

Эльжбета Любчинска-Жезорина, Дорота Михулка

ПРОИЗВЕДЕНИЯ БОЛЕСЛАВА ПРУСА В ПОЛЬСКОМ ШКОЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ: ОТ ХРЕСТОМАТИИ XIX ВЕКА ДО ЭЛЕКТРОННОГО УЧЕБНИКА

В статье рассматривается история включения произведений классика польской литературы Болеслава Пруса (1847–1812) в книги для чтения и в учебники по польской литературе для начальной и средней школы. Авторы статьи очерчивают круг текстов Б. Пруса, чаще всего попадающих в школьную программу, среди которых преобладают рассказы, новеллы, фрагменты из романов и публицистических работ, раскрывают принципы отбора, характеризуют изменения в отношении авторов учебников и методистов к прозе Б. Пруса. Авторы статьи анализируют различные подходы к изучению текстов Б. Пруса в польских учебниках 1950-х и 1990-х гг., рассматривают специфику отбора и интерпретации текстов в электронном учебнике. Авторы подчеркивают, что современный гуманистический подход к изучению произведений Б. Пруса, — и классики в целом — свободный от идеологического диктата и ориентированный на особенности детского восприятия, позволяет преодолеть негативизм учащихся по отношению к «устаревшему» литературному наследию. В статье также рассматривается эволюция методических подходов к отдельным произведениям Б. Пруса.

Ключевые слова: польские учебники по литературе и книги для чтения, польская классическая литература, творчество Болеслава Пруса, новелла и рассказ в школьной программе.

Рисуем высказать очевидное, но Болеслав Прус — замечательный писатель. Его имя постоянно присутствует в обязательных школьных списках для чтения [Lubczyńska-Jeziorna, Miścułka 2017], в связи с чем хочется задаться вопросом о причинах неослабевающей популярности его произведений в польском литературном каноне. Почему, несмотря на меняющиеся реалии, его романы и новеллы переходят из одной школьной программы в другую, какие бы идеологические установки ни были у авторов

учебников и преподавателей? В то же время, однако, мы видим исчерпанность маршрутов интерпретации его текстов, отсутствие обсуждения их в школе, скуку школьников и спад интереса к чтению. Как освежить восприятие творчества Пруса у школьников? Биография Болеслава Пруса, написанная Александром Гловацким, его теоретические и критические размышления о литературе и ее основах подталкивают к новым подходам.

Прус был мыслителем и публицистом, одним из представителей «большой тройцы»¹ польского позитивизма. Осиротев в раннем возрасте, будущий писатель мог опираться только на себя и уже в молодости продемонстрировал высокую организованность, показав отличные успехи во время обучения в гимназиях Люблина и Кельце. Он принял участие в Январском восстании 1863 г., был арестован и заключен в тюрьму. Он был выдающимся студентом физико-математического факультета Главной школы Варшавы (*Szkoła Główna Warszawska*). Он работал частным репетитором, стал самым признанным юмористом Варшавы, автором остроумных жанровых зарисовок, опубликованных в сатирических периодических изданиях «Муха» (*Mucha*) и «Колючки» (*Kolce*). Был он также и популяризатором различных областей знания, известным газетным обозревателем, автором «Еженедельных хроник», издававшихся в течение многих лет в «Варшавском Курьере» (*Kurjer Warszawski*).

Произведения Б. Пруса являются несомненным достижением польской новеллистики и романистики. Литературные жанры, которые разрабатывал писатель, по мере формирования его критической мысли становятся все разнообразнее: от малой прозы до многослойных романов, от произведений реалистических до метафорических, от набросков, рассказов и новелл до повестей (таких, как «Бабушкины заботы» (1874) и «Анелька» (1885)), реалистических романов — «Форпост» (1886), романов в стиле Флобера — «Кукла» (1890), «Эмансипированные женщины» (1894), исторических романов — «Фараон», (1897) и др.

Вне зависимости от меняющейся идеологии «Куклу» и некоторые новеллы Пруса включают в обязательные списки чтения школьников. Они формируют канон и сопровождают польского ученика от начальной школы до занятий филологией в университетах. Возможности для новых интерпретаций творчества писателя открывает динамика жанровых разновидностей в его творчестве, различные модели реальности, представленные Прусом в рамках позитивизма, а также биографические детерминанты творчества писателя.

Школьное литературное образование в соответствии с концепцией *ad usum Delphini* представляет собой упрощенную «учебную» модель реальности, которая имеет дело с образами, изъятыми из автономных фрагментов некоего большего целого. Это часть модели «дома и мира», принятой на начальных уровнях образования. В ее рамках рассматриваются моральные и дидактические (шире — этические) проблемы, связанные с семейными ценностями; для знакомства с литературой используется упрощенная структура жанра хрестоматии, состоящей из текстов малых повествовательных форм (например, картин, рассказов, новелл, басен, легенд, сказок). Хрестоматии и книги для чтения всегда построены на подборке текстов самых разнородных писателей.

В течение многих лет самыми выдающимися авторами польского школьного канона были три известных писателя периода польского позитивизма: Мария Конопницка, Генрик Сенкевич и Болеслав Прус. Произведения Конопницкой, вошедшие в школьный литературный канон, включали лирическую поэзию для детей, в которой автор умело использовала юмор и фольклорные мотивы, а также многочисленные новеллы, например, «Наша кляча» (1890), «Дым» (1893) и сказочная «История о гномах и сиротке Марысе» (1896) (См. об этом: [Uryga 1987], [Budrewicz 1997]). Генрик Сенкевич фигурировал в школьных учебниках как создатель ярких образов для подражания, идеальных воспитательно-патриотических тем и персонажей из отрывков исторических романов (взятых, в основном, из трилогии «Огнём и мечом» «Потоп», «Пан Володыевский» (1883–1888)².

Болеслав Прус не в последнюю очередь был выбран как автор новелл и рассказов, в которых главным героем был ребенок, а главной темой — тема детства³.

Популярность произведений писателей-позитивистов в образовательной литературе, доступность их текстов для понимания юного читателя могут быть объяснены тем, что реалистическая проза того периода представляла собой так называемое прозрачное повествование, когда изображаемый мир кажется важнее качеств текста, использованного для его изображения [Markiewicz 1967]. Так, Т. Жабский утверждает, что писательская сила произведений Пруса заключается в объективности повествования, возникающей в результате непосредственного наблюдения автором реальности и его стремления к правде [Żabski 2009, XXXIX].

Предполагалось, что эта правда согласуется не только с объективной истиной, но и с опытом читателей: по мнению авторов

учебных книг, факты, представленные в произведениях, должны рассматриваться как «истинные» и «взятые из жизни» [Там же]. Большая часть используемых в школьных учебниках педагогических нарративов, соотносящих юного читателя с героем, также была «косвенной характеристикой персонажей, показанных через действие и стилизованные диалоги» — например, «Грехи детства» (1883), «Шарманка» (1880), «Антек» (1880) [Там же]. Важную роль в школьном литературном образовании сыграли также характерные для Пруса малые повествовательные формы, размер которых делал их предпочтительными для использования на уроках. Таким образом, в обязательные списки чтения часто включались новеллы, выбранные за краткость, компактность, простоту, прозрачность, сжатое и четко очерченное действие, небольшое количество описательных фрагментов, второстепенных персонажей, прямые характеристики, комментарии и отступления, а также за драматический характер сюжета, важный с точки зрения аудитории школьников, и четкую кульминацию, непосредственно связанную с судьбой главного героя [Słownik 1991, 614–620] и [Słownik 1989, 316]. З. Будревич делает следующее замечание:

Если сравнивать популярность произведений Пруса и Конопницкой в учебниках польского языка, легко заметить, что автор «Анелки» не имел такого успеха у школьников, хотя его произведения, особенно в межвоенный период, имели много убежденных поклонников, таких, как Генрик Галл, Хелена Радванова, Хелена Гротовская, Зофья Клигера, Цецилия Богучка [Budrewicz 1998, 411–412].

