

Jerzy Kaniewski

ORCID: 0000-0003-3644-1361

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

Szkolna klasyka – o sposobach projektowania dialogu z dorobkiem przeszłości w podstawie programowej i podręcznikach licealnych

Użyte w tytule sformułowanie „szkolna klasyka” celowo brzmi dwuznacznie: odsyła do tekstów literackich uznanych za ważne i reprezentatywne, a jednocześnie – zwłaszcza w kontekście dydaktycznym – odwołuje się do semantyki wyrastającej z użycia potocznych, podkreślających standardową przewidywalność rozwiązań powielanych w obiegu szkolnym i schematyczność proponowanych odczytań. Warto w tym aspekcie zastanowić się, w jakim stopniu zasygnalizowany stan rzeczy wynika z sugestii wpisanych w dokumenty oświatowe, a w jakim jest pochodną zrytualizowanego myślenia o kształtowaniu poczucia wspólnotowości, roli dziedzictwa kulturowego czy sposobach jego przekazywania kolejnym pokoleniom.

Pisząc o projektowaniu szkolnych dialogów z tekstem, świadomie nawiązuję do wypowiedzi Zofii A. Kłakówny sprzed ćwierć wieku¹, ponieważ wraz z zespołem współautorów *To lubię!* torowała ona „nowe” myślenie o sposobach konstruowania całości podręcznikowych, w wyrazisty sposób adaptując i rozwijając koncepcję zarysowaną w licealnym programie z 1985 roku². Przyświecającą krakowskim twórczyiom ideę najkrócej wyrażają słowa Marii Jędrzychowskiej:

¹ Z.A. Kłakówna, *Projektowanie sytuacji odbioru tekstów kultury*, [w:] *Konteksty polonistycznej edukacji*, red. M. Kwiatkowska-Ratajczak, S. Wysłouch, Poznań 1998, s. 108–121.

² Przywołuję zatwierdzony w 1985 roku program, ponieważ dostrzec w nim można zarys innego niż dotychczas myślenia o kształtowaniu poczucia ciągłości w kulturze. Kluczową rolę odgrywają tu kontynuacje i nawiązania oraz proponowane konteksty interpretacyjne. Co prawda w niektórych tylko przypadkach proponowane w obu wskazywanych tu segmentach utwory znajdują swoją kontynuację w kierunkach interpretacji (takie zapisy pojawiają się np. w odniesieniu do starożytności czy romantyzmu), jednak sama koncepcja powiązań ponadpokowych zasługuje na uwagę – zob. *Język polski. Program liceum ogólnokształcącego oraz liceum zawodowego i technikum*, oprac. M. Szymczak, Warszawa 1985.

Za główną zasadę racjonalności i uczenia się, i nauczania trzeba uznać nie przypadkowe powiększanie „kolekcji” obojętnych względem siebie utworów, lecz konieczność takiego komponowania tekstów i kontekstów interpretacyjnych, by uzyskane tym sposobem konfiguracje zdolne były w pierwszym rzędzie motywować jak najskuteczniej uczniowskie akty poznania, przeżywania i ich werbalizacji³.

O tym, które utwory z klasyki wejdą do szkolnego kanonu, decydują w dużym stopniu dokumenty programowe, ponieważ w każdy z nich wpisany jest katalog dzieł przewidzianych dla danego poziomu nauczania. Jednak nie chodzi tylko o tytuły, ale również o formułowane wprost w programach lub niekiedy jedynie pośrednio sugerowane „dyrektywy” odbiorcze. Wynikają one zarówno z celów edukacyjnych czy zadań szkoły, przynoszących odpowiedź na pytanie o zakładane funkcje lektury w procesie kształcenia, jak i z zapisów dotyczących sposobów pracy z tekstem (treści nauczania lub – w ostatnich dwóch podstawach – wymagania szczegółowe). Jako że w układzie podręcznikowym utwór lub jego fragment nie istnieje autonomicznie, to właśnie na poziomie rozwiązań proponowanych przez poszczególnych autorów łatwo można dostrzec ślady określonych transformacji, jakim podlegają utwory włączane w nową całość poznawczą. Sygnalizowane tu zabiegi często wykraczają poza ramy niezbędnej dydaktycznie aranżacji, celowo projektują narzucające się jednoznacznie odczytania. Pisała o tym Zofia Budrewicz w odniesieniu do funkcjonowania fragmentów dłuższych utworów w antologiach szkolnych: „Ze sposobu przytaczania fragmentów tekstów literackich w podręcznikach szkolnych dawnych i współczesnych widać, jak dowolnie nieraz można tymi utworami manipulować”⁴.

