

Jerzy Kaniewski

ORCID 0000-0003-3644-1361

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

Kanon lekturowy a model wspólnotowości. O szkolnych kreacjach świadomości zbiorowej

Paru słów komentarza wymaga zaproponowana formuła tematyczna, a właściwie kwestia zależności między kluczowymi dla tytułu określeniami. Z jednej strony bowiem funkcjonujący w danej społeczności kanon kulturowy kształtuje zbiorową wyobraźnię, wpływając tym samym na sposób postrzegania idei wspólnotowości i rozumienia wzajemnych relacji między jednostką a zbiorowością, z drugiej zaś to aprobowany przez zbiorowość (postulowany przez władzę czy inne kręgi decyzyjne) model wspólnoty oddziałuje na kształt kanonu lekturowego. W tym kontekście szczególnego znaczenia nabiera właśnie władza nad kanonem, ponieważ przekłada się ona w znacznym stopniu na władzę nad zbiorową wyobraźnią, zapewniając kręgom decyzyjnym poczucie sprawczości.

Paradoks sygnalizowanej sytuacji wynika z roli, jaką w narracji tożsamościowej odgrywają odwołania do przeszłości. Zdaniem socjologów historia własnej grupy, wywodzona często z odległych czasów, uznawana jest za jeden z podstawowych czynników identyfikacyjnych wspólnot narodowych, stając się fundamentem konstrukcyjnym ich samoświadomości¹. Co istotne, w odbiorze społecznym nie chodzi o zobiektywizowany obraz dziejów, ale o jego rekonstrukcję dokonaną z aktualnej perspektywy, ponieważ – jak przekonuje Andrzej Szpociński – „każda kultura ma tendencje do *uzgadniania wartości* przywoływanych zdarzeń z perspektywy współczesnej”². Dokonana w ten sposób konceptualizacja w równym stopniu służy budowaniu tożsamości grupy, co i uzasadnianiu aktualnego porządku społeczno-politycznego³. Z perspektywy władzy szczególnie drugi z wymienionych aspektów wydaje się atrakcyjny, ponieważ pozwala na wprowadzenie do społecznego obiegu

1 Wspólna przeszłość, obok czynnika etnicznego i terytorialnego („wspólnota krwi i ziemi”), uznawana jest za podstawowy składnik świadomości narodowej – zob. J. Szacki, *Naród*, <https://encyklopedia.pwn.pl/haslo/narod;3945889.html> (dostęp: 29.12.2022).

2 A. Szpociński, *Przeszłość jako element kultury współczesnej*, [w:] *Wobec przeszłości. Pamięć przeszłości jako element kultury współczesnej*, red. A. Szpociński, Warszawa 2005, s. 5.

3 Pisze o tym w innym miejscu przywoływany Szpociński: „zwracanie się ku przeszłości służy łatwo dającym się wytropić praktycznym celom, przede wszystkim używane jest do legitymizacji określonych porządków (kulturowych, politycznych i społecznych) oraz dostarcza budulca niezbędnego przy konstruowaniu tożsamości zbiorowej” – tegoż, *Formy przeszło-*

oficjalnego obrazu przeszłości, takiego który najlepiej uzasadnia aktualny porządek. Oczywiście, można mieć wątpliwości, w jakim stopniu taka „urzędowa” konceptualizacja wpłynie na zbiorowe imaginarium, jednak wsparcie autorytetem państwa pozwala przypuszczać decydom, że preferowane przez władzę wzory i normy, świadomie nadbudowywane nad historią, znajdują się na wyposażeniu każdego z członków zbiorowości. Podstawową rolę w ich transmisji odgrywają instytucje oświatowe. Barbara Szacka stwierdza wprost: „Wśród różnych form przekazu społecznej pamięci niewątpliwie najdonioślejszą jest edukacja szkolna. Szkoła, kontrolowana odgórnie przez państwo, to podstawowy mechanizm socjalizacji wtórnej”⁴.

Za sprawą przytoczonego cytatu moje rozważania wróciły do tożsamościowych aspektów przywoływania dziejów własnej grupy w procesach komunikacji społecznej. Od razu zaznaczę, że wykorzystywanej do celów identyfikacyjnych przeszłości nie należy utożsamiać z historią, ponieważ tego typu narracja rządzi się innymi prawami. Nie bez powodu Kornelia Kończal określa uruchamiany podczas jej konstruowania mechanizm jako budowanie „historii drugiego stopnia”. Autorka podkreśla interakcyjny charakter wspomnianego procesu, zaznaczając, że nie przebiega on w sposób spontaniczny, a sama pamięć „bywa poddawana *obróbce* przez instancje zainteresowane jej *korygowaniem*”⁵. Funkcjonująca w pamięci zbiorowej przeszłość ulega mitologizacji oraz monumentalizacji i – jak zauważa Szpociński – jest całkowicie sprzeczna z prawdą historyczną, ale dzięki kreowaniu łatwego do akceptacji obrazu przeszłości najlepiej służy budowaniu więzi zbiorowych. Socjolog stwierdza wprost: „to właśnie przeszłość doświadczana w kategoriach pamięci monumentalnej dostarcza budulca do konstruowania obrazu własnej grupy”⁶.

Dzieje się tak z dwóch powodów. W przeciwieństwie do „sprawozdawczego” języka historii pamięć społeczna sięga po „wypowiedzi poetyckie [...], odsyła do symboli i tworzy symbole [...], odwołuje się do emocji [...], a dzięki obrazowości niejako *doświadcza się przeszłości*”⁷. Owa „wizualizacja pamięci” okazuje się niesłychanie atrakcyjna społecznie, o czym świadczyć mogą popularne w ostatnich latach sposoby upamiętniania przeszłości (rekonstrukcje, interaktywne ekspozycje muzealne), coraz częściej odwołujące się nie do przekazu historycznego, a do narosłych wokół odtworzonych zdarzeń czy postaci interpretacji. Na przykładzie sposobu upamiętniania powstania warszawskiego przywołane zjawisko trafnie charakteryzuje Monika Żychlińska: „Muzeum Powstania Warszawskiego *przepisuje* historię powstania, korzystając z kulturowych i symbolicznych reprezentacji tego wydarzenia, wypełniających zbiorową wyobraźnię, poddając je wtórnej ideologizacji i idealizacji”⁸.