Вышеупомянутые авторы использовали в своих учебниках фрагменты из романов «Кукла», «Ошибка» (1884), «Эмансипированные женщины» (например, в учебной книге для второго класса начальной школы), «Сиротский удел» (1876), «Бабушкины беды», «Форт-пост» (в третьем классе), «Грехи детства», «Шарманка» и «Антек»⁴.

Согласно статистическим данным, в школьных хрестоматиях, изданных в межвоенный период, упоминалось до 36 произведений Пруса, но включалось только 13,5 % его публикаций как журналиста из «Еженедельных хроник», хотя, с точки зрения школьного образования, последние могли стать интересным документом повседневной жизни своей эпохи.

Приведем соответствующий пример. Учебники второй половины XIX в. пропагандируют, среди прочего, рассказ Пруса «На каникулах», в котором говорится о человеческой доброте и бескорыстной помощи. Фрагмент из учебника под названием «Смелая девушка» описывает горящий деревенский дом, где около окна спит

ребенок. Выбранный отрывок подчеркивает этические проблемы, но оставляет «за кадром» проблемы социальные; выбранная для изучения сцена «противопоставляет» поведение девушки и молодого дворянина, который пассивно наблюдает за драматическими событиями и не может решиться спасти ребенка. В учебнике начала XX в. также подчеркиваются дидактические и нравственные аспекты [Próchnicki, Baranowski 1912, 24–26].

Ян Чубек и Роман Завилински включают в свой учебник фрагмент, где на первый план выходят классовая конфронтация и социальные проблемы [Czubek, Zawiliński 1904, 84–89]. Авторы учебника сохраняют во фрагменте моральную дилемму дворянина, не желающего идти на жертвы, что является ключевой идеей произведения: «А если ребенок уже мертв — отозвался здравый смысл, — тогда даже китель жалко»; «Что за глупая сентиментальность! <...> Ради горсточка человеческого пепла превратиться в пугало... Еще скажут, что я хотел дешевой ценой прослыть героем...» Размышления героя внезапно прерываются 15-летней деревенской девушкой, которая, отбросив осторожность, прыгнула в огонь и вскоре убежала на улицу, неся плачущего, но невредимого ребенка. Мужчина видит ее позже, она сидит перед домом и чистит картошку. Она не чувствует себя героиней, считая свой поступок нормальной реакцией на чужое несчастье. Дворянину становится стыдно за свое поведение. «Уж мы такие...», — характеризует он свою социальную группу, и «природа» повторяет за ним: «Уж вы такие!...» [Czubek, Zawiliński 1904, 172–174] По словам К. Бартошинского, «фрагментация художественного текста, создающая неполноту или намеренное структурно-смысловое замыкание, всегда определяет специфический код чтения» [Bartoszyński 1992, 75]. Особый способ чтения также навязывается фрагментарностью текстов, расположенных в учебнике по соседству.

«Шарманка» и «Антеки» принадлежат к самым популярным новеллам Пруса в обязательных списках чтения⁵. Школьная версия «Антеки» имеет в основном форму выборочно представленной биографии героя, который в итоге отправляется в мир. Например, используется юмористический эпизод рассказа, связанный с ситуацией обучения грамоте, и помещается среди ряда других фрагментов с аналогичной «школьной» тематикой. При таком контексте авторы учебника извлекают из этого фрагмента новеллы ситуативный юмор, игривое настроение, так как образовательная инициация Антеки остановилась на стадии «чуда», не достигнув уровня «разминки» (например, вбивания знаний) [Budrewicz 1998, 415]. В учебни-

ках межвоенного периода и в польском образовании 1950-х гг. была очень популярная сцена, где Антек видит ветряные мельницы. Это зрелище давало начало новому восприятию и пониманию окружающего мира, пробуждая дух художника в деревенском мальчике. Хрестоматийные фрагменты новеллы, озаглавленные «Любопытный Антек» и «Антек», наряду с информацией о жизни пятилетнего мальчика фокусируют внимание аудитории на характерном эпизоде, определяющем все будущие события жизни героя: поездке через Вислу, поиске знаний о ветряных мельницах и попытках вырезать их из дерева⁶.

Этот отрывок обычно цитируется без искажений, хотя иногда непедагогичная информация (о том, например, как мельник бил свою жену) удалялась, что в свою очередь требовало изменить описание радости ребенка, которому, наконец, удалось построить небольшую ветряную мельницу: «Что это была за радость! Теперь Антеку не хватало только жены, которую он мог бы колотить, и тогда он стал бы уже настоящим мельником!» Устранение этих, казалось бы, незначительных деталей из текста приводит к тому, что изображение детской психологии теряет свою ясность [Budrewicz 1998, 415]. Из-за педагогических требований также были исключены сцены увлечения Антека молодой женой старосты (З. Будревич пишет о «случае с женой старосты»). В некоторых учебниках, однако, сохранились фрагменты текста, которые обогатили психологический портрет героя, например, описание внутренних конфликтов Антека, его тяжелых переживаний, связанных с решением покинуть дом. В другом учебнике была опущена заключительная сцена, чтобы сохранить художественность текста. Этот отрывок, где автор прямо обращается к читателям с просьбой помочь главному герою, часто рассматривается как дидактически-поучающий финал — результат филантропического намерения Пруса-журналиста. Возможно, авторы книги «Хрестоматия для седьмого класса» Б. Кубский и Я. Зелинский (Варшава, 1958) «разделяли мнение, что филантропическое послание слишком усиливает призывную функцию текста, поэтому акцент делается на вымышленности приведенного отрывка» [Budrewicz 1998, 415]⁷. Времена идеологической пропаганды и манипулирования литературой в период социалистического реализма 1950-х гг. показывают, что даже хорошие литературные произведения подвергались интерпретационным искажениям, подгонялись под идеологические установки и руководящие принципы господствующей системы. Так, например, абсурдное методическое указание было дано в отношении прусовской «Анельки»: рассказ,

который использовался в качестве материала для чтения в 8 классе, предлагали анализировать с точки зрения социологических проблем и завершить темой «Идеологический смысл смерти Анельки» [Program 1950, 31]. Тем не менее, образовательный потенциал истории Антека кажется очевидным. Фрагменты новеллы в учебниках межвоенного периода подчеркивают конкретику реалистических образов, повествование фокусируется в первую очередь на герое (А. Лабуда использует термин «оптическая метафора»).