Co prawda słowa krakowskiej badaczki wyrastają z obserwacji mechanizmów doboru obecnych w podręcznikach wyimków z dłuższych dzieł i towarzyszących im nie zawsze przemyślanych zabiegów adaptacyjnych, warto jednak mieć świadomość, że swoiście rozumiana „narracja pedagogiczna” w podobnym stopniu może upodrzędniać również i włączane w tkankę podręcznikową teksty niepodlegające skrótom. Zauważa to zresztą przywoływana autorka, pisząc, że w niektórych podręcznikach nawet autonomiczna całość

zostaje [...] wtórnie upodrzędniona poprzez umieszczenie jej w stematyzowanym rozdziale antologii, cyklu problemowym etc., dopełnionym obudową metodyczną. Ten typ adaptacji polega więc na nadawaniu autonomizowanemu fragmentowi cech tekstu niesamodzielnego, tak powiązanego relacjami z kontekstem lekturowym, w tym z innymi tekstami kultury (pod)rozdziału, cyklu, aby współtworzył on konstytutywny, nieprzypadkowy element zbioru⁵.

³ M. Jędrychowska, *Międzytekstowe zderzenia i dydaktyczne zdarzenia*, „Polonistyka” 2001, nr 1, s. 5.

⁴ Z. Budrewicz, *Arcydzieło w pomniejszeniu*, „Polonistyka” 2004, nr 3, s. 4. Autorka wskazuje, że o wyborze konkretnego fragmentu, jego ustrukturyzowaniu (swoista delimitacja naśladowująca całość) i usytuowaniu w określonej sekwencji tekstów podręcznikowych decydują nie tylko względy dydaktyczne, ale i „wymowa ideowo-wychowawcza, która winna ściśle odpowiadać teleologii kształcenia i wychowania wpisanej w program nauczania” (tamże, s. 5).

⁵ Tamże, s. 8.

Jak już wspomniałem, ogólny horyzont funkcjonowania utworów w szkole wyznaczają obowiązujące dokumenty programowe. Zaczę od analizy najistotniejszych zapisów z trzech kolejnych podstaw programowych dla szkół średnich, ponieważ już pobieżna analiza pokazuje symptomatyczne zjawisko. Począwszy od 2008 roku, wyraźnej redukcji ulegają zarysowane w pierwszej podstawie (2002) szeroko rozumiane formacyjne obligacje języka polskiego przy wzrastającym stopniu uszczegółowienia wymaganej wiedzy przedmiotowej. Widać to zarówno we wpisanych w kolejne dokumenty celach ogólnych, jak i w dopełniających je treściach kształcenia (od 2008 roku są to wymagania szczegółowe).

Podstawę programową z 2002 roku rozpoczyna następujący zapis: „Nadrzędnym celem pracy edukacyjnej każdego nauczyciela jest dążenie do wszechstronnego rozwoju ucznia” (Pp 2002, s. 3640)⁶. Otwierająca dokument dla liceów i techników fraza nie jest tylko pustą deklaracją; jeszcze w części wstępnej znajduje swoistą kontynuację w opisie zadań szkoły i warunków ich realizacji – zostały one zaprojektowane w taki sposób, że ów „nadrzędny cel” wyraźnie je profiluje poprzez wyznaczenie ram dla działań podejmowanych w tym zakresie⁷.