ści a komunikacja społeczna, [w:] A. Szpociński, P.T. Kwiatkowski, *Przeszłość jako przedmiot przekazu*, Warszawa 2006, s. 19.

4 B. Szacka, *Czas przeszły, pamięć, mit*, Warszawa 2006, s. 59.

5 K. Kończal, *Bliskie spotkania z historią drugiego stopnia*, [w:] *Pamięć zbiorowa jako czynnik integracji i źródło konfliktów*, red. A. Szpociński, Warszawa 2009, s. 208.

6 A. Szpociński, *Formy przeszłości...*, s. 30.

7 Przytaczam tu sąd Szpocińskiego – zob. tegoż: *Formy przeszłości...*, s. 21–22.

8 M. Żychlińska, *Herosi wśród ruin. Kod romantyczny jako fundament polskiej polityki historycznej na przykładzie Muzeum Powstania Warszawskiego*, [w:] *Przeszłość w dyskursie publicznym*, red. A. Szpociński, Warszawa 2013, s. 52–53.

Drugi z powodów wiąże się z psychologicznymi uwarunkowaniami pamiętania i mechanizmami społecznej transmisji wyobrażeń o przeszłości. Pamięć zawsze jest konstruowana z perspektywy współczesnej, co wpływa na społecznie budowany obraz przeszłości. Jeśli dodać do tego charakterystyczną dla konstruowania obrazu własnej grupy skłonność do afirmacji dominujących w zbiorowości sposobów wartościowania określonych cech czy zachowań, trudno się dziwić, że tworzone wyobrażenia znacząco odstają od rzeczywistości. Jak zauważa Hanna Gosk, w przestrzeni publicznej największą popularność zyskują „bezpieczne narracje”, idealizujące obraz grupy i faworyzujące – w naszym konkretnym przypadku – „tradycyjne imaginarium narodowe [...], które promuje wizerunek prawdziwego Polaka”⁹. Dzieje się tak, ponieważ – zgodnie z prawami psychologii – nie zawsze uświadamiana presja zbiorowości okazuje się na tyle silna, że „z obszaru prawdziwych percepcji i wspomnień [...] wymazujemy to, czego nie udaje się zharmonizować z architekturą świata, jaki tworzymy”¹⁰.

Okazuje się zatem, że dominująca w przestrzeni publicznej narracja, nawet w znacznym wymiarze nieakceptowana przez poszczególnych członków kręgu wspólnotowego, z czasem zabudowuje zbiorową wyobraźnię i wpływa na funkcjonujący obraz własnej grupy – zarówno w wymiarze historycznym, jak i współczesnym. Sygnalizowany mechanizm socjologiczny wykorzystuje władza – poprzez odwołania do przeszłości nie tylko chce legitymizować aktualny porządek społeczno-polityczny, pragnie również kształtować więzi identyfikacyjne, wpływając na zbiorowe wyobrażenia dotyczące przeszłości własnej grupy i wyprowadzane z niej wartości. Oczywiście, żeby zrealizować swoje cele, musi tę przeszłość przebudować. Tym bardziej, im mocniej nowy porządek nie przystaje do funkcjonującego dotychczas imaginarium i stoi w sprzeczności z dominującymi w zbiorowości poglądami.

Dobrze wspomniane zjawisko pokazuje na przykładzie lat powojennych przywoływany już Szpociński:

Decydując się na legitymizację przez odwołanie do przeszłości, grupy sprawujące władzę musiały jednocześnie podjąć próbę całkowitego przebudowania jej obrazu. [...] Operacja wykluczenia wrogów ze wspólnoty narodowej dokonywała się poprzez wskazanie, że [...] grupy te działały przeciwko narodowi-ludowi [...]. Wykluczenie dotyczyło [...] wszystkich tych współczesnych, którzy nie wyrzekli się ich kulturowego dziedzictwa¹¹.

Chodziło zatem o stworzenie takiego obrazu wspólnoty, który miał oddziaływać formacyjnie, a jednocześnie pokazywać, że to ta władza ma szczególne prawo do działania, ponieważ reprezentuje idee od wieków obecne w narodzie, daje więc

9 H. Gosk, *O czym w edukacji się nie mówi. „Narracje bezpieczeństwa” i ich podatni słuchacze*, [w:] *Lekcje polski(ego). Praktyki edukacyjne wobec niepokoju XXI wieku*, red. A. Gis i in., Poznań 2021, t. 2, s. 133.

10 Tamże, s. 133. Autorka przywołuje koncepcje psychologii społecznej Goodmana, by pokazać polską „podatność na opowieści” eksponujące z jednej strony zagrożenie narodowego bytu, z drugiej – w celach kompensacyjnych idealizujące nasz heroizm, poświęcenie i szlachetność.

11 *Wprowadzenie. Przeszłość w dyskusjach publicznych*, [w:] *Przeszłość w dyskursie publicznym*, red. A. Szpociński, Warszawa 2013, s. 11.

gwarancję zachowania kluczowych dla wspólnoty wartości. Stąd sięganie po utrwaloną w zbiorowej pamięci symbolikę, przepuszczoną oczywiście przez odpowiednio zaktualizowany „filtr aksjologiczny”.