«Антек» — повесть об одаренном ребенке, сочетающая в своей структуре «пользу» (дидактические воспитательные элементы) с артистизмом и эстетикой. Продуманная структура текста точно очерчивает пространственную организацию изображенного мира (модель «дом и мир» чаще всего используется на начальных ступенях системы образования как наиболее близкая мироощущению читателя этого возраста). А. Лабуда отмечает, что «экспозиционное описание деревни подчеркивает круговую замкнутость сельской территории в долине, зажатой между холмами и рекой Вислой, а последующая характеристика деревни показывает ее умственную, социальную и экономическую замкнутость» [Labuda 1981, 3]. «Динамические эпизоды», вписанные в матрицу событий, значимы с точки зрения школьной аудитории и толкования этой истории в классе. А. Лабуда пишет о них следующее:

В новелле мы сталкиваемся с контаминацией двух ситуационных паттернов. Один из них использует волшебные истории, басни, мифы и этнографические реалии — это обряд посвящения. Второй встречается в легендах и героических сказаниях (поиски живой воды, Святого Грааля и др.), где герой отправляется в мир в поисках какой-то ценности и подвергается испытаниям по пути (горы, вода, дикие звери). Для Антека все эти эпизоды, кроме последнего, неизменно заканчиваются возвращением в деревенский круг [Labuda 1981, 3].

Важную роль в воспитании ребенка играют и те пространства, где властвуют взрослые: эти пространства, по мнению А. Лабуды, в тексте рассказа связаны с конкретными людьми (мать, кузнец, учитель, священник, жена старосты). Также становится популярным в педагогике образ сельского неудачника, «другого». Такой крестьянский ребенок-герой храбр, сосредоточен, изобретателен, мечтает о каком-то ином, лучшем мире. К целеустремленным действиям героя подталкивает таинственный Мельник, к которому едет Антек, и случайно обнаружившийся у мальчика талант: этот случай является отправной точкой для дальнейшего обучения и воспитания главного героя.

В учебнике Я. Чубека и Р. Завилинского [Czubek, Zawiliński 1904, 84–89] мы обнаружили фрагмент из рассказа «Шарманка», в котором развивается несколько тем: меланхолия старого холостяка, неоправданные страдания ребенка, конфликт между высоколобым и невзыскательным искусством, отвращение к механической музыке, идея поддержки больных и бедных. Однако, как замечает Р. Козёлек, построение сюжета фокусирует «семантическую щедрость новеллы» на объекте заголовка — шарманке [Koziołek 2016, 81]. Т. Буйницкий утверждает, что важную роль в структуре сюжета играет также пространство, в котором разворачивается действие:

Томаш и слепая девушка проживают в двух разных местах, отделенных друг от друга пространством заднего двора. Шарманка, вызывающая у героя контрастные эмоции гнева и радости, появляется на пересечении линий, ведущих от двух квартир [Bujniczki 1998, 76–77].

Во вводной части текста в хрестоматии отсутствует описание щегольски одетого Томаша, адвоката на пенсии, живущего в многоквартирном доме, поклонника женщин и любителя искусства, посещающего музеи, концерты и спектакли, ведущего активную социальную жизнь. Школьный отрывок фокусируется на фундаментальном вопросе — этике главного героя, чей красиво устроенный мир состоятельного человека сталкивается со скромной повседневной жизнью женщин-соседок, живущих через двор. Специфическая «близость» человеческих проблем (из-за относительно небольшого внутреннего двора), в том числе болезнь девочки, выступают катализатором изменений в характере Томаша. В учебном тексте сначала подчеркивается «странность» покровителя, проявляющаяся в его ненависти к шарманщику и шарманкам, затем представлены сцены его сострадания к миру бедных и духовного преображения, которое происходит под влиянием слепого ребенка. Таким образом, текст «Шарманки», помещенный в учебнике, формирует этику, воспитывает читателя, подчеркивая эмоциональную эволюцию жизненной позиции отставного юриста, становится своего рода «обращением к совести».

Склонность Б. Пруса к филантропии, возможно, также внесла значительный вклад в его популярность у воспитателей. Сенкевич утверждал, что

филантроп превосходит художника, доктринера и члена партии. Он с любовью смотрит на бедность, нищету и невежество; он трогает читателя судьбой маленького и незащитного <...>. Его сочувствие основано на филантропии, глубокой и искренней любви к справедливо-

сти, любви к своей стране, готовности делать добро стране и народу [Sienkiewicz 1951, 304–307].

Произведения из этой категории включают «Сиротскую долю», популярную в школьном литературном образовании *ad usum Delphini*, в основном в народных школах, из-за акцента на моральных вопросах и целого набора отрицательных персонажей, используемых в обсуждении текста на уроках. Благодаря разнообразию повествовательных приемов и введению многочисленных персонажей, сюжет открывает огромные возможности для педагогической работы с текстом.

«Сиротская доля» написана в стиле утешительных народных сказок со счастливым концом. По общему признанию, художественные модели и мотивы сиротства в «Сиротской доле» были вдохновлены, среди прочего, книгами Ч. Диккенса («Оливер Твист» и «Дэвид Копперфильд»), но можно вспомнить и Сенкевича, который заметил, что в этом произведении «настрой такой понятный, что он был бы уместен и в изданиях для народа» [Sienkiewicz 1951, 304]. Идея рассказа, несомненно, предполагала эмоциональную вовлеченность читателя и формировала морально-воспитательные установки в школе XIX в. Несправедливая судьба маленького Яся, который переживает все худшее в жизни (голод, страдания, вызванные смертью матери, жестокое одиночество и человеческую злобу, непонимание и преследования) призвана вызвать сильные эмоции — сочувствие, печаль, жалость и сострадание.

Авторы учебников, очевидно, сосредоточены на несчастьях Яся и его матери, которая самоотверженно работает и пытается прокормить своего сына, ее смерти и судьбе ученика портного Игнаци Паневке, а также на менее трагичных сценах из счастливых детских дней мальчика, например, его дружбе с маленькой Антосей в доме господина Анзельма.

Сокращение и перекраивание текстов, упрощение их содержания не помешали возможности извлекать из хрестоматийных произведений Пруса знания о мире и человеке, глубокие размышления о человеческой судьбе и этические установки.

Сын главного героя «Бэббита» (1922), знаменитого романа американца Синклера Льюиса, Тед жалуется, корпя над домашним заданием:

Не понимаю, на кой черт нас заставляют учить эту старую рухлядь, всяких там Мильтонов, Шекспиров, Вордсвортов и как их там <...> Эти учителя — как они становятся такими? [Lewis 1927, 86].

Его точку зрения разделяют противники редактора одной из популярных современных польских ежедневных газет. Они уверены, что книги, которые требуют читать в школах, устарели. Сын одного из активистов (ученик 5 класса) «будет читать в этом году только книги, опубликованные несколько десятилетий назад. «Последний» пункт в списке — детектив “Сатана из 7-го класса”» К. Макушинского, изданный в 1937 г. Активисты, комментирующие необходимость внесения изменений в школьные списки чтения, требуют «новых названий» и «современности», а также пересмотра списков книг, чтобы заменить «Крестоносцев» (1900) Х. Сенкевича серией книг о Гарри Поттере (1997–2007) Дж. Роулинг, а его же «Камо грядеши» (1896) серией книг о волшебном дереве (*Magiczne drzewo*, 2009–2018) А. Малешки. Сегодня все преимущественно говорят о современности. Важно и модно быть «современным». Однако такой исследователь, как М. Белецкий, утверждает, что и семантика этого понятия, и его временные рамки неубедительны [Bielecki 2014]. Тем не менее оно возникает в дискурсах различных дисциплин и участников культурной (и квазикультурной) жизни, включая школьных теоретиков и практиков. Современность привлекает своей кажущейся однозначной положительностью. «Современное» означает лучшее, счастливое, интересное, инновационное, между тем эпитет «старое», употребленный относительно списка чтения, чаще всего означает, как уже говорилось, нечто непонятное, непривлекательное и скучное.

