostre słowa, gorzka prawda”.

*Ja i świat*, kl. IV, 1999:

„\* *dictum acerbum* – (łac.) czyt. diktum acerbum – gorzkie słowo”.

*Daję słowo*, kl. V, 2008:

„\* *dictum acerbum* [czytaj: *diktum acerbum*] – z łaciny: gorzkie słowo”.

*Nowe słowa na start!*, kl. IV, 2017:

„<sup>1</sup> *Dictum acerbum* – z języka łacińskiego: przykre powiedzenie”.

*Słowa z uśmiechem*, kl. V, 2018:

„\* **dictum acerbum** (łac., czytaj: diktum acerbum) – ostre słowa, gorzka prawda”.

*E-podręcznik*:

„*dictum acerbum* – [czyt. diktum acerbum] łac. gorzka prawda”.

Jak widzimy, prawie w żadnym z podręczników zapis nie został dokonany zgodnie z obowiązującymi zasadami (tzn. skrót nazwy języka nie znajduje się w nawiasie po objaśnianych słowach, jeszcze przed myślnikiem). Powyższe przykłady wydają się przy tym mało czytelne, a to dlatego, że niemal wszyscy autorzy poza znaczeniem łacińskich słów podają, jaka jest ich poprawna wymowa (co jest słuszne, zwłaszcza że w *dictum acerbum* „c” czytamy na dwa sposoby). Próba przekazania tych dwóch informacji niekorzystnie wpływa na przejrzystość komentarza. Uwidacznia się to zwłaszcza w przykładzie z 2018 roku, gdzie dodatkowe zdziwienie budzi to, że jedno słowo zapisano skrótowo („łac.”), a następne występuje w pełnej formie („czytaj”). Tłumaczenia są też niekiedy zróżnicowane pod względem liczby pojedynczej i mnogiej, chociaż, poza jednym przykładem („przykre powiedzenie”), są do siebie bardzo zbliżone. Tylko w pierwszej z analizowanych książek nie podano informacji, że Mickiewicz wprowadził do swojego utworu słowa łacińskie. Warto od razu wspomnieć o konsekwencji w tworzeniu przypisów. Niestety nie we wszystkich publikacjach zasada ta jest przestrzegana, czasami mamy do czynienia z innym zapisem niż wtedy, gdy tłumaczono pierwsze wyrażenie. W podręczniku *Słowa z uśmiechem* zapis zmienił się w sposób następujący:

„\* **nobile verbum** – łac. szlacheckie słowo”.

Informacja o pochodzeniu wyrażenia znalazła się po myślniku, a nie, jak zaproponowano wcześniej, przed nim. W kilku analizowanych książkach pominięto wskazówki dotyczące poprawnego brzmienia łacińskiej frazy, mimo że wymowa „v” nie jest oczywista dla uczniów, którzy nigdy nie mieli do czynienia z łaciną.

Tym samym dochodzimy do problemu, który wskazałem wcześniej: przypisy z podręczników szkolnych umożliwiają zbadanie, jak zmienia się zarówno zasób słownictwa dziecka,



jak i jego sposób postrzegania świata. Ponownie odwołajmy się do *Powrotu taty*. W utworze niejednokrotnie wspomina się o modlitwach, które prowadzą do ocalenia tytułowego bohatera. Matka prosi swoje pociechy o „paciórek”, dzieci przy kapliczce odmawiają „Dziesięcioro i koronki”, sięgają też po książeczkę, aby „litaniją” zwrócić się do Matki Bożej. W dwóch podręcznikach z ostatniej dekady XX stulecia i książce z 2001 roku nie tłumaczy się, czym jest „Dziesięcioro” czy „litanija”, ale już w trzech wydawnictwach dostosowanych do nowej podstawy programowej (z tego okresu analizowałem pod tym względem cztery podręczniki) te wyjaśnienia się pojawiają. Zapewne za mała to próba badawcza, aby wysnuć na tej podstawie wnioski, że słownictwo religijne, a co za tym idzie – religijność, są coraz mniej znane wśród dzieci i młodzieży. Chcę jednak podkreślić, że w żadnym podręczniku sprzed kilkunastu lat „paciórek” nie został opatrzony przypisem.

Do myślenia daje również to, że kilkoro autorów stwierdziło, że wyrażenia „być kwita” (*Pani Twardowska*) oraz znalezienie się „na czatach” (*Powrót taty*) dla przedstawicieli pokolenia internetowego mogą stanowić wyzwania interpretacyjne. Ponownie granicą jest rok 2017 – we wcześniejszych publikacjach nie spotkałem się z objaśnieniami do podanych przykładów. Przyjrzyjmy się zresztą, w jaki sposób czwartoklasie tłumaczy się, że zbójcy „czatowali” na kupca.

*Jutro pójdę w świat*, kl. IV, 2017 (egzemplarz testowy):  
„<sup>1</sup> **na czaty** – czatować, czaić się, śledzić z ukrycia”.

*Nowe słowa na start!*, kl. IV, 2017:  
„<sup>1</sup> *Na czaty* – inaczej: na przespiewki, na zwiady”.

*Słowa z uśmiechem*, kl. VI, 2019:  
„\* **czaty** – potajemne śledzenie, obserwowanie kogoś”.

Poza pierwszą definicją, gdzie podjęto złą decyzję tłumaczenia pojęcia *idem per idem*, trudno ocenić którąś z propozycji negatywnie. Wszyscy autorzy postanowili użyć nawet dwóch określeń, aby lepiej zobrazować tajemnicze „czaty”.