Choć ze względów ideologicznych wygodne dla powojennej władzy stawały się epoki, w których dorobku możliwe było wskazanie elementów mających świadczyć o swoiście pojmowanym pokrewieństwie ideowym (np. oświeceniowy racjonalizm i empiryzm czy nadmiernie eksponowany deizm, pozytywistyczny scjentyzm), w celach legitymizacyjnych wykorzystywano również i pozostałe okresy, zwłaszcza jeśli przywoływane zjawiska pozwalały na krytykę poprzedniego ustroju. Ugruntowaniu tożsamości grupowej służyć miała przede wszystkim tradycja romantyczna, odgrywająca już od czasu rozbiorów szczególną rolę w kreowaniu narodowej wyobraźni. Choć w perspektywie dziejowej bez wątpienia pozwoliła ona na utrzymanie więzi identyfikacyjnych mimo ponad stuletniego braku państwowości, to jednak – co słusznie zauważył Andrzej Borowski – generowała ona (i nadal generuje) model wspólnotowości „szczególnie podatny na ideologizację nacjonalistyczną i szowinistyczną”¹². Wynika to stąd, że konstruowana na podstawie kodu romantycznego narracja tożsamościowa sięga do uzasadnień etnicznych, mocno idealizowanych czy wręcz mitologizowanych w świadomości zbiorowej, a jednocześnie wyraziście różnicujących własną nację od pozostałych.

W efekcie z tak budowanej opowieści wyłania się obraz grupy zamkniętej i przy tym zagrożonej, niepewnej, a więc wymagającej obrony przed innymi lub przynajmniej potwierdzania własnej odrębności. Stworzony w ten sposób model wspólnoty ma charakter etniczno-kolektywny, czego naturalną konsekwencją staje się określony stosunek do Innego. Dlatego też podczas analizy dokumentów oświatowych spróbuję pokazać, jak w kształtowany na lekcjach języka polskiego model tożsamości wpisana została kategoria Innego. Jako przykład przywołam obraz Niemca, ponieważ w przypadku naszego zachodniego sąsiada dostrzec można mechanizm dokonywania takiego zawężania pola znaczeniowego wyrazu „obcy”, że zaczyna być traktowany wyłącznie jako synonim słowa „wróg”.

Programy czy instrukcje, nawet te o charakterze doraźnym, projektowały określony model wspólnoty. Zwykle był on prezentowany w definiującej ideał kształcenia części wstępnej i doprecyzowywany w komentarzu metodycznym, a jego egzemplifikację stanowił właściwie wyselekcjonowany materiał lekturowy. Jednak od uwag wartościujących nie były wolne również opisy treści, co widać zwłaszcza w aktach doraźnych. Poniżej krótko zarysuję tworzone na użytek szkoły po 1945 roku projekty wspólnotowe, zachowując porządek chronologiczny, ponieważ jest on istotny z uwagi na warunkujący kształt dokumentów kontekst społeczno-polityczny.

W pierwszych powojennych programach dominuje wspomniana już funkcja legitymizacyjna, mająca uzasadnić aktualny porządek społeczno-polityczny, tak by pokazać, że dokonywane zmiany ustrojowe stały się naturalnym efektem obserwowanych na przestrzeni dziejów przemian. Twórcy programu z 1947 piszą wprost: „Zagadnienie ogniskowe programu brzmi: «Współczesna Polska demokratyczna

12 A. Borowski, *Tożsamość polska i wielokulturowość jako problem edukacji polonistycznej*, [w:] *Polonistyka w przebudowie, Literaturoznawstwo – wiedza o języku – wiedza o kulturze – edukacja*, red. M. Czermińska i in., Kraków 2005, t. 2, s. 181.

oraz kształtowanie się jej w dziejowej walce i pracy na tle Europy i świata»¹³. „Dziejowa” perspektywa potrzebna jest zatem do uprawomocnienia współczesnego kształtu ustrojowego, stąd w otwierających część polonistyczną celach nauczania jako „integralny składnik patriotyzmu” wymienia się „ukochanie państwa polskiego, jako realizatora demokracji politycznej i społecznej” (PN47, s. 8). Z dokumentów wyłania się więc obraz władzy, która ma pełne poparcie zbiorowości dla podejmowanej budowy nowego ustroju. Bardziej szczegółową wykładnię sygnalizowanych idei przynoszą słowa:

Nauka języka polskiego ma – wspólnie z innymi przedmiotami – wychowywać uczniów na świadomych szermierzy wolności, demokracji, postępu i humanitaryzmu, ma budzić cześć dla bohaterów walki o te ideały w przeszłości, kult społecznie użytecznej pracy we wszystkich jej przejawach [...], głęboki szacunek dla zbiorowego wysiłku i chęć aktywnego w nim współudziału (PN47, s. 8).

Ważną rolę w umacnianiu tożsamości narodowej ma odgrywać wspomniana już wyżej pamięć o zagrożeniu zewnętrznym, dlatego poniżej można odnaleźć taki zapis: „Szczególny nacisk położyć należy na sprawę odwiecznego niebezpieczeństwa zagrażającego ze strony niemieckiego sąsiada” (PN47, s. 8).

Zarysowany w analizowanym dokumencie obraz państwa polskiego został precyzyjniej dookreślony w późniejszym o dwa lata programie szkoły 11-letniej, w którym cele wychowawcze otwiera już niebudząca wątpliwości fraza „[r]ozwijanie umiłowania Polski Ludowej”¹⁴, a dalej pisze się o zobowiązaniach nowych obywateli nie tylko wobec własnej ojczyzny, ale i wobec państw tzw. bloku socjalistycznego:

Wychowanie aktywnych obywateli świadomych swych obowiązków wobec ojczyzny w jej dążeniach do budowy podstaw socjalizmu oraz wobec innych krajów demokracji ludowej, walczących pod przewodnictwem ZSRR o światowy pokój i postęp (PN49, s. 5–6).