Так ли это на самом деле?

Удивительно, но только в младших классах средней гимназии новая учебная программа обязывает учителей использовать «избранные новеллы» Б. Пруса или Э. Ожешко. Своеобразие этого требования (одна выбранная новелла) и обязательность новеллы только в гимназическом литературном каноне оправдывает слабое присутствие этой строгой жанровой формулы в процессе школьного образования детей и подростков⁸. Удивительно, но в подборе текстов для современных учебников мало что изменилось. Позитивистская троица, кажется, царствует над всеми! Генрик Сенкевич находится на первом месте, Болеслав Прус прямо за ним, и только по поводу третьей позиции составители учебников колеблются, выбирая между текстами Марии Конопницкой и Элизы Ожешко.

Выбор материала для школьного чтения у Б. Пруса за эти годы также кардинально не изменился — главный герой учебных текстов по-прежнему Антек, мальчик, который вырезает ветряные мельницы и задает неудобные вопросы (учебники “*To lubię!*”

(2011) “Wyspy szczęśliwe” (2013)). Учебники, опубликованные после 2000 г., часто включают метафорические «Предания Древнего Египта» (1888) и новеллу «Плесень мира» (1884). Охотно возвращаются к рассказу «Жилет» (1882), постоянно используют фрагменты «Шарманки». «Ее Высочество кукла» (так называется один из тематических разделов учебника, изданного «Nowa Era») до сих пор предоставляет неисчерпаемый материал для чтения в школе. Иногда подключаются тексты рассказов «Михалко» (1880), «В горах» (1885), «На каникулах» (1884), фрагменты текста «Анельки» и даже романа «Форпост» (в электронном учебнике).

Однако в отборе текстов из наследия Б. Пруса происходит явный сдвиг. Доказательством выхода за границы протоптанных дорожек интерпретаций можно считать движение от господства идеологии и аксиологии, описанного выше, к стремлению показать повседневную жизнь ребенка, связать содержание отобранных текстов с индивидуальным опытом юного читателя, что могло бы помочь осмыслить старомодный текст. Сдвиг происходит в двух направлениях: за пределы текста, к индивидуальным эмоциям и ассоциациям читателя, и внутрь текста, поэтика которого принимается и наделяется особым значением.

В 1990-х гг. учебники, изданные WSiP (серия “Jutro pójdę w świat”), довольно охотно выбирали фрагменты из прозы Б. Пруса: в программу 4-го (!) класса включались фрагменты «Анельки», в программе 5-го класса текстов Б. Пруса не было, а в 6-м классе изучался роман «Кукла» с акцентом на особенностях героя, силе человеческого разума и воображения. «Анелька» включена в контекст рассказов о верности животных, путешествий и дружбы; текст используется для артикуляционных упражнений, развития навыков написания рамочных планов и характеристики персонажей («кем была Анелька? Почему Карусек был счастлив?»). Удивительно, но нет никаких комментариев о страданиях собаки, которую мучили деревенские дети, ее жестоком убийстве. В электронных учебниках этически сходная проблема (продажа людей, изображенная в рассказах Марии Конопницкой) сопровождается информацией о том, где искать помощь, как реагировать на насилие, в каких статьях закон ЕС формулирует соответствующие требования и запреты. По сути, электронный учебник рассматривает литературу как отправную точку для дискуссий на социально сложные темы, такие, как загрязнение планеты, проблемы разделения мусора, утилизации отходов, разрушительной экономики крупных пищевых компаний. Вкладом в подобные дискуссии

оказывается, например, набросок Болеслава Пруса «Под щитами» (1935).

Интересно, что в электронном учебнике были опущены фрагменты, связанные с изображением насилия, дискриминации и гендерным шовинизмом, — составители исключили изображение «лечения» Розалки в печи, порки Яся. Мучения Карусека стали третьей болезненной сценой, от знакомства с которой тоже «пощадили молодую аудиторию» (цитата из рецензии).

Есть также учебники (например, “Jutro rójde w świat”, 1999—2000), которые полностью исключили Пруса из начальной школы, причем Сенкевич в них представляет единственного «выжившего» члена «позитивистской тройки» Сенкевич — Прус — Конопницкая / Ожешко.

Судя по всему, короткие повествовательные формы (новеллы и отрывки) Б. Пруса читаются в школе тремя способами. Каждое перечитывание является потенциальным источником вдохновенных размышлений о хорошей литературе. В начальной школе это «просто материал для чтения», как пишет Т. Жабский, характеризуя свои первые учебники. При таком способе чтения детскую аудиторию интересует сюжет и эмоции. Значимость их подтверждается вопросами к тексту: «что чувствовал герой? что с ним случилось?» и т.п. Учебник «Wyspy szczęśliwe» противопоставляет две реальности, требуя от ученика сопоставить внешний вид и возможности школы Антека и современную школу. Учебник «To lubię!» помещает Антека и современного ученика четвертого класса на «одну школьную скамейку с видом на мир», показывая современному ребенку, что он «может судить», что стоит наблюдать за миром, чтобы заметить изменения, происходящие внутри него. Таким образом, малые формы Б. Пруса используют, чтобы пробудить у современного читателя любопытство к миру.

В гимназии чтение новелл сопровождается направленными вопросами и в основном идет по проторенным путям. Учебники «Słowa na czasie» (2015), изданные «Nowa Era», или «Świat w słowach i obrazach» (2011), опубликованные «WSiP», задают учащимся вопросы о жанровых доминантах, представляя им менее («В горах») или более («Жилет») популярные тексты Пруса. Здесь также можно найти вопросы «кто является рассказчиком?», «определите кульминацию, тип повествования, порядок событий» и др.

Чтение литературы в лицее (высшей средней школе) с использованием электронных учебников инициирует новые темы, направляя ученика и учителя в сторону анализа различных форм реали-

стической поэтики. Так, приводятся примеры филантропической литературы, вызывающей яркие социальные эмоции, поощряющие к заботе о других людях, интересу к ним («Михалко»). Электронный учебник напоминает о юмористической прозе, ведь в конце концов Прус — это, прежде всего, юморист [Prus 1950, 5]. В электронном учебнике представлен юмористический набросок Пруса под названием «Очаг Родины» (1935) и образец сатиры Сенкевича в «Набросках углем» (1877). Как и все новеллы, приведенные здесь, текст сопровождается видео записями, песнями и комиксами, которые расширяют социокультурный контекст. Также в этом учебнике читателя знакомят с малыми реалистическими формами прозы Пруса, где воссозданы картины из повседневной жизни. Вопросы к тексту подчеркивают необходимость обратить внимание на драматизм изображенных обстоятельств и драматический характер повествования (в жанровых сценках повествование «деградировало» до уровня ремарок, когда герой появляется как актер на сцене рассказа). Позже появляются собственно реалистические рассказы и новеллы, где действует типичный герой, представитель своей среды, которого не беспокоит этос своего класса, но который в структуре сюжета наделен какой-нибудь отличительной чертой, придающей ему индивидуальность (например, «Шлимак говорил как крестьянин, ел как крестьянин, жил как крестьянин, но он был ленив»).