W aspekcie teleologicznym istotna okazuje się nie tylko sfera poznawcza, ale i troska o pozostałe wymiary osobowości ucznia. Co znamienne, akcent pada na wymiar indywidualny – najpierw zatem mówi się o osiągnięciu „dojrzałości intelektualnej, emocjonalnej, moralnej” (Pp 2002, s. 3641), później o kształtowaniu tożsamości – tu na pierwszym miejscu stawiana jest samoidentyfikacja (wymiar jednostkowy), po niej dopiero pojawia się tożsamość narodowa i kulturowa. Ważna jest przy tym troska o budowanie u adolescenta poczucia odpowiedzialności za własny rozwój czy kształtowanie hierarchii wartości. Perspektywa podmiotowa odgrywa istotną rolę w uruchamianych podczas lekcji działaniach interpretacyjnych – zapisy dotyczące dowartościowania perspektywy indywidualnej wyłaniają się z zalecanych układów

⁶ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 26 lutego 2002 r., Dz.U. z 2002 r. nr 51, poz. 458, zał. 4: *Podstawa programowa kształcenia ogólnego dla liceów ogólnokształcących, liceów profilowanych i techników*. Lokalizując przywoływane z tego dokumentu zapisy, podaję w nawiasie skróconą nazwę z rokiem wydania oraz stronę.

⁷ Wspominam o tym, ponieważ w części wstępnej obu wersji programów z 1990 roku również podkreślano formacyjny wymiar przedmiotu. Nauczanie języka polskiego uznano za jeden „z najważniejszych czynników [...] rozwoju intelektualnego, moralnego, społecznego, estetycznego i emocjonalnego”, co zdają się konkretyzować kolejne zdania: „Przedmiot ten wprowadza uczniów w świat kultury i pomaga im zrozumieć samych siebie, własną odrębność i tożsamość, uświadamia rodowody i korzenie wspólnoty narodowej [...] otwiera uczniów na drugiego człowieka i przybliża im uniwersalne wartości i ideały humanistyczne” – *Język polski. Program liceum ogólnokształcącego, liceum zawodowego i technikum*, red. B. Chrzastowska, Warszawa 1990, s. 15 (s. 59 – wersja II). Tak zarysowana przestrzeń nie znalazła jednak wzmocnienia w formułowanych poniżej celach – akcentują one aspekty poznawcze („poznawanie” dzieł, zjawisk, zagadnień) czy warsztatowe (kształcenie określonych umiejętności). Sygnalizowane we wstępie kwestie podnoszone są dopiero w ostatniej kategorii celów („kształtowanie postaw”) – por. tamże, s. 15–16 (s. 59–60 – wersja II). Aspekty poznawcze wzmocnia w wersji II wskazanie z uwag o realizacji programu: „Najistotniejszym elementem kształcenia polonistycznego w szkole średniej jest lektura dzieł literackich [...] ujętych w porządku i kontekście historycznoliterackim” (s. 93).

odniesienia (w zadaniu 5 są to kolejno konteksty: egzystencjalny, aksjologiczny, po nich dopiero wymienia się historyczny – Pp 2002, s. 3642).

Tak wyznaczona przestrzeń odczytywania tekstu nie oznacza przy tym lektury aktualizującej. Zarówno w treściach nauczania (punkty: tradycje literackie, proces historycznoliteracki), jak i w osiągnięciach z zakresu odbioru dzieł sztuki (wymiar historyczny) lekturę arcydzieł „zanurzonych w historii” podstawa projektuje przynajmniej w takim stopniu, by umożliwiała to zrozumienie związków analizowanych utworów z epoką, w której powstawały. Warto jednak podkreślić tu osłabienie ujęcia chronologicznego, dostrzegalne choćby na poziomie opisu treści – nadrzędnymi kategoriami porządkującymi są tradycje literackie, prądy czy konwencje, na dalszy plan odsunięta zostaje wiedza o epoce, sprowadzona w zasadzie do funkcji segmentacyjnej procesu historycznoliterackiego⁸. Świadomie włączony w podstawę komponent historycznoliteracki nie stanowi przy tym jedynej możliwej ramy porządkującej kulturowe doświadczenia ucznia⁹; istotną rolę odgrywają wskazane w treściach tematy, motywy, wątki czy wartości oraz kategorie estetyczne i filozoficzne. Dlatego też po reformie z 2002 roku mogły pojawić się podręczniki odwracające porządek czasowy (opracowany przez zespół Bożeny Chrzastowskiej *Skarbiec*) lub rezygnujące z układu chronologicznego na rzecz tematyczno-problemowego (krakowskie *To lubię!*).