By nie pozostawić niczego przypadkowi, władza rewiduje panteon narodowych bohaterów, z jednej strony wprowadzając nowe sylwetki, z drugiej – modyfikując portrety dotychczasowych. W komentarzu metodycznym tak podkreśla się znaczenie odpowiednio wykreowanych wzorów:

Ważnym czynnikiem [...] wychowania są bogato w programie uwzględnione sylwetki literackie postaci, które mają być dla młodzieży wzorem. Chodzi tu w równej mierze o wielkich bojowników i działaczy, jak np. Waryński czy Świerczewski, wielkich artystów i uczonych, jak np. Mickiewicz czy Curie-Skłodowska, jak również o postacie zasłużonych jednostek na froncie pracy[...] (PN49, s. 111).

¹³ *Program nauki w 8-letniej szkole podstawowej. Projekt. Język polski*, Warszawa 1947, s. 7. Kolejne przywołania będą oznaczał, podając w nawiasie skrót tytułu (PN47) i nr strony z tego wydania.

¹⁴ *Program nauki w 11-letniej szkole ogólnokształcącej. Projekt. Język polski*, Warszawa 1949, s. 5. Kolejne przywołania będą oznaczał, podając w nawiasie skrót tytułu (PN49) i nr strony z tego wydania.

O ile wskazania ideologiczne organizowały wprost treści zawarte w pierwszych programach do szkoły podstawowej poprzez zadekretowanie określonej tematyki, o tyle w przypadku liceum sytuacja bardziej się komplikowała. W szkole podstawowej obowiązywał układ tematyczny, łatwo było zatem wpisać w jej program taką problematykę, która miała uzasadniać nowy porządek ustrojowy czy też kształtować wygodny dla władzy system wartościowania świata. Procesu indoktrynacji nie komplikowała też wymowa omawianych podczas lekcji utworów – do klasy 4 włącznie lekturę stanowiły jedynie teksty zamieszczone w wypisach (funkcjonowały w programach jako „lektura podstawowa”), dopiero od klasy 5 dochodziły wymieniane z tytułu pod tematyką dla poszczególnych klas utwory literackie, określone już jednak mniej nośnym sformułowaniem „lektura dodatkowa”¹⁵.

Z uwagi na historycznoliteracki układ treści¹⁶, trudno było powtórzyć ten sam mechanizm w szkole średniej. Zdecydowały o tym dwa powody: utrwalony w tradycji naukowej i w praktyce edukacyjnej obraz dziejów oraz kształt kanonu lekturowego. Na kanwie prymarnej ramy chronologicznej nadbudowywano zatem dodatkową narrację objaśniającą, służącą wartościowaniu przywoływanego dziedzictwa. Oczywiście, bezpośrednio uwagi nadal formułowano w miejscach nacechowanych ideologicznie, prezentujących cele kształcenia i wychowania oraz sposoby ich osiągnięcia (część wstępna, komentarz metodyczny), jednak z perspektywy władzy nie okazywało się to wystarczające. Trzeba pamiętać, że w sytuacji zmiany ustrojowej zawłaszczenie przeszłości stawało się możliwe „jedynie przez radykalną przebudowę kanonu i równie drastyczne zmiany interpretacji (zdarzeń, postaci, wytworów kulturowych)”¹⁷. W efekcie powstawał kanon zamknięty, a więc taki, „w którym

15 Program z 1949 wskazywał np. w klasie 4 siedem kręgów tematycznych: 4 pierwsze sprowadzały się do apologii nowego porządku i kształtu ustrojowego (organizacje młodzieżowe, instytucje państwowe, osiągnięcia cywilizacyjne, wkład Lenina i Stalina w budowę sprawiedliwego świata), trzy pozostałe dotyczyły krzywdy i niesprawiedliwości społecznej oraz przybliżały ważne z perspektywy legitymizacyjnej „obrazki historyczne” dotyczące „walki z naporem germańskim (Grunwald, obrona Warszawy, bitwa o Stalingrad, zdobycie Berlina) oraz przynoszących „przykłady bratania się Polaków i Rosjan w rewolucyjnej walce z caratem i wyzyskiem społecznym” – s. 27–28. Od klasy 5 następuje stopniowe „oswajanie” z odpowiednio ukazaniem dorobkiem przeszłości (s. 31–32) – najpierw jest to ilustracja „walki z nierównością społeczną” (*Janko Muzykant, Dym, W piwnicznej izbie*); w klasie 6 (s. 38–40) przywołane zostały „światła i cienie złotego wieku”, „dola chłopów”, „ucisk mieszczan” (*Żeńcy, Jaś nie doczekał, Przed sądem*), wzbogacone portretami „bojowników o wyzwolenie społeczne (np. Staszic, Konopka, Lelewel, Dembowski); w ostatniej klasie nasilają się obrazy dążeń niepodległościowych i „walki o wyzwolenie społeczne” w XIX i XX wieku.

16 W analizowanym programie 11-latkę porządek historycznoliteracki obowiązywał od klasy 9. W klasie 8 (pierwsza klasa stopnia licealnego) nadal dominował układ tematyczny, z wyraźnym nastawieniem na zdyskredytowanie przedwojennego ustroju i apologię współczesności. Zgodnie z deklaracją autorów, w klasie rozpoczynającej kształcenie licealne „jako zagadnienie ogniskowe występuje budzenie się świadomości społecznej robotnika, chłopów i inteligenta w walce z różnorodnymi formami ucisku w ustroju kapitalistycznym” (s. 58).

17 A. Szpociński, *Pamięć przeszłości i strategie legitymizacyjne*, [w:] *Historia – dziś. Teoretyczne problemy wiedzy o przeszłości*, red. E. Domańska i in., Kraków 2014, s. 211.

skodyfikowane są zarówno elementy wchodzące w jego skład, jak i wartości, które te elementy reprezentują (czyli interpretacje)¹⁸.