O treści przypisów w podręcznikach szkolnych można jeszcze wiele napisać, w tym artykule chcę jednak skupić się na tym, z jakimi wyzwaniami muszą mierzyć się autorzy tego typu książek. Odnotujmy, że w żadnym z analizowanych wydawnictw twórcy pomocy szkolnych nie zdecydowali się, aby w przypisach dochodziło do swoistej rozmowy z uczniem, z którą mamy do czynienia w innych częściach publikacji (np. we wstępie do podręcznika czy w poleceniach, gdzie

powszechnie stosuje się zwroty do jednego lub wielu uczniów i nawiązuje się do ich codziennych doświadczeń itd.). Tym samym przypisy szkolne są w swojej wymowie dość tradycyjne, może z niewielkimi wyjątkami, jak przypis dotyczący „oszmiańskiego powiatu”. Nie postuluję jednak, aby dokonywać w tej kwestii rewolucji (groźba Gombrowiczowskiego „upupienia” wydaje się zbyt duża), mimo że „w podręcznikach skierowanych do uczniów szkół podstawowych autor poprzez treść powinien oddziaływać na czytelnika w taki sposób, aby lektura tekstu wywierała zmiany i aby towarzyszące jej przeżycia estetyczne i poznawcze pozostawiły trwałe ślady w postawach, wyobrażeniach czy poglądach”<sup>23</sup>. Kryteria klarowności i przystępności wydają się najstosowniejszymi dezyderatami. Mam na myśli przede wszystkim rozsądne korzystanie z kwalifikatorów: cóż bowiem dla czwartoklasisty może znaczyć zaimek „tu”? Owszem, zawsze może pomóc nauczyciel, ale zdarzają się sytuacje, kiedy uczeń w lekturze jest pozostawiony sam sobie.

Zastanówmy się zatem nad ową przystępnością szkolnych komentarzy. Znaczny wzrost liczby przypisów prowadzi do pytania, czy uczniowie nie będą mieli trudności z odnalezieniem poszukiwanego wyjaśnienia. Wbrew pozorom pytanie to, które w przypadku podręczników akademickich może nie miałoby racji bytu, wcale nie jest bezpodstawne. We wcześniejszej części artykułu umyślnie pozostawiłem w cytowanych przypisach wytłuszczenie lub kursywę, by czytelnik mógł dostrzec, że redakcje stosują różne sposoby tekstowego wyróżnienia. Owszem, w następnych latach nauki uczniowie korzystają zazwyczaj z podręczników do danego przedmiotu z tego samego wydawnictwa, jednak nawet wtedy należy pamiętać, że podręcznik do języka polskiego to tylko jedna z kilkunastu książek, po którą sięga dziecko w roku szkolnym. Jeśli w podręcznikach stosuje się różne rozwiązania graficzne, uczeń za każdym razem zetknie się z nowym rozmieszczeniem treści, w pewnym sensie ponownie musi przyzwyczaić się do układu książki. Problem ten wynika również z rozwoju możliwości technicznych, który przyczynia się do tego, że podręczniki dla najmłodszych są coraz bardziej zróżnicowane pod względem wizualnym. Nie chodzi tylko o wyróżnienie kolorem ważnego fragmentu czy umieszczenie pod tekstem małej ilustracji. Dzisiaj w podręcznikach stosuje się szereg symboli, rysunki oraz zdjęcia nie mają „stałego” położenia na stronie, zróżnicowanie kolorystyczne jest duże i nie ogranicza się do dwóch czy trzech barw. Nawet „ramki” z treścią mają odmienne konfiguracje; inaczej będzie wyglądać ramka, w której zamieszcza się wiadomości o autorze, inaczej z ciekawostkami, a jeszcze inaczej z zagadnieniami gramatycznymi.

Takie podejście odzwierciedlają popularne w ostatnich latach „instrukcje”, od których zaczyna się lektura podręcznika. To, co jakiś czas temu mogło wydawać się uatrakcyjnieniem publikacji, dzisiaj może stanowić problem. Już pod koniec lat dziewięćdziesiątych Skrzypczak zwracał uwagę:

W przypadku podręczników kształt edytorski także ma wielkie znaczenie, nie powinien on jednak przysłańać ich zawartości treściowej, lecz wspomagać jej recepcję, uatrakcyjnając, w miarę możliwości, jej lekturę. Jeśli więc w przypadku wielu innych rodzajów książek dopuszczalna, a nawet oczekiwana jest dominacja kształtu formalnego, edytorskiego nad treściami, to w odniesieniu do podręczników strona edytorska winna pozostawać zawsze w roli służebnej względem zawartości treściowych (co zresztą jest zwykłą konsekwencją zadań, jakie powierzane są podręcznikowi w procesie kształcenia), podnosząc, jak już wspominałem, do sensownego poziomu ich atrakcyjność i funkcjonalność<sup>24</sup>.