Dopełnieniem zarysowanego wyżej usytuowania dorobku przeszłości staje się zaproponowany w podstawie wykaz utworów obowiązujących na IV etapie edukacyjnym. Co prawda wszystkie wymienione tam pozycje są obligatoryjne, ale bliższy ogląd dowodzi wyraźnego upodmiotowienia nauczyciela i uczniów w wyborze konkretnych tytułów: większość zapisów określa tylko kategorię tekstów, np. poezja baroku, wybrane sceny z dramatów romantycznych (J. Słowackiego, Z. Krasińskiego), H. Sienkiewicz – wybrana powieść, wybrany dramat XX wieku (S. Mrożek, T. Różewicz) czy wybrana powieść XX wieku. Otwieraną na tej płaszczyźnie „przestrzeń wolności” widać najlepiej na przykładzie literatury powszechnej – na osiem pozycji wskazana z tytułu jest tylko jedna, doprecyzowanie kolejnych siedmiu pozostawiono na poziomie wyborów szkolnych (nauczyciele i uczniowie, autorzy programów i podręczników).

Nieco inaczej przedstawia się sytuacja lektury w dokumencie z 2008 roku. Jak twierdzili autorzy, nowy zestaw treści tworzony był z myślą o dookreśleniu zbyt ogólnych opisów zawartych w poprzedniej podstawie, przez co kształt edukacji zdominowany został przez wymagania egzaminacyjne. Słuszny skądinąd zamysł przyniósł jednak nie w pełni zamierzony efekt – doprecyzowanie ogólnych sformułowań skutkowało rozbudowaną siatką pojęć i terminów teoretycznych, a ograniczeniem

⁸ W charakteryzującym proces historycznoliteracki punkcie 9 treści nauczania jako ostatni podpunkt pojawia się zapis „epoka i następstwo epok”, wyraźnie redukujący komponent informacyjny (Pp 2002, s. 3642).

⁹ Bożena Chrzastowska, od lat 70. krytykująca niefunkcjonalność szkolnej wiedzy historycznoliterackiej, wypowiadając się na temat edukacji literackiej w zreformowanej szkole średniej, pisze wprost: „trzeba zerwać z tradycją nauczania historii literatury w liceum, by móc – obok innych zadań – efektywnie rozwijać świadomość historyczności dzieł literackich, języka i innych tekstów kultury w szkole” – też, *Funkcja wiedzy historycznoliterackiej w liceum*, [w:] *Innowacje i metody*, red. M. Kwiatkowska-Ratajczak, Poznań 2011, s. 282. O tym, „jak skutecznie uczyć rozumienia historyczności”, pisze autorka w drugiej części szkicu (tamże, s. 288–295).

otwieranej przez podstawę z 2002 roku możliwości współtworzenia kształtu przedmiotu w programach autorskich. Znaczący zakres uszczegółowień powodował nie tylko swoiste zamknięcie nowej podstawy na twórcze dopełnienia, ale ugruntowywał również wynikające z przyjętej hierarchii celów przekonanie o prymacie wiadomości w procesie kształcenia. Sformułowane łącznie dla III i IV etapu, już w części wstępnej uwydatniają rozwój sfery poznawczej, co wynika z odnoszącego się do obu etapów zapisu: „Celem kształcenia ogólnego na III i IV etapie edukacyjnym jest: 1) przyswojenie przez uczniów określonego zasobu wiadomości na temat faktów, zasad, teorii i praktyk [...]”¹⁰.

Szkolną przestrzeń analizy i interpretacji tekstów kultury w liceum wyznacza wymagania ogólne II: „Uczeń stosuje w analizie podstawowe pojęcia z zakresu poetyki; w interpretacji tekstu wykorzystuje wiedzę o kontekstach, w jakich może być on odczytywany; poznaje niezbędne dla lektury fakty z historii literatury i innych dziedzin humanistyki [...]” (Pp 2008, s. 43). Nakreślony w nim kierunek działań pozwala na wyeksponowanie czynnościowego aspektu zalecanych procedur analityczno-interpretacyjnych, jeśli jednak zestawia się go z wyliczonym w wymaganiach szczegółowych katalogiem pojęć i terminów teoretycznych, trudno nie dostrzec wyraźnego dowartościowania wiedzy. Choć podporządkowany kolejnym etapom odczytywania sensu dzieła sposób skategoryzowania wymagań szczegółowych (wstępne rozpoznanie – analiza – interpretacja – wartości i wartościowanie) miał podkreślić potrzebę funkcjonalizowania teorii, sugerowana wspomnianym układem sekwencja działań w obliczu nagromadzenia terminów umyka uwadze, zwłaszcza że wagę rozbudowanych rejestrów pojęć wzmacniała informacja dotycząca matury. Poczynając od 2015 roku, treści zapisane językiem wymagań miały zastąpić dotychczas obowiązujące wymagania egzaminacyjne.