Jeśli idzie o pierwszą z wymienionych przeze mnie płaszczyzn (obraz dziejów), wysiłki koncentrowano na poszukiwaniu w dorobku minionych epok tych zjawisk, które służyłyby krytyce przedwojennego porządku, a tym samym uzasadniały wprowadzenie nowego (tzw. sprawiedliwość społeczną, poszukiwanie elementów kultury ludowej i nadmierne jej wartościowanie, krytyka warstw posiadających czy Kościoła, umniejszanie znaczenia tradycji chrześcijańskiej z tendencją do przesadnego eksponowania elementów świeckich). Wyraziste formuły wartościujące można już wskazać w przywoływanym programie dla 11-letniej szkoły ogólnokształcącej z 1949 roku. Dostrzega się je zarówno na poziomie całościowego prezentowania poszczególnych formacji historyczno-kulturowych (budowa świadomości zniekształconej panoramy), jak i w ocenie jej elementów składowych (zjawiska, prądy, fakty historyczne, sylwetki twórców). Oto kilka przykładów: „Literackie przejawy zarysowujących się konfliktów w ustalonej strukturze społecznej. Utwory satyryczne” (Średniowiecze, PN49, s. 64); „[...] przewrót w poglądzie na świat i na człowieka. Laicki ideał życia i szczęścia”, „krytyka autorytetu duchownego”, „zeświecczenie kultury”, „prądy postępowe i zachowawcze” (Renesans, PN49, s. 66); „Uwstecznienie Polski od końca XVI wieku” (Barok, PN49, s. 68); „Z. Krasieński – poeta reakcji”, „Mickiewicz – pisarz i działacz rewolucyjny” (Romantyzm, PN49, s. 77); „Wzrastające objawy rozkładu kapitalizmu i zerwanie mieszczańskiej myśli z racjonalistycznymi i humanistycznymi tradycjami pozytywizmu” (Młoda Polska, PN49, s. 87).

Rewizja zawartości kanonu, rozumianego jako istotna dla kulturowego dziedzictwa reprezentacja dzieł, sprowadzała się – z jednej strony – do zaburzenia dotychczasowej hierarchii, z drugiej – do usuwania z pola zainteresowań szkoły poszczególnych tekstów lub całych ich grup, jak miało to np. miejsce w odniesieniu do tradycji biblijnej czy też twórczości zakazanej przez powojenną cenzurę. Jeśli idzie o pierwszą z wymienionych płaszczyzn, działania polegały na wprowadzaniu do spisu lektur utworów drugorzędnych, np. literatura sowiżdrzalska w renesansie, lub dyskredytowaniu tekstów ideologicznie niewygodnych poprzez wartościujący komentarz, np. zapis „ideologia ofiarnictwa, utopijność programu społecznego” w odniesieniu do zaangażowanych utworów Żeromskiego. W tym miejscu zrezygnuję z odtworzenia bardziej szczegółowego katalogu „literatury źle obecnej” w szkole, sygnalizując jedynie, że pełniejszą reprezentatywność zaczęła odzyskiwać dopiero poczynając od tzw. programu solidarnościowego z 1981 roku¹⁹. Do kwestii kreowanego w utworach wpisanych w kanon obrazu wspólnoty wrócę natomiast w dalszej części wypowiedzi.

Pisząc o wspólnotowych aspektach funkcjonowania grupy, trudno pominąć rolę, jaką w procesach samoidentyfikacji odgrywa sposób sytuowania siebie wobec innych. Odrębność własnej wspólnoty dostrzega się dopiero w kontekście

18 Tamże.

19 *Instrukcja programowa dla liceum ogólnokształcącego, technikum i liceum zawodowego*, Warszawa 1981.

pozostałych zbiorowości, zawsze jest ona budowana w opozycji do innych. To właśnie ze sposobów rozumienia (określenia) swojskości wywodzą się zasadnicze motywy prezentowanego przez poszczególnych członków określonej grupy stosunku do inności. Jak sygnalizowałem, wspomnianą właściwość pokażę na przykładzie wpisanej w programy kwestii niemieckiej.

W powojennych dokumentach Niemcy zdefiniowane zostały jako największy wróg, od zawsze zagrażający naszemu narodowi. Wpisana w programy awersja wobec zachodnich sąsiadów była zabiegiem celowym, otwierała bowiem drogę do wykorzystania w dyskursie patriotycznym retoryki zagrożenia. Nie można jej jednak sprowadzić wyłącznie do chęci utrwalenia antypatii wobec Niemców – jak zauważa Michał Rusinek, „[...] figura antytezy jest figurą najprostszego, ale i zarazem najłatwiejszego do zrozumienia porządku. [...] Antyteza zwalnia z myślenia krytycznego”²⁰. Chodziło zatem o stworzenie czytelnej ramy porządkującej rzeczywistość, a przy tym pozwalającej na bardziej precyzyjne dookreślenie własnej tożsamości poprzez definiowanie swojskości w opozycji do ujemnie wartościowanej obcości.

W zaprezentowanym w programach ujęciu wzajemne relacje z Niemcami od początku kształtowania się polskiej państwowości sprowadzone zostały do walki z sąsiadem, którego głównym celem było unicestwienie naszej ojczyzny. W celach nauczania, otwierających polonistyczną część programu dla szkoły podstawowej z 1947 roku, pojawia się cytowany już zapis o potrzebie położenia nacisku na „odwieczne niebezpieczeństwo” zagrożenia niemieckiego. Ma on swoją konkretyzację w szczegółowym opisie treści. W klasie 4 zapis brzmi: „Obrazki z dziejów naszego narodu stanowią szerokie pole do pracy nad rozwijaniem uczuć patriotycznych. Na tym poziomie program dobiera je z punktu widzenia idei obrony przed naporem germańskim” (PN47, s. 74). Tematyka niemiecka pojawia się również w kolejnych latach: np. w klasie 5 opis tematyki podkreślał albo wpisane w nasze relacje zagrożenie, jak miało to miejsce w temacie dotyczącym Mieszka I („Narodziny Państwa Polskiego pod groźbą zaboru niemieckiego” [PN47, s. 76]), albo też eksponował tryumf nad wrogiem, jak np. w opisie Grunwaldu („Wiekopomne zwycięstwo zjednoczonej Słowiańszczyzny nad zjednoczonymi siłami germańskimi” [PN47, s. 78]). Po raz kolejny przywołanie zachodniego sąsiada miało miejsce w klasie 7, tym razem w odwołaniu do tekstów literackich lub ich fragmentów (*Stara baśń, Grażyna, Bartek zwycięzca, Placówka, Krzyżacy*, PN47, s. 129–130).