Приводя эпизоды из романа «Кукла», электронный учебник показывает это произведение как впечатляющую версию флюберовского реализма (термин Станислава Эйлега), формулируя вопросы о персонаже, который характеризуется не столько поступком, социальным статусом или профессией, но «каплей жгучей горечи. Никаких сил, никаких желаний, ничего — только эта капля, такая маленькая, что ее едва можно было заметить, и такая горькая, что ею можно было отравить весь мир» [Prus 1998, 153]. Отобранные таким образом тексты показывают разнообразные аспекты и конкретные модели изображения реальности, существующие в произведениях Пруса. В учебники, особенно в учебники для лицеев, также включают «Хроники» Пруса, его полуфилософские работы, а также произведения, которые сам автор называл «самыми общими жизненными идеалами», так что возникает привлекательная возможность читать известные произведения в этих новых контекстах. Прус подробнее, чем кто бы то ни было из писателей своего времени, изобразил в новеллах (а позже — в романах) буржуазный и мещанский мир. Учебники помогают заглянуть в этот ушедший мир, комментируют

слова, которые старшее поколение знает с детства, но смысл которых уже становится малопонятен современным школьникам и даже студентам. Изображенные Прусом детали показывают сопричастие автора миру буржуазной культуры, его глубокую погруженность в описываемую им реальность. Простое наблюдение за сносками, сделанными, например, к рассказу «Антеку» в учебнике «*Nowe To lubię!*» показывает, сколько слов, привычных во времена писателя, непонятны сегодня, и что произведения Пруса требуют все более дотошного реального комментария⁹, в соответствии с правилом: чем новее учебник, тем больше сносок.

Так, в «*To lubię*» с 1999 г. приведено шесть объяснений одного и того же фрагмента «Антека», а в «*Nowe to lubię!*» с 2006 г. их количество увеличивается до шестнадцати. Первый учебник включал в себя объяснение слова *szynkwas* [барная стойка], вторая книга должна была объяснить слово *karczma* [гостиница, таверна]. Словами, значение которых неясно, стали *rubel* [рубель], *szeląg* [маленькая медная монета], *baraszkowanie* [резвиться], *gmina* [коммуна] и *szmata* [тряпка]. В электронном учебнике комментарии требуются в случае появления таких слов, как *szlafmusa* [ночной колпак], *ganek* [крыльцо], *przyzba* [полоса почвы вдоль фундамента коттеджа] и пр. Непонимание лексики — один из аргументов сторонников современной литературы; как отмечает А. Янус-Ситарц, первыми произведениями, отвергаемыми молодыми читателями, являются те, что ассоциируются с ожидаемыми трудностями в понимании. Эти трудности обычно связываются с размером книги и языковым барьером (архаизмы, неологизмы, стилизация, иностранные термины) [Janus-Sitarz 2009, 19]

Новеллы Пруса вызывают затруднения у исследователей: «строгое разграничение жанров создает много проблем из-за неоднородности конкретных произведений с точки зрения жанрологии, и это является общим явлением во всех литературных жанрах XIX века» [Żabski 1996, LVII]. Прус кажется непоследовательным, можно сказать, «недостаточным» с точки зрения жанровой чистоты. Он никогда не давал однозначной жанровой классификации своих малых произведений и часто менял свое мнение о содержании сборников своих произведений. В первый том его «Сочинений» (1881) входили произведения разных жанров — новеллы, рассказы, скетчи. Свободное отношение Пруса к терминологии становится еще более очевидным, когда мы видим названия его сборников, где используются жанровые определения, например: «Эскизы и зарисовки» (1885). На самом деле сборник состоит из 20 новелл, а также

включает два текста, полностью выходящие за рамки названия — романы «Анелька» и «Порабощенные души». Эта непоследовательность в терминологии ясно указывает на метафорический или символически произвольный характер жанровых названий: «новелла», «рассказ», «картина», «эскиз». В учебниках, которые анализируются в этой статье, встречаются разные из жанровых форм. Только в отношении нескольких произведений («Жилет», «Шарманка», «В горах») авторы последовательно использовали жанровый классификатор «новелла».

В дополнение к вышесказанному следует сказать, что самой важной особенностью в этом случае является отсутствие пафоса. Этот критерий можно увидеть в подборе текстов для антологии античных новелл, куда вошли фрагменты из Гомера, Геродота и Тацита, содержащие плутовские, эротические, тривиально-бытовые сюжеты, (описывающие, например, соблазнение, любовные проделки, эзоповские характеры (скупой, пьяница и т. п.), игры куртизанок и пр. Именно тривиальность сюжетных линий и образов и заключает в себе ощущение «подлинности», хотя картины повседневной жизни наполнены приключениями, часто балансирующими на грани эпического хронотопа. Сюжеты классической новеллы вращались вокруг того, что было интересно, что привлекало внимание, что могло бы быть необычным, но не фантастическим, и отличалось бы от монотонности повседневной жизни. Похоже, что подобные мотивы по-прежнему движут теми, кто отбирает тексты Пруса для включения в школьные списки чтения. Необычные и экзотические реалии Египта интересны с точки зрения каникулярных поездок детей, и это объясняет популярность фрагментов «Фараона» и «Легенд старого Египта»¹⁰. Монотонность жизни нарушается подвигами простых людей, поэтому рассказ Пруса «На каникулах» присутствует в учебниках постоянно, а к рассказу о героизме обычной девушки присоединяется рассказ «Михалко» («Świat w słowach i obrazach», «Jutro pójdę w świat», публикации Стентора).

Новелла, как правило, ограничивается меньшим временем, пространством действия и явлений и должна выдавать выбранному субъекту наименьшее число максимально сконцентрированных черт. Никаких толп, осложнений или расспросов. Не годы, а один момент, не вся жизнь, не весь мир, а их часть — вот подходящие темы [Orzeszkowa 1985, 382–383].

Такое специфическое сжатие оказывается очень привлекательным с точки зрения учебного пособия. Кучарский подчеркивает, что новелла, будучи по своей природе устным повествованием, направ-

лена на достижение сильного, немедленного эффекта в аудитории. Поэтому автор должен держать слушателя в напряжении до конца. И тогда финал будет неожиданным. Однако неожиданный поворот событий не может произойти по нелепой случайности. Он должен быть абсолютно логичным следствием тех возможностей, что автор скрывал в своем повествовании. Кроме того, кульминация должна быть расположена как можно ближе к концу рассказа. Благодаря этому новелла становится чем-то компактным, однообразным и пульсирующим, если можно так выразиться, тайными эмоциями. Поэтому новелла, в отличие от романа, стремится к максимально асимметричной структуре, как бы обращаясь к аудитории. Только после реакции на прочитанный текст новелла становится целостной, но это гармония не текста, а конкретной коммуникативной ситуации.

В школьной практике организованные таким образом малые повествовательные формы пользуются наибольшим интересом у авторов учебников. Г. Заенц использует термин «ситуативная новелла», т. е. новелла, в которой драматическая структура построена на централизованном событии, которое не идентично поворотной точке или кульминации («Михалко», «На каникулах», «В горах», фрагменты «Анелки» и т. д.) [Zajac 1995, 68].