Już wstępny ogląd podstawy z 2008 roku prowadzi do wniosku, że gubi ona mocno akcentowany w poprzednim dokumencie wymiar podmiotowy. Wspomniana tu właściwość dotyka również projektu lektury wyłaniającego się z wprowadzonych zapisów. Jeśli zechce się prześledzić pod tym kątem wymagania szczegółowe, to nie trudno zauważyć, że jedynie w punkcie pierwszym wstępnego rozpoznania uczeń ma szansę zaprezentować „własne przeżycia wynikające z kontaktu z dziełem” (wymaganie II 1.1, Pp 2008, s. 46). Pozostałe zapisy (każdą z kategorii doprecyzowuje od trzech do pięciu wymagań szczegółowych) koncentrują się na kwestiach proceduralnych, są przy tym wyraźnie zobiektywizowane, by nie powiedzieć: odpersonalizowane¹¹.

¹⁰ *Podstawa programowa z komentarzami. Język polski w szkole podstawowej, gimnazjum i liceum*, Warszawa 2008, s. 19. W kolejnych przywołaniach operuję skrótem Pp 2008; po przecinku podaję numer strony z tej edycji.

¹¹ Nie chcąc pozostać gołosłownym, przytoczę po jednym z wymagań przypisanych do każdego z projektowanych etapów odczytywania tekstów: „II 1.2) określa problematykę utworu; II 2.1) wskazuje zastosowane w utworze środki wyrazu artystycznego i ich funkcje (poznane wcześniej, a ponadto: oksymorony, synekdochy, hiperbole, elipsy, paralelizmy) [...]; II 3.1) wykorzystuje w interpretacji elementy znaczące dla odczytania sensu utworu (np. słowa-klucze, wyznaczniki kompozycji); II 4.2) dostrzega obecne w utworach literackich oraz innych tekstach kultury wartości narodowe i uniwersalne” (tamże, s. 46–48).

Poświęcam tyle miejsca podmiotowym wymiarom kontaktowania ucznia z dziedzictwem kulturowym, ponieważ uznaję je za kluczowe nie tylko dla rozwijania motywacji czytelniczych (pozytywne wartościowanie aktu lektury). W szerszej perspektywie równie istotne okazuje się formacyjne oddziaływanie czytanych utworów, ich wpływ na kształtowanie osobowości młodego człowieka czy budowanie (i odczuwanie) więzi wspólnotowych. W moim przekonaniu jedynie taka perspektywa daje szansę na wytworzenie „woli dziedziczenia”¹² opartej na podstawach aksjologicznych. Taką świadomość mają również autorzy podstawy programowej z 2008 roku, jednak artykułują ją jedynie w miejscu słabo nacechowanym, niejako okazjonalnie. W „Zalecanych warunkach [...] realizacji” znaleźć można fragment tak charakteryzujący ucznia szkoły ponadgimnazjalnej: „Dojrzewa wtedy osobowość ucznia, zarówno pod względem intelektualnym, jak i emocjonalnym, krystalizują się jego zainteresowania [...]. Uczeń tworzy fundamenty swojego światopoglądu, uwewnętrznia hierarchię wartości, samodzielnie analizuje i porządkuje rzeczywistość” (Pp 2008, s. 53).

Ta kluczowa myśl nie znajduje kontynuacji w zamykających część polonistyczną „zadaniach nauczyciela języka polskiego” (Pp 2008, s. 53), nie ma również – co pokazywałem wyżej – swojego wyraźniejszego odbicia ani w celach ogólnych, ani też w wymaganiach szczegółowych.