Konstruowana na potrzeby szkoły narracja miała na celu nie tylko podtrzymanie doświadczanych w okresie powojennym negatywnych emocji w stosunku do Niemców, ale i wykreowanie wyidealizowanego obrazu własnej nacji, krzywdzonej, prześladowanej, jednak etycznie górującej nad potężnym wrogiem. W ten sposób aktualizowała się utrwalona już w czasach niewoli opowieść kompensacyjna. Tuż po wojnie miała ona wartość terapeutyczną, jednakże wydobywając antagonizmy, wspierała taki model patriotyzmu, którego konsekwencją stawało się

20 M. Rusinek, *Między antytezą a enumeracją, czyli dwie wersje prefigurowania polskiej rzeczywistości*, „Teksty Drugie” 2021, nr 3, s. 89.

niewspółmierne nasycenie miłości do ojczyzny warunkowanym etnicznie, a przy tym mocno skażonym pierwiastkami ksenofobicznymi nacjonalizmem²¹.

Bez wątpienia takie usytuowanie kwestii niemieckiej okazywało się korzystne z punktu widzenia władzy – miało bezdyskusyjny walor integrujący, pozwalało przy tym na stworzenie łatwego do zaakceptowania obrazu naszego narodu jako wspólnoty, z którą jednostka bez większych dylematów mogła się identyfikować. Realizacji wskazanych tu celów w dużym stopniu służyła edukacja, również i polonistyczna. Jak pokazała Agnieszka Rypel, kształtowanie tożsamości narodowej stanowiło jedno z podstawowych zadań stawianych podręcznikom do języka polskiego w minionym stuleciu, a na płaszczyźnie historyczno-politycznej przez cały XX wiek w badanych podręcznikach tożsamość narodową organizowały „mit założycielski (mit genezy)” oraz „mit niemieckiego zagrożenia/mit powstrzymania niemieckiej ekspansji”²².

Gdyby zastanowić się, do czego potrzebny jest naszej zbiorowej wyobraźni Niemiec, można by więc odpowiedzieć, posiłkując się słowami Małgorzaty Mikołajczak:

Niemiec ma [...] w stosunku do innych reprezentacji Obcego [...] zdecydowaną przewagę. Po pierwsze, jest obcością najstarszą [...] i od samego początku kształtowania się narodowej tożsamości uczestniczy w tym procesie. [...] po drugie – jest obcością, która zdążyła silniej niż jakakolwiek inna obrosnąć w polskiej świadomości narodowej stereotypem, dzięki czemu „stała się niemal archetypem naszej pamięci i wyobraźni” [...]. Po trzecie [...] postać Niemca jest transmitterem silnych zbiorowych afektów – „gniewu wybuchającego w momencie naszego upokorzenia” oraz lęku płynącego z bezpośredniego zagrożenia²³.

Choć od lat 80. próżno szukać w programach retoryki zagrożenia czy formułowanych wprost akcentów antyniemieckich, w dyskursie politycznym do dziś nasz zachodni sąsiad stanowi najbardziej poręczną figurę wroga. Nie jest to zatem wyłącznie kwestia wartościujących wskazań bezpośrednio wpisanych w dokumenty edukacyjne. Przyczyna może tkwić w szkolnym kanonie, który uprzywilejowuje romantyczny patriotyzm walki i ofiary²⁴, a wyidealizowany obraz narodu tworzy

21 Nacjonalizm często przeciwstawia się patriotyzmowi, choć nie ma to uzasadnienia. W literaturze przedmiotu rozróżnia się wartościowany pozytywnie nacjonalizm obywatelski (indywidualistyczno-wolnościowy) i przeciwstawiany mu nacjonalizm etniczny (kolektywistyczno-autorytarny). Niektórzy badacze proponują, by wartościując nacjonalizm oceniać go poprzez stosunek do Innego (ideologia włączająca lub antagonizująca, wykluczająca ze wspólnoty) – por. np.: K. Jaskułowski, *Nacjonalizm jako ideologia*, „Przegląd Polityczny” 2003, nr 2, s. 37–49; K. Majka, *Nacjonalizm a patriotyzm. Różnice, podobieństwa, zależności*, [w:] *Powrót do ojczyzny? Patriotyzm wobec nowych czasów. Kontynuacje i poszukiwania*, red. C. Smu-niewski, P. Sporek, Warszawa 2017, s. 63–85.

22 A. Rypel, *Moja Polska? – dyskursy tożsamościowe w edukacji polonistycznej*, [w:] *Lekcja Polski(ego)...*, t. 1, s. 71.

23 M. Mikołajczak, *Do czego literaturze regionalnej potrzebny jest Niemiec? (na przykładzie twórczości lubuskiej)*, „Teksty Drugie” 2016, nr 3, s. 253.

24 Potwierdza to np. rozpoznanie przeprowadzone przez badaczki krakowskie w 2019 r. wśród 130 uczniów ostatniej klasy szkoły podstawowej i gimnazjum. W ankietach

na prawie kontrastu z obcym, celowo deprecjonując go i sprowadzając do roli bezwzględego wroga.