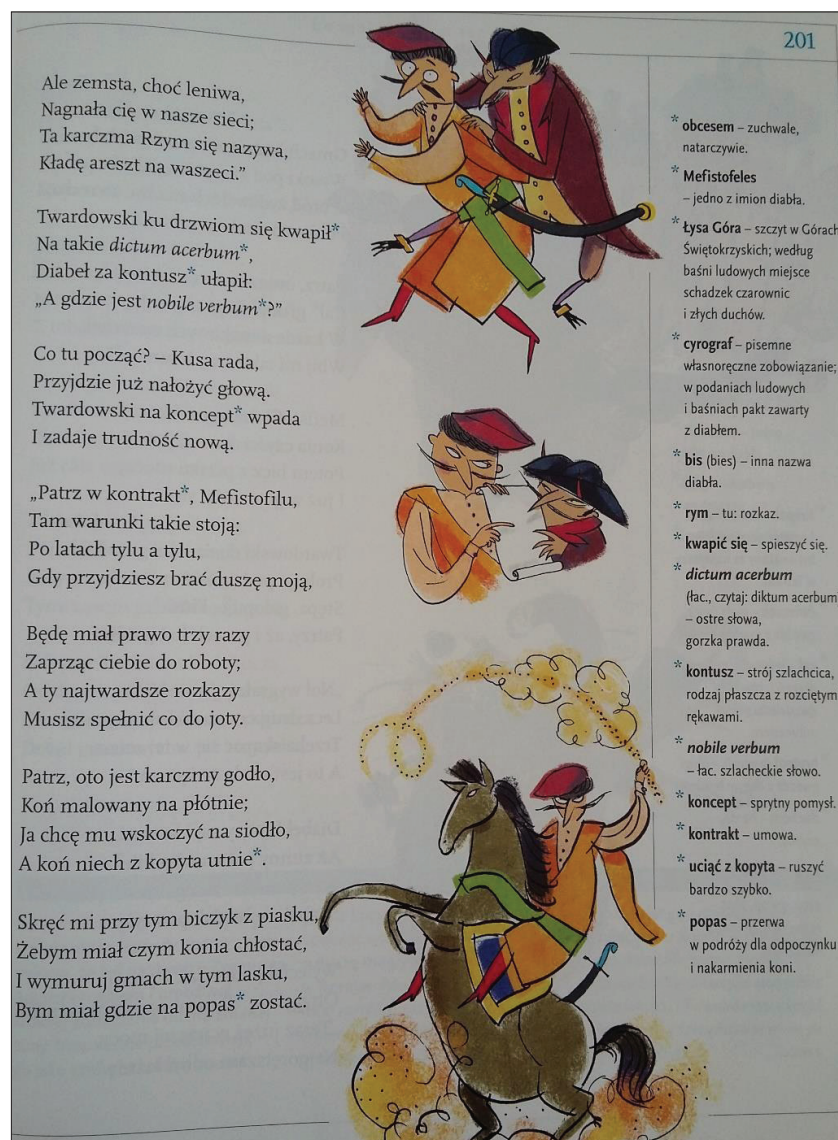
Badacz zasugerował, że – użyję porównania – podręcznik powinien być „ubrany” tak jak uczeń: nie może okazywać bogactwa, ale ma prezentować się schludnie. To wystarczy, aby czerpać przyjemność z obcowania z lekturą, przyswajając nowe treści. Oczywiście nie ma tu miejsca na rozwijanie tego zagadnienia czy ocenę estetyki szeregu wydawnictw edukacyjnych. Piszę o tym, gdyż w pewnym stopniu problem ten dotyczy przypisów znajdujących się w podręcznikach do języka polskiego. Jak bowiem wynika z analizowanego materiału, przypisy umieszczone na stronie w sposób tradycyjny (tj. na dole pod separatorem) występują w stosunkowo niewielkiej liczbie podręczników. Spośród czterech tytułów do nowej podstawy programowej jedynie w dwóch wydaniach przypisy są tak właśnie zaprojektowane. W starszych publikacjach przypisy umieszczone „pod kreską” napotkałem natomiast... zaledwie trzykrotnie (zajrzałem do kilkunastu różnych pozycji). Autorzy podręczników szkolnych zgadzają się co do usytuowania przypisów na marginesach stron. Na szczęście nigdzie nie znalazłem przypisów zamieszczonych – jak to bywa w dawnych książkach naukowych – na końcu wydania. Nie oznacza to jednak, że kwestia ta nie jest problematyczna. Trudności występują, a wynikają one i z dużej liczby przypisów, i z przyjmowanych rozwiązań graficznych. Ponownie, choć tym razem za pomocą zdjęcia, odwołajmy się do *Pani Twardowskiej* (zob. il. 1).

Na jednej stronie występują trzy różne elementy: utwór, kilka ilustracji oraz przypisy rzeczowe i słownikowe (podobnie

wygląda każda strona *Pani Twardowskiej* w tym podręczniku). Nie rozstrzygam, czy taki układ sprzyja skupieniu się na tekście; zastanawiam się jednak, czy piątoklasista z łatwością odnajdzie przypis z objaśnieniem. Wydaje się, że niekoniecznie. Wolański przypomina, że odsyłacze w postaci gwiazdek powinno stosować się wyłącznie w przypadku tekstów, które nie wymagają wielu objaśnień (edytor sugeruje trzy przypisy na stronie), a jeśli jest inaczej, korzystamy z odnośników cyfrowych<sup>25</sup>. Niestety w wielu analizowanych podręcznikach cyfry ustępują miejsca gwiazdkom, bywa i tak, że w ogóle brakuje odsyłaczy, a zamiast tego tekst jest wyróżniony innym kolorem (zob. il. 2).

Prowadzi to do odwrócenia uwagi od właściwej lektury, uczeń musi poświęcić niepotrzebnie czas na odnalezienie objaśnienia. Warto też zauważyć, że na analizowanej stronie *Pani Twardowskiej* znajdujemy przypisy, które odnoszą się do treści zamieszczonych stron wcześniej! Sytuację ułatwiłoby być może umieszczenie komentarza na wysokości danego wersu, jednak w związku z ogromną liczbą przypisów jest to po prostu niemożliwe. Chyba nie będzie przesadą zasugerowanie wydawcom tradycyjnego rozmieszczenia przypisów (o ich treści można i warto dyskutować). Oleksy, która postrzega podręcznik jako narzędzie komunikacji, stwierdza, że „o powodzeniu aktu komunikacyjnego w znacznej mierze decyduje właściwe zakodowanie informacji, **niezakłócona transmisja** [wyróżnienie – A. W.], adekwatny odbiór, zrozumienie przesyłanej informacji oraz odkrycie przez odbiorcę intencji nadawcy”<sup>26</sup>. Autorzy nie mogą pozwolić, aby uczniowie – także przez przypisy – dekoncentrowali się podczas lektury trudnego tekstu. Komentarze mają pełnić funkcję pomocniczą.