Dążenie do uszczegóławiania zapisów dostrzec można także w zaproponowanym spisie lektur – doprecyzowaniu uległy pozycje wskazujące wcześniej tylko określone kategorie tekstów, np. określenie „Mikołaj Sęp Szarzyński, wybrane sonety” zamiast „poezja baroku (wybór)” czy „Fiodor Dostojewski – wybrany utwór” zamiast „wybrana europejska powieść XIX wieku” (Pp 2018, s. 50, 51). Należy jednak zauważyć, że zasygnalizowany tu trend został zrównoważony poprzez uchylenie pełnej obligatoryjności załączonej listy utworów, choć trzeba dodać, że jest to decyzja w pełni czytelna jedynie w odniesieniu do wymaganej liczby dłuższych tekstów (nie mniej niż 13 dłuższych utworów z listy pierwszej w trzyletnim cyklu, przy czym nie można pominąć oznaczonych gwiazdką)¹³.

Choć proste zestawienie obu spisów lektur nie w pełni odzwierciedla stan rzeczy, warto pokusić się o uogólnienie. Porównując obowiązującą liczbę dłuższych tekstów, łatwo zauważyć, że w pierwszej podstawie jest ich 18, podczas gdy dokument z 2008 roku zobowiązuje do przeczytania 13 tytułów, narzuca przy tym obowiązek lektury tylko czterech wymienionych z tytułu na liście pierwszej i jednego na drugiej (tzw. utwory „ogwiazdkowane”). Z drugiej jednak strony trzeba przypomnieć, że – mimo obligatoryjności całego spisu – kanon lekturowy z 2002 roku szerzej otwierał się na twórcze dopełnienia nauczycieli czy autorów programów – to oni decydowali

¹² Sformułowanie Barbary Krydy, zob. też, *Dziedzictwo – do przyjęcia czy odrzucenia? O uwarunkowaniach przejmowania wartości w szkolnej lekturze tekstów literackich*, [w:] *Problematyka aksjologiczna w literaturze*, red. S. Sawicki, Lublin 1992.

¹³ W tej grupie wskazanych znalazły się cztery dłuższe utwory z listy 1 i jeden z listy 2 (utwory czytane w całości lub we fragmentach zależnie od decyzji nauczyciela). Brakuje jednak precyzyjnego określenia statusu pozycji nieogwiazdkowanych – i krótkich, i dłuższych, zwłaszcza że tych drugich jest więcej niż 13 (Pp 2008, s. 49–52).

o konkretyzacji ogólnych wskazań, wybierali tytuły najlepiej wpisujące się w ich projekty edukacyjne.

Aktualnie obowiązująca podstawa (z 2018 roku) najmocniej wpisuje się w za-sygnalizowany na wstępie trend. Nawet przy pobieżnym oglądzie dostrzegalny jest nacisk na sferę poznawczą (wiedza przedmiotowa) przy wyraźnym ograniczaniu pod-miotowości nauczyciela i ucznia¹⁴.

Nie chodzi zresztą tylko o nadmierne dowartościowanie motywacji poznawczej, ale o zamknięcie proponowanych treści na dopełnienia nauczycielskie. Wynika ono z dwóch przyczyn. Pierwsza widoczna jest na poziomie wymagań szczegółowych, które cechuje drobiazgowość, co w naturalny sposób sprowadza eksplikowane (czy dopełniane) przez nie opisy nabywanych kompetencji do obszernego rejestru ocze-kiwanych wiadomości. Drugi z powodów wiąże się z jednoznacznie zadekretowanym chronologicznym porządkiem opracowywania lektur¹⁵.

Jeśli dodać jeszcze bardzo obszerny spis lektur obowiązkowych¹⁶ czy też sposób sprawdzania wiedzy we wprowadzonym na maturze teście historycznoliterackim¹⁷, trudno oprzeć się wrażeniu, że kontaktowanie ucznia szkoły średniej z kulturowym dziedzictwem ma polegać nie na aranżowaniu podmiotowego dialogu z tradycją, ale na reprodukcji gotowej wiedzy. Wiedzy – dodajmy – mocno uschematyzowanej, zreduko-wanej do określonych wiadomości na temat tekstów ujętych w spisie, co widać zwłasz-cza w zamieszczonych w teście historycznoliterackim zadaniach służących potwier-dzeniu znajomości lektury obowiązkowej. Sprawdzana na maturze wiedza musi być wystandaryzowana, trudno jednak pogodzić się z nieuchronną redukcją treściwego