Кроме того, следует обратить внимание на такой элемент в структуре новеллы как экспозиция, содержащая информацию, необходимую для понимания драматических событий, описанных позже. Однако новелла может быть не столь структурно напряженной. Это предполагает расширение экспозиции за счет расширения описания, что ослабляет динамику развития сюжета истории. Одним из примеров такой произведения является «Жилет» Пруса. Е. Путрамент называет такую работу «эскизной новеллой», четко указывая на ее характерную черту — отсутствие эксплицитного рассказа о действии. «Действие становится менее важным, когда, в соответствии с замыслом писателя, появляется более значительная проблема, например, психологического плана, как в “Шарманке” или “Жилете”» [Putrament 1936, 99]. Это намеренное ослабление действия направлено на то, чтобы привлечь внимание читателя к чему-то совершенно иному: социальной среде, внутреннему миру персонажа, природе.

Авторы электронного учебника в рассказе «Шарманка» подчеркивают события, связанные с жизнью персонажей, не играющие важной роли в сюжетном развитии, но позволяющие полнее понять процессы, происходящие в сознании главного героя. Кто здесь

главный герой? Игруют ли другие персонажи второстепенные роли, как это характерно для новеллы? Ведь одной из отличительных особенностей новеллы является ограниченное количество персонажей. Когда экспозиция и число эпизодов разрастаются, сложнее увидеть их связь с доминирующим сюжетом. Самое важное событие часто случается только в финале. Кроме того, кульминационный момент не является обязательным элементом финала новеллы.

Здесь мы можем привести в пример уже упоминавшуюся новеллу «Антек». Название предполагает, что это биографическая история. Содержание четко указывает на то, что время действия растягивается на несколько лет, что является очередным отклонением автора от жанрово-структурных особенностей новеллы и, таким образом, отходит от жестких ограничений, налагаемых этим жанром. Эта особенность выделена в электронном учебнике. В анализируемых бумажных учебниках эпизод оформляется в собственно новеллу с четко очерченной кульминацией, как и в случае с «Антеком» (учебники «Wyspy szczęśliwe» и «To lubię»).

Очевидно, что у позитивизма была своя идеология; как уже говорилось, в течение многих лет эта школа пропагандировала почти исключительно лозунги «органической работы» и «работы с основами», весьма произвольно отобранные из высказываний А. Свентоховского, идеолога «варшавского позитивизма», хотя они и не были основополагающими в мире, изображенном Б. Прусом. Современные учебники отходят от этой идеологической позиции, указывая на художественные особенности реалистической прозы, поиск приемов, эволюцию жанров и поэтики. Поэтому литературное мастерство Б. Пруса как автора малых повествовательных форм, присутствующих в учебниках, представляется все более и более интересным. Проза Б. Пруса начинает существовать вне позитивистского «признания», как бы вне своего времени. Феномен выведения автора за исторические рамки его литературного периода характерен для преподавания польской словесности на уровне начального образования, он проявляется и в наше время. Стоит отметить, что, например, в учебники для гимназий, изданных после школьной реформы 1999 г., кроме «Шарманки», было включено лишь несколько новелл Пруса. Зато в них вошли фрагменты романов, раскрывающие универсальные темы и ценности, например, фрагмент «Куклы» под названием «Париж», включенный в раздел учебника «Город: продукт цивилизации», а в разделе «Знаки цивилизации» напечатан отрывок из «Фараона», озаглавленный «Храмы во времена фараонов», где рассматриваются особенности архитектуры пирамид и

сложности их строительства. Еще один отрывок из «Фараона» под названием «Таинственный новичок» приведен в разделе учебника «Законы природы: тайны вселенной». Актуальность текста «Фараона», интересного для современного читателя-ребенка, основана на содержании цитируемого фрагмента (в котором, в частности, говорится о звездах и планетах, а также дается изображение сферического мира) но, также важна и сравнением религиозного знания со знанием науки (эпизод о халдеях) [Myrdzik 2012].

Расширение диапазона методических подходов к текстам Б. Пруса во многом связано с тем, что начиная с 1990-х гг. в сфере академического литературоведения и культурологии появился ряд теоретических работ, рассматривающих период «позитивизма» уже не только с идеологических позиций, но гораздо шире. Новаторами в этом направлении можно назвать выдающихся теоретиков Г. Маркевича, С. Скварчинскую и Эйле, к которым постепенно присоединялись другие исследователи, в том числе Е. Пачоска (автор учебника «Przeszłość to dziś»), Е. Игнатович, Г. Борковска, Б. Бобровска, Т. Соберай и Р. Козёлек. Анализ произведений Б. Пруса (а также Г. Сенкевича), подкрепленный углубленной теоретико-литературной базой, дает обширные знания о реалистической прозе и целой литературной эпохе. Тексты Пруса оказываются богатейшим источником такой информации.

Б. Мюрджик подчеркивает, что школа может «сделать произведение интересным независимо от даты его публикации, если она не ограничит свою деятельность механическим изучением его с помощью тестов на понимание текста, а будет опираться на опыт учащихся в процессе чтения и учить их вступать в диалог с традицией» [Myrdzik 2012, 141].

Чтение малых повествовательных форм под углом, который предлагают рассмотренные нами учебники, помогает школьнику найти себя во фрагментарной природе повседневных событий, в микрокосме эмоций, объединить переживания героя со своим «я», соотнести события, происходящие в книге, с событиями в своей собственной жизни. Малые повествовательные жанры (в том числе и фрагментированные формы, о которых говорит З. Будревич), подобно зеркалу Стендаля, которое несут по большой дороге, должны отражать пути школьников и тех, кого дети и подростки встречают на своем пути. Предполагается, что в этих текстах затронуты вопросы о периферийных темах, своего рода сценическом оформлении повседневной жизни как ученика, так и героя новеллы. В этих текстах придается большое значение индивиду-

альным переживаниям ребенка, (как мы видим это в случае чтения текстов Б. Пруса), в результате чего возникает определенное тождество между ребенком-учеником и ребенком — героем литературного произведения. Включение классических литературных образцов в учебники способствует развитию речи детей, причем органично, исподволь. Школьники будут говорить о своих чувствах, желаниях и мечтах на языке Пруса (а также Сенкевича, Конопницкой и др.), потому что литература учит их чувствовать, конструирует их эмоции, становится посредником между эмоциями и мыслями ребенка и их вербализацией. Литература называет вещи, которые сами школьники еще не умеют назвать.

Малая проза Б. Пруса составляет тем не менее «большую литературу», которая помогает ученику не стать пассивным наблюдателем, который, если использовать термин Козёлека, «лишь наблюдает за миром, испытывая своего рода безразличие или же отношение к жизни как к чему-то обычному, что просто происходит с нами, как с любым живым существом»¹¹. В этом и состоит настоящий урок литературы — работая с текстами помочь ученику-читателю стать тем, кто читает не только тексты, но и весь мир. Такие подходы дают возможность рассматривать тексты, избавившись от устаревшей и набившей оскомину идеологии, сокращают дистанцию между миром современного юного читателя и миром человека XIX в. Контекст «великих проблем эпохи», на котором было принято фокусироваться в школьных программах на протяжении почти всего XX в., для современного школьника неактуален, эти проблемы кажутся непонятными, странными, не увлекают читателя, эмоционально отчуждают его. Современный подход позволяет приблизить «старое», сделать его «новым», иными словами — привлекательным и интересным.

Перевод с английского Анны Чанг.

Примечания

- ¹ Термин, предложенный Р. Козёлеком. См. [Koziołek 2016, 93].
- ² См. [Łojek 1991], [Maternicki 1981], [Zakrzewski 1966], [Żabski 1998], [Bujnicki 1981], [Bujnicki 2002]; Б. Прус писал о Сенкевиче: «Кажется, что он не пишет, а играет во всю мочь, со всем оркестром, или рисует всеми цветами радуги» [Prus 1884, 3].
- ³ Мы опираемся на исследования Mieczysław Inglot and Władysław Dynak, см.: Bibliografia zawartości podręczników szkolnych w Galicji okresu autonomii (1867–1918) [Inglot, Dynak].