Z inną sytuacją mamy do czynienia w przypadku *E-podręczników*, których wykorzystywanie w trakcie nauki zdalnej rekomendowało MEN ([www.epodreczniki.pl](http://www.epodreczniki.pl)). Tutaj – z racji nieograniczonego „miejsca” – twórcy witryny mogą pozwolić sobie na większe bogactwo rozwiązań, np. umieszczenie na stronie materiału audiowizualnego z recytacją utworu czy dużej liczby grafik itd. Czy oznacza to, że przypisów jest dużo? Niezupełnie, jest ich sporo (sześć w przypadku *Przyjaciół*, ponad trzydzieści – *Pani Twardowskiej*), ale nie dominują one nad treścią analizowanych publikacji. Przypisy wyświetlają się w małym oknie po skierowaniu kursora na wyróżnione (za pomocą podkreślenia i innego koloru) pojęcie (zob. il. 3). Podobne rozwiązanie zastosowano w najpopularniejszej internetowej encyklopedii (Wikipedii), chociaż przypisy w hasłach tam zamieszczonych są usytuowane także u dołu strony. Komentarze na stronie [epodreczniki.pl](http://epodreczniki.pl) nie odbiegają treścią od tego, co możemy zobaczyć w tradycyjnych podręcznikach.

Il. 1. *Słowa z uśmiechem*, kl. V, 2018, s. 201

Być może za jakiś czas, wraz z rozwojem tego typu witryn internetowych, przypisy zostaną wzbogacone np. ilustracjami (wszak nie każde dziecko wie, jak wygląda strój szlachecki) czy odnośnikami do innych stron WWW. Trudno przewidywać, co będzie dalej, ale bez wątplenia wirtualne podręczniki mają szansę rozwinąć się w przyszłości. Zauważył to blisko dwadzieścia pięć lat temu Skrzypczak: „[...] nie można zastąpić podręcznika żadnym innym środkiem dydaktycznym. Jeśli już do tego dochodzi, podręcznik zastępowany jest... innym podręcznikiem, tyle że nowocześniejszym i może nie tylko »papierowym«<sup>27</sup>. Praktyka pokazuje, że poznański badacz się nie pomylił – problemy związane z edytorstwem podręczników w najbliższym czasie nie znikną.

## Podstawa tekstu, modernizacja pisowni

Zadaniem edytora jest przekazaniem czytelnikom tekstu w takiej postaci, która najlepiej oddaje wolę autora dzieła<sup>28</sup>. Spostrzeżenie Łukasza Garbala potwierdził niedawno Janusz S. Gruchała: „Komentowanie nie jest najważniejszą, najbardziej nobiletującą czynnością w rzemiośle edytorskim. [...] Pierwszorzędnym obowiązkiem edytora, znanym filologom co najmniej od czasów renesansu, jest analiza przekazów prowadząca do ustalenia poprawnego brzmienia tekstu”<sup>29</sup>. Wszystko to prawda, tyle że – jak starałem się udowodnić – komentarz

5 temat

**Pomyśl i odpowiedz**

1. Wymień kilka cech prawdziwego przyjaciela.
2. Co to znaczy „Wystawić przyjaźń na próbę”?

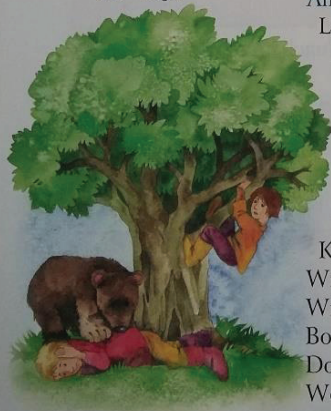
## Historia pewnej przyjaźni

Adam Mickiewicz

### Przyjaciele

Nie masz teraz prawdziwej przyjaźni na świecie;  
Ostatni znam jej przykład w oszmiańskim powiecie.  
Tam żył Mieszek, kum Leszka, i kum Mieszka Leszek,  
Z tych, co to: gdzie ty, tam ja – co moje, to twoje.  
Mówiono o nich, że gdy znaleźli orzeszek,  
Ziarnko dzielili na dwoje;  
Słowem, tacy przyjaciele,  
Jakich i wtenczas liczone niewiele.  
Rzekłbyś: dwójduch w jednym ciele.  
O tej swojej przyjaźni raz w cieniu dąbrowy  
Kiedy gadali, łącząc swoje czułe mowy  
Do kukań zozul i krakań gawronich,  
Alić ryknęło raptem coś koło nich.  
Leszek na dąb; nuż po pniu skakać jak dzieciątek.  
Mieszek tej sztuki nie umie,  
Tylko wyciąga z dołu ręce: „Kumie!”.  
Kum już wylazł na wierzchołek.  
Ledwie Mieszkowi był czas zmrużyć oczy,  
Zbladnąć, paść na twarz: a już niedźwiedź kroczy.  
Trafia na ciało, maca: jak trup leży;  
Wącha; a z tego zapachu,  
Który mógł być skutkiem strachu,  
Wnosi, że to nieboszczyk, i że już nieświeży.  
Więc mruknawszy ze wzgardą odwraca się w knieję,  
Bo niedźwiedź Litwin mięs nieświeżych nie je.  
Dopieroż Mieszek odżył... „Było z tobą krucho! –  
Woła kum. – Szczęście, Mieszku, że cię nie zadrapał!

**powiat** – wydzielony urzędowo obszar; powiat oszmiański ma stolicę w Oszmianie (za czasów Mickiewicza była to Litwa, obecnie należy do Białorusi)  
**kum** – dawniej tak mówiono na przyjaciela  
**dwójduch** – podwójna dusza  
**dąbrowa** – dębowy las  
**zozula** – dawniej kukulka  
**alić** – nagle



22

Il. 2. *Język polski 4*, 2012, s. 22

stanowi niezbędną, a kto wie, czy nawet nie najważniejszą część tekstów literackich zamieszczanych w podręcznikach szkolnych. Uczeń poznaje Mickiewicza, jeśli można tak powiedzieć, na innym poziomie niż historyk literatury czy student polonistyki i – chcąc nie chcąc – należy o tym pamiętać.