Można w tym miejscu postawić pytanie: czy rzeczywiście literatura ma aż taki wpływ na zbiorową wyobraźnię? Nawet jeśli w dobie dominacji kultury audiowizualnej sceptycznie odnosimy się społecznego oddziaływania kanonu, trudno przecenić rolę literatury w kreowaniu i utrwalaniu zbiorowej pamięci. Wynika to z dwóch powodów. Utwory literackie stanowią najczęściej uruchamiany w szkole tekst kultury, w związku z tym to wpisany w nie obraz staje się podstawowym składnikiem narodowego uniwersum. Drugi powód wiąże się z wyraźnym pokrewieństwem prezentowanego w obu typach przekazu stosunku do rzeczywistości: pamięć społeczna – podobnie jak literatura – przetwarza fakty, operuje skrótem, symbolem, dąży do obrazowości przedstawień. Literatura potrafi wykreować taki obraz rzeczywistości, który umie uwieść czytelnika, uchylić prawdę historycznych faktów i zastąpić ją własną prawdą, co na przykładzie oddziaływania powieści Sienkiewicza dostrzegł już dawno Gombrowicz, pisząc w połowie XX wieku: „Potęgo sztuki! Oto pewien styl decyduje o możliwościach emocjonalnych narodu, czyniąc go głuchym i ślepym na wszystko inne, określając do tego stopnia najskrytsze jego gusty, iż 90% świata staje się mu niejadalne”²⁵. Nie jest to zresztą wyłącznie kwestia emocji, ale przede wszystkim kształtowania owych „najskrystszych gustów”, w równym stopniu stanowiących konsekwencje indywidualnych (czytelniczych), co i zbiorowych (choć niekoniecznie w sposób bezpośredni motywowanych lekturowo) afektów.

Czy jest jakieś wyjście z zarysowanej tu sytuacji? Najprostszym rozwiązaniem byłoby na przykład ograniczenie w zestawach lekturowych reprezentacji tekstów wzmacniających narodową megalomanię lub rezygnacja z nich, trudno jednak wyobrazić sobie takie rozstrzygnięcie, zwłaszcza że utwory te od blisko dwóch stuleci kształtują narodową wyobraźnię, stanowiąc bezdyskusyjne spoiwo świadomości wspólnotowej. W tej materii trzeba chyba zgodzić się ze stanowiskiem Marcina Króla, który stwierdza, że upowszechnianie tradycji niesie konieczność pogodzenia się z zjawiskami trywializowania nawet najbardziej nośnych wartości czy wzorów. Historyk idei pisze wprost: „Jeżeli polska tożsamość istnieje tylko dzięki tradycji, to w czym dzisiaj przejawia się ludowa forma obrony polskiej tożsamości? Bez wątplenia w rozmaitych reakcjach ksenofobicznych”²⁶. Przestrzega przy tym przed zbyt daleko idącym dążeniem do eliminowania tego typu zachowań z przestrzeni

wyznacznikiem polskości jest patriotyzm heroiczny („walczyć i zginąć”), nacechowany religijnością (wiara w Boga) i szacunkiem dla narodowych symboli oraz tradycji. Jedynie 32% respondentów wiązało bycie Polakiem z obywatelstwem kraju, a tylko jedna osoba napisała, że obywatel Polski niekoniecznie musi być etnicznym Polakiem. Zob. Z. Budrewicz, M. Sienko, *Polska i polskość na lekcjach polskiego. O potrzebie wychowania obywatelskiego*, [w:] *Lekcja Polski(ego)...*, t. 1, s. 91–106.

25 W. Gombrowicz, *Dziennik 1953–56*, [w:] *Dzieła*, red. J. Błoński, Kraków 1988, t. 7, s. 362. Swoje rozważania o Sienkiewiczu autor *Dzienników* rozpoczyna od podkreślenia magicznej, a jednocześnie destrukcyjnej siły oddziaływania na polską wyobraźnię: „Trudno też w dziejach literatury o przykład podobnego oczarowania narodu, bardziej magicznego wpływu na wyobraźnię mas. [...] ten demon, ta katastrofa naszego rozumu, ten szkodnik [...]” (tamże, s. 352).

26 M. Król, *Romantyzm. Piekło i niebo Polaków*, Warszawa 1998, s. 55–56.

publicznej: „Niszcząc patriotyczny banał, niszczy się równocześnie patriotyczny odruch”²⁷.

Rzecz wydaje się niesłychanie trudna, a podnoszonych tu problemów nie rozwiąże nawet najbardziej przemyślany dobór obowiązującej w szkole lektury. Rację ma Zofia Budrewicz, kiedy pisze:

sama wymiana lektur [...] nie zagwarantuje skuteczności zapobiegania ekstremalnym wersjom identyfikacji narodowej. Nie chodzi bowiem tylko o sam dobór utworów literackich, ale również [...] o ich interpretację w znaczeniu operacji historiozoficznej²⁸.

Idzie zatem o praktykowanie takich sposobów czytania, które służyć będą budowaniu poczucia wspólnoty nie w opozycji do Innego, ale z poszanowaniem pozostałych zbiorowości²⁹. Proponowany przez krakowską badaczkę tryb lektury wymaga jednak pogłębionej refleksji i przede wszystkim czasu – tych warunków nie zapewnia ani aktualna podstawa programowa (znaczący przyrost materiału bez zwiększenia liczby godzin), ani tryb sprawdzania wiedzy historycznoliterackiej na maturze.

Zmianie postaw lekturowych nie służy również deklarowana w aktualnym dokumencie perspektywa kontaktowania uczniów z dorobkiem przeszłości. Pokazuje ona wyraźnie, że szkoła powinna kształtować „pamięć monumentalną”, idealizującą obraz własnej grupy, mitologizującą przeszłość i marginalizującą odmienne narracje. Świadczyć mogą o tym słowa z zamykających opis treści uwag o warunkach i sposobie realizacji:

Kształcenie literackie i kulturowe [...] (p)owinno równocześnie wprowadzać w tradycję jako strażnika pamięci zbiorowej, łącznika między dawnymi i współczesnymi latami – przekaznika treści wyróżnionych z dziedzictwa kulturowego jako społecznie ważnych i doniosłych[...]³⁰.