¹⁴ Prezentację celów kształcenia ogólnego rozpoczyna zapis: „1) traktowanie uporząd-kowanej, systematycznej wiedzy jako podstawy kształtowania umiejętności”, zamyka zaś „8) rozwijanie u uczniów szacunku dla wiedzy, wyrabianie pasji poznawania świata [...]” (tamże, s. 7). Swoista kłama, wyraźnie eksponująca wiedzę, kładzie akcent na przedmiot, a na dalszy plan odsuwa podmiot (nie tylko ucznia, ale i nauczyciela).

¹⁵ Ów wielokrotnie już przywoływany przez dydaktyków zapis brzmi: „Podstawa pro-gramowa dla szkoły ponadpodstawowej [...] przywraca chronologiczny układ treści, który po-zwala na poznawanie utworów literackich w naturalnym porządku, tak jak one powstawały z uwzględnieniem różnorodnych kontekstów, w tym kulturowych, historycznych, filozoficz-nych” – zob. *Podstawa programowa kształcenia ogólnego z komentarzem*. [...] *Język polski*, War-szawa 2018, s. 30. Przywołując zapisy z tej edycji, w nawiasie podaję skróconą nazwę Pp, a po przecinku numer strony.

¹⁶ Dla kształcenia w zakresie podstawowym lista obowiązkowa liczy 49 pozycji, przy czym – jeśli idzie o listę nazwisk czy utworów – jest ona dłuższa, ponieważ przy takich nazwi-skach jak Kochanowski czy Mickiewicz wymienia się po kilka utworów, a zapisy dotyczące wy-boru poezji zawierają więcej nazwisk, np. w poz. 37 znajduje się 13 nazwisk poetów powojen-nych, a w 33 – 9 nazwisk reprezentantów poezji XX-lecia i wojennej (Pp 2018, s. 25–27). Dodać trzeba jeszcze obowiązek przeczytania w każdej klasie dwóch pozycji książkowych (całość lub fragmenty) z listy uzupełniającej (Pp 2018, s. 28–29).

¹⁷ Sprawdzana w teście wiedza historycznoliteracka, zwłaszcza dotycząca znajomości utworów wymienionych w lekturze obowiązkowej, upraszcza i unieruchamia sensory, a samo odczytanie sprowadza do utartych stwierdzeń podręcznikowych. Prowadzi to do sytuacji, że oderwana od utworu wiedza literaturoznawcza, zamiast wspomagać lekturę, autonomizuje się i staje się celem samym w sobie (np. z. 11 „Oda”..., ujęte w formułę P-F).

bogactwa dzieł do prostego powtórzenia obiegowych stwierdzeń. Nawet przy założeniu, że u podstaw zadania maturalnego znalazła się obiektywizowana, wzorcowa interpretacja, opierająca się na powszechnie akceptowanych odczytaniach, w sytuacji masowego egzaminu na poziomie podstawowym musi zamienić się ona w etykietowanie utworów, podobnie jak i składników kontekstu macierzystego, stanowiących najbardziej oczywiste dla nich układy odniesienia.

Jak nietrudno zauważyć, usankcjonowane rangą egzaminu sprowadzenie sensu utworu do garści informacji stanowiących przede wszystkim konsekwencję miejsca wyznaczonego tekstowi w zaprojektowanej na użytek szkoły panoramie kulturowej¹⁸ przekłada się na propozycje ujęć podręcznikowych, grzeszących – jak trafnie określił to Krzysztof Biedrzycki – „herezją parafrazy”¹⁹. Najkrócej mówiąc, polega ona na tym, że w przestrzeni edukacyjnej interpretacja zastępowana jest parafrazą, sprowadzającą bogactwo sensów utworu do ujednoznaczniającego odczytania. W dyskursie lekcyjnym tak spreparowane wykładnie funkcjonują na prawach utworu, zastępują omawiany tekst i stanowią podstawowy punkt odniesienia. Nie jest to – jak zauważa badacz – zjawisko incydentalne; pojawia się, gdy następuje redukujące wymowę utworu „sprowadzanie wiersza do podporządkowanej logice wykładni filozoficznej, naukowej, religijnej, politycznej czy innej”²⁰. W podobny sposób o szkolnej „(bez)interpretacji” pisze Grażyna Tomaszewska: dostrzega destrukcyjny wpływ utartych odczytań, sprowadzających interpretacje lekcyjne do „reprodukcji gotowej wiedzy”, na motywacje lekturowe uczniów i nauczycieli. Niewątpliwie przywołane zjawisko wynika z naturalnej dla szkolnej interpretacji potrzeby obiektywizacji przekazywanej wiedzy, poszukiwania odczytań najbardziej prawomocnych i powszechnie obowiązujących.