Mimo to nie powinniśmy lekceważyć w publikacjach dla młodzieży szkolnej podstawy druku. Wręcz przeciwnie! We wstępie wskazałem na problem związany z prawidłowym zapisem tytułu *Oda do Młodości*, co przecież znacząco wpływa na zrozumienie tekstu. Poza tym szacunek dla autora dzieła oraz uczniów wymaga, aby przedstawić tekst wolny od błędów, zgodny z intencją twórcy (inna sprawa to adaptacje, które pojawiają się w szkolnych wydawnictwach,

aby „zwolnić” ucznia z pracy i namysłu nad wymagającymi tekstami, np. fragmentami Biblii). Mamy do czynienia jednocześnie z dwoma problemami: modernizacją tekstów w podręcznikach szkolnych oraz wspomnianą podstawą druku. Poświęćmy chwilę podstawie druku. Do jakich wydań – w naszym przypadku Mickiewicza – zaglądamy autorzy szkolnych podręczników w celu wybrania utworu? Z których książek zostali przedrukowani *Przyjaciele* we wskazanych w tabeli podręcznikach?

Niestety materiał egzemplifikacyjny pokazuje, że źródła tekstów bardzo często są pomijane (w przeciwieństwie do źródeł zdjęć oraz ilustracji). W dziewięciu podręcznikach (w tym internetowym), w których znalazłem wiersz poety,

tylko w czterech z nich podaje się adresy bibliograficzne udostępnianych tekstów (w tym dwa podręczniki powstały na zlecenie tego samego wydawnictwa). W jednej pozycji, co ciekawe, odnotowano źródła tekstów, ale zabrakło w niej adresu bibliograficznego odnoszącego właśnie do poezji Mickiewicza. Zakładam, że nie jest to przeoczenie wydawcy – brak adresu bibliograficznego ma zapewne związek z wygaśnięciem praw autorskich do spuścizny wieszczka. Poza tym – nie licząc *E-podręczników* – informacje bibliograficzne zostały podane na ostatnich stronach, niekiedy bardzo małym drukiem (co można tłumaczyć tym, że uczenia źródło „czytanki” niespecjalnie interesuje)<sup>30</sup>. A zatem jedno z wydawnictw korzysta z edycji Czytelnika *Wierszy* poety z połowy lat siedemdziesiątych minionego wieku, w *E-podręcznikach* utwór został natomiast podany za popularnym wydaniem *Bajek* Mickiewicza z... 1893 roku (podstawą tekstową *Pani Twardowskiej* jest z kolei książka z 2012 roku).

Edytorzy często prowadzą dyskusję, czy podstawę druku powinno stanowić *editio ultima* czy *editio princeps*<sup>31</sup>. Kuriozalne byłoby oczywiście wymaganie od pedagogów prowadzenia podobnych rozmów o podstawie druku w podręczniku dla klasy czwartej. Rozsądne okaże się jednak wykorzystywanie przedruków sprawdzonych edycji, np. wydawnictwa Czytelnik. Dysponujemy też wzorcowymi wydaniem klasyków literatury przygotowanymi przez Bibliotekę Narodową – autorzy

podręczników powinni więc po nie sięgać. Także korzystanie z tzw. dzieł wszystkich takich twórców, jak Adam Mickiewicz, Juliusz Słowacki, Cyprian Norwid czy Bolesław Prus, okaże się znakomitym rozwiązaniem. Nie należy przy tym zapominać o podawaniu danych bibliograficznych, nawet jeśli znajdą się one na końcu podręcznika. Uczeń prawdopodobnie nie zainteresuje się tymi informacjami, ale nauczyciel będzie spokojny, że swoim podopiecznym przedstawia lekturę, która została przedrukowana na podstawie rzetelnej edycji. Problem odnosi się nie tylko do utworów dziewiętnastowiecznych i wcześniejszych, ale i tych najnowszych, powstałych po drugiej wojnie światowej. Na łamach podręczników szkolnych, również dla szkoły podstawowej, pojawiają się utwory Zbigniewa Herberta, Władysława Broniewskiego, Czesława Miłosza czy Tadeusza Konwickiego. O ich kłopotach z komunistyczną cenzurą nie trzeba przecież tu wspominać. Również fragmenty utworów obcych, zwłaszcza tych z pogranicza literatury popularnej, warto uzupełnić o dane bibliograficzne. Nastolatek, który zafascynuje się twórczością J. R. R. Tolkiena, może nie lada się zdziwić, gdy w bibliotece otrzyma inne tłumaczenie *Władcy Pierścieni* i znajdzie w nim inne nazwy własne niż we fragmencie omawianym na lekcji. Owszem, autorzy podręczników nie zapominają o wskazaniu tłumacza, jednak podanie wydawnictwa oraz daty i miejsca publikacji na pewno ułatwiłoby poszukiwanie odpowiedniej edycji.

The screenshot shows the website interface for 'epodreczniki.pl'. The top navigation bar includes 'Regulamin', 'Polityka prywatności', 'Deklaracja dostępności', and 'O projekcie'. The main content area is titled 'Ćwiczenie 2' and contains the text of Adam Mickiewicz's poem 'Przyjaciele'. A tooltip is visible over the word 'dąbrowa', defining it as 'las złożony głównie z dębów.' The left sidebar contains various educational resources like 'Kształcenie na odległość', 'Programy nauczania i scenariusze zajęć', and 'Wsparcie psychologiczno-pedagogiczne'.