O tym, które obszary tradycji zostają uznane za „społecznie ważne i doniosłe” decyduje aktualna polityka historyczna. Skutków tej ostatniej doświadczamy wszyscy, ale jej ocenę pozostawiam czytelnikom.

Bibliografia:

- Borowski A., *Tożsamość polska i wielokulturowość jako problem edukacji polonistycznej*, [w:] *Polonistyka w przebudowie, Literaturoznawstwo – wiedza o języku – wiedza o kulturze – edukacja*, t. 2, red. M. Czermińska i in., Kraków 2005, s. 172–186.
- Budrewicz Z., *Patriotyzm w polonistycznej edukacji międzykulturowej*, [w:] *Powrót do ojczyzny? Patriotyzm wobec nowych czasów. Kontynuacje i poszukiwania*, red. C. Smuńewski, P. Sporek, Warszawa 2017, s. 281–302.

27 Tamże, s. 80.

28 Z. Budrewicz, *Patriotyzm w polonistycznej edukacji międzykulturowej*, [w:] *Powrót do ojczyzny...*, s. 289.

29 Dobrym przykładem takich poszukiwań jest książka *Edukacja polonistyczna wobec Innego*, red. A. Janus-Sitarz, Kraków 2014.

30 *Podstawa programowa kształcenia ogólnego z komentarzami. Język polski*, Warszawa 2018, s. 31.

- Budrewicz Z., Sienko M., *Polska i polskość na lekcjach polskiego. O potrzebie wychowania obywatelskiego*, [w:] *Lekcja polski(ego). Praktyki edukacyjne wobec niepokojów XXI wieku*, t. 1, red. A. Gis i in., Poznań 2021, s. 55–74.
- Edukacja polonistyczna wobec Innego*, red. A. Janus-Sitarz, Kraków 2014.
- Gosk H., *O czym w edukacji się nie mówi. „Narracje bezpieczeństwa” i ich podatni słuchacze*, [w:] *Lekcja Polski(ego)...*, t. 2, s. 133–147.
- Historia – dziś. Teoretyczne problemy wiedzy o przeszłości*, red. E. Domańska i in., Kraków 2014.
- Jaskułowksi K., *Nacjonalizm jako ideologia*, „Przegląd Polityczny” 2003, nr 2, s. 37–49.
- Kończal K., *Bliskie spotkania z historią drugiego stopnia*, [w:] *Pamięć zbiorowa jako czynnik integracji i źródło konfliktów*, red. A. Szpociński, Warszawa 2009, s. 207–226.
- Król M., *Romantyzm. Piekło i niebo Polaków*, Warszawa 1998.
- Majka K., *Nacjonalizm a patriotyzm. Różnice, podobieństwa, zależności*, [w:] *Powrót do ojczyzny...*, s. 63–85.
- Mikołajczak M., *Do czego literaturze regionalnej potrzebny jest Niemiec? (na przykładzie twórczości lubuskiej)*, „Teksty Drugie” 2016, nr 3, s. 251–272.
- Podstawa programowa kształcenia ogólnego z komentarzami. Język polski*, Warszawa 2018.
- Program nauki w 8-letniej szkole podstawowej. Projekt. Język polski*, Warszawa 1947.
- Program nauki w 11-letniej szkole ogólnokształcącej. Projekt. Język polski*, Warszawa 1949.
- Przeszłość w dyskursie publicznym*, red. A. Szpociński, Warszawa 2013.
- Rusinek M., *Między antytezą a enumeracją, czyli dwie wersje prefigurowania polskiej rzeczywistości*, „Teksty Drugie” 2021, nr 3, s. 84–93.
- Rypel A., *Moja Polska? – dyskursy tożsamościowe w edukacji polonistycznej*, [w:] *Lekcja Polski(ego)...*, t. 1, s. 55–74.
- Szacka B., *Czas przeszły, pamięć, mit*, Warszawa 2006.
- A. Szpociński, P.T. Kwiatkowski, *Przeszłość jako przedmiot przekazu*, Warszawa 2006.
- Wobec przeszłości. Pamięć przeszłości jako element kultury współczesnej*, red. A. Szpociński, Warszawa 2005.

Reading lists and the model of community: about the process of creation of collective awareness in schools

Abstract

In this text, I discuss the creation of collective awareness in school education. I examine the problem from two perspectives – sociological (the mechanisms of shaping collective memory and the rules of functioning of such memory) and educational (the directive of the current educational policy, especially the reading lists composed by the education ministry). I am mostly interested in the issue of what the drivers are for certain educational documents (especially in curricula) – and the fact that those drivers aim to shape the concept of collective identification regarding what is „right” according to current political interests. On the one hand, this is to create either an idealistic image of its own group (which is purposefully being contrasted with the negatively painted image of the „other”) or create a myth of the past.

On the other hand, the aim is to marginalise or even erase from educational discourse any narration that is considered different. Closely connected to this problem is the teachers' dilemma regarding the models of community and community relations being popularised in schools (i.e., keeping up the brand of patriotism inherited from the time of occupation or the attempts to verify it in the context of modern society and culture), which I also discuss in my text.

Keywords: collective awareness, identification, educational discourse, canon

Jerzy Kaniewski – prof. dr. hab., pracownik naukowy Zakładu Dydaktyki Literatury i Języka Polskiego IFP UAM, autor ponad 80 publikacji z zakresu dydaktyki literatury, w tym trzech monografii: *Od czytania do pisania. Interpretacja tekstu literackiego w szkole średniej* (2002); *Koncepcja egzaminu maturalnego a kształcenie polonistyczne* (2007); *Zadania przedmiotu a formacja kulturowa ucznia nastoletniego* (2019). Na gruncie edukacyjnym: współautor podręcznika językowego do liceum, dwóch programów nauczania oraz trzech poradników metodycznych dla nauczycieli szkół średnich, od połowy 1995 do 2003 współpraca z instytucjami przygotowującymi egzaminy zewnętrzne z języka polskiego.