- ⁴ См. S. Karpowicz «Nasz świat» [Karpowicz 1924]; H. Galle, H. Radwanowa «Nasza książka» [Galle, Radwanowa 1925] и [Galle, Radwanowa]; H. Grotowska, M. Gutry, Z. Klingerowa «Czytanka dla II klasy szkół powszechnych miejskich» [Grotowska, Gutry, Klingerowa 1937]; B. Kubski, S. Dobraniecki «Na zgonie» [Kubski, Dobraniecki 1937]; S. Aleksandrzak, H. Koszutska, Z. Kwiecińska «Nasza klasa» [Aleksandrzak, Koszutska, Kwiecińska 1950] и S. Aleksandrzak, M. Kalbarczykowa, Z. Przyrowski «Czytanki dla klasy III» [Aleksandrzak, Kalbarczykowa, Przyrowski 1956].
- ⁵ См. [Galle, Radwanowa 1925, 111–112], [Galle, Radwanowa 1928, 20–21], [Kubski, Zieliński 1958, 85–98], [Szypper, Wojeński 1945, 124–125], [Budrewicz 1998, 414].
- ⁶ См. [Galle, Radwanowa 1928, 20–21]; [Szypper, Wojeński 1945, 124–125]; [Aleksandrzak, Kalbarczykowa, Przyrowski 1956, 172–174]; [Aleksandrzak, Koszutska, Kwiecińska 1950].
- ⁷ См. также A. W. Labuda «Studium o «Antku» Prusa» [Labuda 1982].
- ⁸ В этом году впервые не все студенты университетского семинара по польской литературе знали о том, что Розалка (в «Антеке») погибла в духовке или об избиении до смерти ребенка в «Янко музыканте» (1879) Г. Сенкевича.
- ⁹ Следует добавить, что комментарии также появляются в Собрании сочинений Б. Пруса (*Pisma wszystkie Bolesława Prusa* 2014); мы не сталкивались с такими комментариями в предыдущих изданиях, включая собрания сочинений Г. Сенкевича и Э. Ожешковой.
- ¹⁰ См. серию учебников «Wyspy szczęśliwe», «Między nami», «To lubię!»
- ¹¹ См. интервью с проф. Р. Козёлем [Koziołek 2013].

Литература

Источники

Aleksandrzak, Koszutska, Kwiecińska 1950 — Aleksandrzak S., Koszutska H., Kwiecińska Z. Nasza klasa. Czytanki dla klasy III szkoły podstawowej. Warszawa: Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych, 1950.

Aleksandrzak, Kalbarczykowa, Przyrowski 1956 — Aleksandrzak S., Kalbarczykowa M., Przyrowski Z. Czytanki dla klasy III. Warszawa: Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych, 1956.

Czubek, Zawiliński 1904 — Czubek J., Zawiliński R. Wypisy polskie dla klasy trzeciej szkół gimnazjalnych i realnych wydany. Kraków: Księgarnia S. A. Krzyżanowskiego (Druk. Uniwersytetu Jagiellońskiego), 1904.

Galle, Radwanowa 1925 — Galle H., Radwanowa H. Nasza książka. Wypisy ćwiczenia dla klasy drugiej szkół powszechnych. Wyd. IV. Warszawa: Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych, 1925.

Galle, Radwanowa 1928 — Galle H., Radwanowa H. Nasza książka dla klasy piątej. Warszawa: Wydaw. M. Arcta, 1928.

Galle, Radwanowa — Galle H., Radwanowa H. Nasza książka. Wypisy i ćwiczenia dla klasy trzeciej szkół powszechnych. Wyd. XII. Warszawa: Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych, [n. year].

Grotowska, Gutry, Klingerowa 1937 — Grotowska H., Gutry M., Klingerowa Z. Czytanka dla II klasy szkół powszechnych miejskich. Lwów: Wydaw. Zakładu Narodowego im. Ossolińskich, 1937.

Karpowicz 1924 — Karpowicz S. Nasz świat. Trzecia książka do czytania w domu i w szkole. Wyd. VI. Warszawa: Wydawnictwo M. Arcta, 1924.

Kubski, Dobraniecki 1937 — Kubski B., Dobraniecki S. Na zagonie. Czytanki polskie dla klasy III szkół powszechnych 1 stopnia. Kurs B. Lwów: Wydawnictwo Zakładu Narodowego imienia Ossolińskich, 1937.

Kubski, Zieliński 1958 — Kubski B., Zieliński J. Wypisy dla klasy VI. Warszawa: Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych, 1958.

Lewis 1927 — Lewis S. Babbitt. Powieść amerykańska / przeł. Z. Popławska. T. 1. Warszawa: PIW, 1927.

Orzeszkowa 1985 — Orzeszkowa E. Powieść a nowela // Programy i dyskusje literackie okresu pozytywizmu / oprac. J. Kulczycka-Saloni, Wrocław: Zakład Narodowy im. Ossolińskich, 1985.

Program 1950 — Program nauki 11-letniej szkole ogólnokształcącej. Projekt. Język polski. Warszawa: Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych, 1950.

Próchnicki, Baranowski 1912 — Próchnicki F., Baranowski B. Polska książka do czytania dla szkół wydziałowych żeńskich. T. 1–3. Lwów: Polskie Towarzystwo Pedagogiczn, 1912.

Prus 1884 — Prus B. «Ogniem i mieczem», powieść z lat dawnych Henryka Sienkiewicza' // Kraj. 1884. 28. S. [2]- 3.

Prus 1950 — Prus B. Słowo o krytyce pozytywnej // Prus B. Pisma. T. 29: Studia literackie, artystyczne i polemiki. Warszawa: Książka i Wiedza, 1950.

Prus 1998 — Prus B. Lalka. Wrocław: Zakład Narodowy im. Ossolińskich, 1998.

Sienkiewicz 1951 — Sienkiewicz H. Dzieła. Warszawa: PIW, 1951.

Szypper, Wojeński 1945 — Szypper H., Wojeński T. Ku lepszej przyszłości. Czytanki polskie dla starszej młodzieży szkół powszechnych i kursów dla dorosłych. Warszawa: Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych, 1945.

Исследования

Bartoszyński 1992 — Bartoszyński K. O fragmencie // Między tekstami. Intertekstualność jako problem poetyki fragmentu / red. J. Ziomek, J. Sławiński, W. Bolecki. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 1992.

Bielecki 2014 — Bielecki M. Widma nowoczesności. «Ferdurke» Witolda Gombrowicza. Warszawa: Instytut Badań Literackich PAN, 2014.