Il. 3. Fragment *Przyjaciół* Mickiewicza na stronie www.epodreczniki.pl

Nie trzeba także tłumaczyć, czym grozi wykorzystanie do przedruku niesprawdzonego wydania bądź pozycji, która ukazała się nawet przed drugą wojną światową. A – wbrew pozorom – fragmenty tekstów wydanych kilkadziesiąt lat temu wciąż pojawiają się w publikacjach szkolnych i mam tu na myśli nie tylko podręczniki. Wiąże się to z wygaśnięciem praw autorskich do danego tekstu, również do utworu obcojęzycznego. Wydawcy, chcąc uniknąć kosztów wykupienia praw do dzieła, jego nowego tłumaczenia, sięgają chociażby po przedwojenne edycje powieści młodzieżowych Gebethnera i Wolffa. Oczywiście redagują tekst, ale w takim przypadku łatwo, zwłaszcza jeśli chodzi o obszerny utwór, o przeoczenie czy powielanie błędu sprzed dziesięcioleci. Sytuacji nie ułatwiają nie tylko zmiany w ortografii polskiej, ale i kwestie związane z zasadami interpunkcyjnymi. Wystarczy odwołać się do *Pana Tadeusza*. O ile spory historyków literatury na temat wydania naukowego czy nawet popularnonaukowego epopei z dawną interpunkcją są zasadne, o tyle pozostawienie niezmodyfikowanej pisowni w podręczniku szkolnym spotkałoby się z niezrozumieniem ze strony uczniów i utrudniłoby lekturę.

Na potrzeby tego artykułu porównałem wydanie *Bajek* Mickiewicza z 1893 roku z tekstem zamieszczonym w witrynie [epodreczniki.pl](http://epodreczniki.pl), aby zobaczyć, w jaki sposób zmodernizowano dawną pisownię. We wskazanym roku, jak odnotowano w internetowym podręczniku, *Przyjaciele* rzeczywiście ukazali się w osobnym wydaniu *Bajek* poety, ale wiersz ten znajduje się na stronach 11–13<sup>32</sup>, a nie na stronie 112, jak informują autorzy. Być może to błąd w zapisie strony, lecz w związku z tymi rozbieżnościami unikam szczegółowego zestawienia tekstów. Zwłaszcza że wiersz zamieszczony w wirtualnym podręczniku jest zadziwiająco zbliżony z tym opublikowanym w Wydaniu Narodowym (zarówno pod względem interpunkcji, jak i ortografii). Nawiasem mówiąc, tutaj też ujawnia się niebezpieczeństwo korzystania z dawnych wydań. W edycji z końca XIX wieku pominięto, zapewne ze względów obyczajowych, dwa wersy utworu: „Wącha: a z tego zapachu, / / Który mógł być skutkiem strachu”<sup>33</sup>.

Opuszczanie fragmentów z przyczyn obyczajowych to jednak inne zagadnienie, wróćmy więc do modernizacji pisowni. Konrad Górski w wydaniach szkolnych (myślę, że możemy do nich włączyć również podręczniki szkolne) dopuszcza pewną ingerencję edytora w kształt dzieła: „Tekst utworu musi być oczywiście jak najbardziej poprawny, ale jeśli dzieło jest odległe językowo od współczesnego stanu naszej mowy, to dopuszczalny jest pewien ograniczony stopień modernizacji języka”<sup>34</sup>. Dalej badacz podaje przykłady

rozwiązań, które mogą być stosowane w wydaniach typu C: „[...] jeśli chodzi o *a* lub *e* pochylone w tekstach staropolskich, to zachowujemy je w wydaniach szkolnych tylko tam, gdzie tego wymaga czystość rymu [...]. Analogicznie postępujemy, gdy chodzi o narzędnik i miejscownik rodzaju męskiego i nijakiego”<sup>35</sup>. W *Pani Twardowskiej* pojawia się wyraz „kobieta” i tylko w jednym z sześciu podręczników (co ciekawe, najstarszym z analizowanych) uwspółcześniono jego pisownię („kobieta”). W kieleckim podręczniku z 1999 roku w tekście głównym zapisano po prostu „kobieta” (z komentarzem o treści: „*kobita* – dawne; kobieta”). W innych książkach – poza jedną – wyraz z „e” pochylonym opatrzone przypisem ze wskazówkami dotyczącymi poprawnej wymowy dawnego słowa.

Takich miejsc spornych jest wiele, nie tylko w dziełach Mickiewicza (co zrobić z omawianym w szkole podstawowej Kochanowskim?). W *Pani Twardowskiej* występuje jeszcze np. „kuntusz”. Większość autorów podręczników uwspółcześniło pisownię („kontusz”) i wyjaśniło, czym jest ten strój. Jednak w jednym z wydawnictw pozostawiono oryginalny wyraz, a w przypisie wyjaśniono, że „kuntusz” to nic innego jak „kontusz” i... na tym poprzestano. W *Powrocie taty* – o czym już wspominałem – pojawiają się słowa, których pisownia może być uznana przez ucznia za błąd autora („biegą”, „tarkot”, „rozynki”). Wydawcy w takich sytuacjach postępują różnie. Pisownia „biegą” i „tarkot” czasami jest uwspółcześniana, w innych wypadkach opatruje się te wyrazy przypisami. W podręczniku z połowy lat dziewięćdziesiątych „rozynki” zmieniła tylko Nagajowa, późniejsi autorzy podręczników pozostawiali to słowo bez zmian, w książkach do nowej podstawy programowej wyraz konsekwentnie opatruwany jest przypisem. Trudno zatem wskazać jakąś regułę, aczkolwiek warto byłoby zachęcać wydawców podręczników do klas IV–VI do większej ingerencji w pisownię. W końcu niebezpieczne będzie pytanie, dlaczego zmodernizowano pisownię „biegą”, a „rozynka” już nie. Pozwoliłoby to zredukować liczbę przypisów, a młody czytelnik łatwiej i szybciej zrozumiałby tekst. Oczywiście nie chodzi o radykalne zmiany (czy „działki” zastąpić „dziećmi”? chyba nie), niemniej takie autorytety, jak Górski czy Nagajowa, sugerują odważne uwspółcześnianie pisowni dawnych utworów. Wraz z wiekiem rośnie świadomość literacka dziecka:

W miarę czytania coraz to trudniejszych tekstów, w klasach VII–VIII, w miarę rozwoju umysłowego uczniów wprowadza się ich w coraz wyższe piętra jakości rozumienia tekstu literackiego, poprzez wybraną wiedzę z poetyki,

historii literatury i kultury [...], ograniczenie emocji i wyobraźni na rzecz postawy intelektualnej [...], uznawanie granic tekstu, rozumienie granic odbioru<sup>36</sup>.

Kto wie – dodajmy – czy w starszych klasach nie powinno znaleźć się miejsce dla informacji z zakresu szeroko rozumianego edytorstwa? Wiedzy podawanej stopniowo, chociażby przez coraz mniejszą ingerencję autorów podręczników w kształt prezentowanego utworu literackiego. Czy w podręcznikach do klas licealnych mogłaby pojawić się nota edytorska, nawet bardzo ogólna, w której informowano by uczniów, jakich zmian modernizacyjnych dokonano w utworze? Być może takie podejście do tekstu – jeszcze u progu dorosłości – byłoby początkiem zainteresowania edytorstwem jako dziedziną nauki.

## Zakończenie

W artykule omówiono dwa zagadnienia, które w moim przekonaniu są istotne z perspektywy zarówno edytora, jak i nauczyciela: komentarz do utworów literackich oraz modernizację pisowni w podręcznikach do języka polskiego dla najmłodszych uczniów. Problemów jest oczywiście więcej, pamiętajmy, że komentarz nie ogranicza się wyłącznie do przypisów, twórca podręcznika jest przecież także odpowiedzialny za sporządzenie biogramów autorów (jak „po raz pierwszy” napisać o Mickiewiczu, skoro „my z niego wszyscy”?) czy napisanie wprowadzenia historycznoliterackiego. Nie poruszyłem kwestii adaptacji trudnych utworów (zwłaszcza tekstów z kręgu mitologii oraz Biblii), warto również zastanowić się nad kolejnością ich omawiania (podręcznik to swego rodzaju antologia). Co więcej, nie wyczerpałem tematu przypisów. Mam jednak nadzieję, że przeprowadzone analizy udowodnią, że problem jest skomplikowany i wymaga większego zainteresowania. Autor podręcznika szkolnego znajduje się w wyjątkowej sytuacji. Jest nie tylko pedagogiem, który ma pomóc uczniowi w zdobyciu elementarnej wiedzy historycznoliterackiej czy z zakresu poetyki, lecz także edytorem. Wybiera podstawę tekstową, opatruje utwór różnego rodzaju komentarzami. Tekst musi być zrozumiały, a jednocześnie zgodny z wolą autorską. To wyzwania, z którymi należy się liczyć. W końcu już w latach osiemdziesiątych XIX wieku, kiedy edytorstwo w Polsce za sprawą wydania *Dzieł wszystkich Jana Kochanowskiego* zyskało nową rangę, zauważono: „Kto chce wydanie opatrzyć w przypiski, kto nad tymi przypiskami zacznie pracować, ten pracę swą w nieskończoność przeciąg-

nie”<sup>37</sup>. Kłopot w tym, że zarówno szkoła, jak i uczeń podlega ją nieustannym przemianom.

**Key Words:** textbooks for primary schools, Internet textbooks, footnotes, modernization of spelling, the basis of text, Adam Mickiewicz

**Abstract:** The author demonstrates how publishers of Polish textbooks for primary schools prepare their source texts. The analysis was conducted on the basis of selected compositions by Adam Mickiewicz (*Pani Twardowska, Powrót taty, Przyjaciele*), which for many years have been included into school textbooks for the youngest pupils (especially grades 4–6). Special emphasis is put on analysis of those textbooks which were published in recent years, in the context of numerous publications from the 90's of the 20<sup>th</sup> century and the first decade of the 21<sup>st</sup> century. Thanks to this, it is possible to formulate conclusions, draw attention to, among others, increased number of footnotes in Polish textbooks in recent years.

The sketch is divided into two parts. In the first part the author looks at the construction of footnotes in school textbooks. He pays attention to the content of the footnotes, wonders if the comments are understandable for students. In addition, the author of the article analyzes the footnotes in terms of quantity and graphics. He also refers the Internet textbook, where footnotes are of a different character than in traditional publications.

In the second part of the sketch the author tackles the problem of modernization of spelling and the basis of text in school textbooks. As it turns out, the authors of the textbooks are not consistent in this respect. Pedagogues modernize the spelling to a different degree, while the basis of the print is sometimes uncertain, and the recipients are often not informed about the source of the work.

<sup>1</sup> Podstawa programowa kształcenia ogólnego z komentarzem. Szkoła podstawowa. Język polski, <https://www.ore.edu.pl/wp-content/uploads/2018/03/podstawa-programowa-kształcenia-ogólnego-z-komentarzem-szkola-podstawowa-jezyk-polski.pdf> (dostęp: 8.08.2020) oraz Podstawa programowa kształcenia ogólnego z komentarzem. Szkoła ponadpodstawowa: liceum ogólnokształcące, technikum oraz branżowa szkoła I i II stopnia. Język polski, <https://www.ore.edu.pl/2018/03/podstawa-programowa-kształcenia-ogólnego-dla-liceum-technikum-i-branżowej-szkoly-ii-stopnia/> (dostęp: 8.08.2020).

<sup>2</sup> Podstawa programowa kształcenia ogólnego z komentarzem. Szkoła ponadpodstawowa, s. 12.

<sup>3</sup> A. Mickiewicz, *Dzieła. Wydanie Rocznicowe*, t. 1: *Wiersze*, oprac. C. Zgorzelski, Wrocław 1981, s. 709.

<sup>4</sup> E. Niziurski, *Sposób na Ałcybiadesa*, Warszawa 1971, s. 5.