- Budrewicz 1997* — Budrewicz Z. Jak krasnoludki w szkolnej czytance zamieszkały: z problemów poetyki fragmentu na przykładzie baśni «O krasnoludkach i o sierotce Marysi» Marii Konopnickiej // O krasnoludkach i sierotce Marysi Marii Konopnickiej w stulecie pierwszego wydania. *Studia i szkice* / red. T. Budrewicz, Z. Fałtynowicz. Suwałki: Muzeum Okręgowe, 1997. S. 133–146.
- Budrewicz 1998* — Budrewicz Z. Dziecko i świat. Utwory Bolesława Prusa jako tekst szkolnej czytanki // Jubileuszowe «żniwo u Prusa». Materiały z międzynarodowej sesji prusowskiej w 1997 roku / red. Z. Przybyła. Częstochowa: Częstochowa; Kraków: Księgarnia Akademicka, 1998. S. 411–423.
- Budrewicz 2012* — Budrewicz Z. Fragment dzieła literackiego jako szkolna lektura (Fragmentation of literary work as a school reading // «Filoteknos» («On adaptation»)) / ed. by. D. Michułka and R. Waksmund, 2012. 4. S. 109–129
- Bujnicki 1981* — Bujnicki T. Sienkiewicz i historia. *Studia*. Warszawa: PIW 1981.
- Bujnicki 2002* — Bujnicki T. Sienkiewicz oglądany — Sienkiewicz czytany // Henryk Sienkiewicz. Twórca i obywatel / red. W. Hendzel, Z. Piasecki. Opole: Wydaw. UO, 2002.
- Inglot, Dynak* — Inglot M., Dynak W. Bibliografia zawartości podręczników szkolnych w Galicji okresu autonomii (1867–1918) [in print].
- Janus-Sitarz 2009* — Janus-Sitarz A. Przyjemność i odpowiedzialność w lekturze. O praktykach czytania lektury w szkole. Konstatacje. Oceny. Propozycje. Kraków: Towarzystwo Autorów i Wydawców Prac Naukowych Universitas, 2009.
- Koziołek 2013* — Koziołek R. „Czytelnik powinien być niczym latająca ryba“ : [интервью] / записала Pawłowska M. // niewinni czarodzieje.pl : [portal]. 21.03.2013. URL: <http://niewinni-czarodzieje.pl/ljn-%E2%80%99Czytelnik-powinien-byc-niczym-latajaca-ryba%E2%80%9D-%E2%80%93-wywiad-z-prof-ryszardem-koziolkim>
- Koziołek 2016* — Koziołek R. Dobrze się myśli literaturą. Wołowiec: Wydawnictwo Czarne. 2016.
- Kubski, Dobraniecki 1937* — Kubski B., Dobraniecki S. Na zagonie. Czytanki polskie dla klasy III szkół powszechnych 1 stopnia. Kurs B. Lwów: Wydawnictwo Zakładu Narodowego imienia Ossolińskich, 1937.
- Kubski, Zieliński 1958* — Kubski B., Zieliński J. Wypisy dla klasy VI. Warszawa: Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych, 1958.
- Labuda 1981* — Labuda A. W. O literackich kontekstach pozytywistycznej noweli. «Antek» Bolesława Prusa // *Pamiętnik Literacki*. 1981. #. LXXII. S. 169–195.
- Labuda 1982* — Labuda A. W. Studium o «Antku» Prusa. Recepcja, konstrukcja, konteksty. Wrocław: Zakład Narodowy im. Ossolińskich, 1982.
- Łojek 1991* — M. Łojek, Henryk Sienkiewicz w podręcznikach uczniów gimnazjalnych w latach 1880–1918 // Henryk Sienkiewicz. Twórczość i recep-

cja, L. Ludorowski (ed.), Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, 1991.

Lubczyńska-Jeziorna, Michułka 2017 — Lubczyńska-Jeziorna E., Michułka D. Co grają katarzynki?: nowele Bolesława Prusa w szkolnej edukacji polonistycznej od XIX-wiecznej czytanki do współczesnego e-podręcznika: rekonesans // “Stare” i “nowe” w literaturze dla dzieci i młodzieży: małe formy narracyjne / pod redakcją Bożeny Olszewskiej i Olafa Pajączkowskiego. Opole: Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego, 2017. S. 225–241.

Markiewicz 1967 — Markiewicz H. Antynomie powieści realistycznej dziewiętnastego wieku // Przekroje i zbliżenia. Warszawa: PIW, 1967.

Maternicki 1981 — Maternicki J. Edukacja historyczna społeczeństwa polskiego w XIX wieku, Warszawa: Instytut Historii PAN, 1981.

Myrdzik 2012 — Myrdzik A. Wpływ doświadczenia na proces lektury czytelnika. Refleksje dydaktyczne // Doświadczenie lektury. Między krytyką literacką a dydaktyką literatury. Kraków: Universitas, 2012. # 2 (10). S. 97–108.

Putrament 1936 — Putrament J. Struktura nowel Bolesława Prusa. Wilno: Dom Książki Polskiej, 1936.

Słownik 1989 — Słownik terminów literackich / red. J. Sławiński. Warszawa: Zakład Narodowy im. Ossolińskich, 1989.

Słownik 1991 — Słownik literatury polskiej XIX wieku / red. J. Bachórz, A. Kowalczykowa. Wrocław: Zakład Narodowy im. Ossolińskich, 1991.

Uryga 1987 — Z. Uryga, ‘Proza Marii Konopnickiej w międzywojennych podręcznikach szkolnych’ // Maria Konopnicka. W siedemdziesięciolecie zgonu, J. Z. Białek and J. Jarowiecki (eds), Kraków: Wydawnictwo Naukowe WSP. 1987.

Zajac 1995 — Zajac G. Wokół zdarzenia. Fabuła nowel “sytuacyjnych” Henryka Sienkiewicza // Ruch Literacki 1995. # 4. S. 447–462.

Zakrzewski 1966 — Zakrzewski B. Sienkiewicz dla maluczkich. Nadbitka z «Pamiętnika Literackiego». Wrocław: Ossolineum, 1966.

Żabski 1996 — Żabski T. Wstęp // B. Prus. Opowiadania i nowele. Wybór. BN. Wrocław: Zakład Narodowy im. Ossolińskich, 1996.

Żabski 1998 — Żabski T. Sienkiewicz. Wrocław: Wydawnictwo Dolnośląskie, 1998.

Żabski 2009 — Żabski T. Introduction // B. Prus. Opowiadania i nowele. Wybór. BN. Wrocław: Zakład Narodowy im. Ossolińskich, 2009. S. III- LXVII.

Żabski 1996 — Żabski T. Wstęp // B. Prus. Opowiadania i nowele. Wybór. BN. Wrocław: Zakład Narodowy im. Ossolińskich, 1996. S XXXIV.

Elzbieta Lubczyńska-Jeziorna, Dorota Michułka

Institute of Polish Studies, University of Wrocław (Poland)

NOVELLAS OF BOLESŁAW PRUS IN POLISH LANGUAGE SCHOOL
EDUCATION: FROM THE NINETEENTH CENTURY READER TO
MODERN E-TEXTBOOK.

Article presents short narrative forms (novella and novel writing) written by Bolesław Prus and emphasises his works in school canons and Polish textbooks. The literary genres pursued by the writer evolve with the crystallisation of his critical thought: from flash fiction to complex, multi-layered novels, from realistic to parabolic representations, from pictures, short stories, and novellas to novelistic sketches, realist novel, historical novel. Text portrays reading of short narrative forms through the angle of the analysed textbooks and shows how these stories help the student to identify himself/herself in the fragmentary nature of everyday events, in the microcosm of emotions, and in the unification of the experience: the hero—me; his events—my events. Short narrative forms are supposed to ask about a trifle, a kind of stage design of everyday life of the student as well as the hero, and because they give importance to individual experiences of child.

Keywords: Polish textbooks, Polish literary education, Boleslav Prus, novellas in school reading.