<sup>5</sup> M. Lutomiński, *Lektura z opracowaniem jako nowa forma książki. Zarys problemu*, w: *Rozmaitości warsztatowe*, pod red. M. Strzyżewskiego, M. Lutomińskiego i J. Zysk, Toruń 2010, s. 237–252.

<sup>6</sup> E. Zarych, *Po co dzieciom przypisy? Rola przypisów w książkach dla młodego czytelnika*, „Sztuka Edycji. Studia Tekstologiczne i Edytorskie” 2017, nr 2 (12): *Filozofia przypisów*, pod red. M. Bizior-Dombrowskiej i B. Kuczkowskiego, s. 107–124.

<sup>7</sup> Będę analizować przede wszystkim zawartość podręczników najnowszych, zgodnych z podstawą programową do ośmioletniej szkoły, jednak odwołam się również do starszych wydawnictw, aby pokazać, jak ewoluowały komentarze kierowane do najmłodszych odbior-

ców. Unikam szafowania tytułami podręczników, zrezygnowałem z podawania nazw wydawców. Staram się także nie oceniać książek (choć czasami nie sposób nie zwrócić uwagi na bezdyskusyjną nieprawidłowość), nie wskazuję „najlepszych” publikacji; w artykule zamierzam jedynie zaznaczyć, jak ważne jest przygotowanie tekstu literackiego w tego typu publikacjach.

<sup>8</sup> Mimo że dzisiaj szkoła podstawowa została poszerzona o klasy siódme i ósme, warto zauważyć, że w podstawie programowej w podrozdziale *Wymagania szczegółowe* uwzględniono podział na dwie kategorie: klasy IV–VI oraz VII–VIII.

<sup>9</sup> Ł. Garbał, *Edytorstwo. Jak wydawać współczesne teksty literackie*, Warszawa 2011, s. 42.

<sup>10</sup> Ibidem, s. 42–43.

<sup>11</sup> Cyt. za: A. Dyduchowa, *Metody kształcenia sprawności językowej uczniów. Projekt systemu, model podręcznika*, Kraków 1988, s. 154.

<sup>12</sup> *Podstawa programowa kształcenia ogólnego z komentarzem. Szkoła podstawowa*, s. 11.

<sup>13</sup> *Ogólna nota edytorska*, w: A. Mickiewicz, *Dzieła*, s. 27.

<sup>14</sup> K. Górski, *Tekstologia i edytorstwo dzieł literackich*, Warszawa 1978, s. 261.

<sup>15</sup> Ibidem.

<sup>16</sup> A. Wolański, *Edycja tekstów. Praktyczny poradnik. Książka, prasa, WWW*, Warszawa 2008, s. 238–241.

<sup>17</sup> J. Skrzypczak, *Tak zwany „system organizacyjno-metodyczny” podręcznika i jego elementy*, „Edukacja Medialna” 1999, nr 2, s. 20.

<sup>18</sup> Idem, *Miejsce podręcznika we współczesnej szkole*, „Edukacja Medialna” 1996, nr 1, s. 13.

<sup>19</sup> J. Oleksy, *Tekst podręcznika jako narzędzie komunikacji edukacyjnej*, w: *Interakcje komunikacyjne w edukacji z perspektywy sytuacyjności i kontekstowości znaczeń*, pod red. A. Błachnio, Toruń 2008, s. 440.

<sup>20</sup> E. Zarych, op. cit., s. 119–123.

<sup>21</sup> J. Skrzypczak, *Tak zwany „system organizacyjno-metodyczny”*, s. 20.

<sup>22</sup> Hasło „kum l” w: <https://sjp.pwn.pl/sjp/kum-l;2476496.html> (dostęp: 5.08.2020).

<sup>23</sup> J. Oleksy, op. cit., s. 445.

<sup>24</sup> J. Skrzypczak, *Tak zwany „system organizacyjno-metodyczny”*, s. 22.

<sup>25</sup> A. Wolański, op. cit., s. 236.

<sup>26</sup> J. Oleksy, op. cit., s. 446.

<sup>27</sup> J. Skrzypczak, *Miejsce podręcznika we współczesnej szkole*, s. 9.

<sup>28</sup> Ł. Garbał, op. cit., s. 15–16.

<sup>29</sup> J. S. Gruchała, *Przypisy czy komentarz? O funkcji objaśnień w edycji naukowej*, „Sztuka Edycji. Studia Tekstologiczne i Edytorskie” 2017, nr 2 (12): *Filozofia przypisów*, s. 8.

<sup>30</sup> Inaczej sytuacja przedstawia się w przypadku podręczników do szkół średnich, a nawet klas siódmych i ósmych. Adresy bibliograficzne zazwyczaj są w nich odnotowywane (ale nie zawsze i często niekonsekwentnie), chociaż można mieć niekiedy wątpliwości co do ich poprawnego zapisu.

<sup>31</sup> Por. np. R. Loth, *Podstawowe pojęcia i problemy tekstologii i edytorstwa naukowego*, Warszawa 2006, s. 63–67.

<sup>32</sup> A. Mickiewicz, *Bajki*, Warszawa 1893, s. 11–13, <https://polona.pl/item/bajki,MzQxM-DE3/8/#info:metadata> (dostęp: 8.08.2020).

<sup>33</sup> Ibidem, s. 12.

<sup>34</sup> K. Górski, op. cit., s. 259.

<sup>35</sup> Ibidem.

<sup>36</sup> M. Nagajowa, *Jak uczyć języka w klasach 4–6. Poradnik metodyczny do podręczników „Słowo za słowem”, „Słowa zwykłe i niezwykłe”, „Słowa i świat”*, Warszawa 1995, s. 152.

<sup>37</sup> Wypowiedź Michała Borzyńskiego; cyt. za: H. Markiewicz, *Drogi i manowce komentarza literackiego*, „Pamiętnik Literacki” 2000, z. 4, s. 16.