Czym innym jest jednak potrzeba uogólnienia, dialogowego włączenia głosu znawcy na prawie partnerskiej wymiany myśli, a czym innym sprowadzenie sensu utworu do kilkuzdaniowej notki, redukującej utwór do roli jednoznacznie zdefiniowanego składnika przeszłości, eksponatu zamkniętego w czasie minionym. Przeciw takiemu traktowaniu dorobku przeszłości protestują nie tylko dydaktycy, ale i historycy literatury. W poprzedzających pierwszą reformę dyskusjach na temat tradycji Teresa Kostkiewiczowa ujmuje podnoszoną tu kwestię w sposób następujący: „Przekonani o niezbędności tradycji, nie możemy jej poznawania sprowadzić do obowiązkowej znajomości pewnej liczby dat, nazwisk, tytułów, fabuły kilkunastu utworów czy paru poetyckich obrazów”²¹.

W podobny sposób wypowiada się Piotr Kołodziej, tak oceniając koncepcję kształcenia wyłaniającą się z ostatniej podstawy licealnej z roku 2018:

¹⁸ Podnoszoną tu właściwość dostrzegł jeszcze w połowie lat 70. Władysław Dynak: „W komunikacji szkolnej dzieło literackie występuje [...] zawsze jako wcześniej zaprogramowana część systemu wiedzy [...] – słowem, jako fenomen apriorycznie sfunkcjonalizowany [...]” – tenże, *Sytuacja lektury w szkolnym procesie komunikacji literackiej*, [w:] *Problemy odbioru i odbiorcy*, red. T. Bujnicki, J. Sławiński, Wrocław 1977, s. 219.

¹⁹ K. Biedrzycki, *Parafraza czy interpretacja?*, [w:] *Język – lektura – interpretacja w dydaktyce szkolnej*, red. E. Jaskółowa, M. Wójcik-Dudek, Katowice 2018.

²⁰ Tamże, s. 36.

²¹ T. Kostkiewiczowa, *Kilka uwag o tradycji*, „Polonistyka” 1997, nr 2, s. 76.

Każde pozycjonowanie dzieł w cyklu kształcenia to – podobnie jak w muzeum – zawsze konstruowanie ich sztucznego miejsca, z wykorzystaniem siatek wytworzonych głównie przez literaturoznawców w ramach naukowej dyscypliny. Skutek jest taki, że coraz więcej w szkole zabytkowych talerzy, ale coraz mniej apetytu²².

Tymczasem, co przed laty trafnie zauważył Zenon Uryga, formacyjne oddziaływanie dzieła staje się możliwe jedynie w sytuacji autentycznego dialogu:

Poznanie literatury w szkole otwiera drogę do refleksji moralnej, związanej z oceną czynów człowieka, oraz do stopniowego rozpoznawania norm etycznych regulujących jego społeczne zachowania. Pozwala też wrastać w uniwersum wartości, w których człowiek się realizuje, akceptując jedne z nich, odrzucając inne. Literatura odsłania sferę poglądów człowieka na hierarchię wartości lub wpisuje tę hierarchię w konstrukcję swoich światów²³.

Dotyczy to każdego dzieła, również mającego – by użyć określenia Kostkiewiczowej – „stempel dawności”²⁴.

Porównując podręcznikowe projekty opracowań, skoncentrowałem się przede wszystkim na tekstach, które – jak określił to Ryszard Nycz – na liście lekturowej „zawdzięczają swą pozycję i wartość podatności na pełnienie rozmaitych instrumentalnych funkcji”²⁵. Prześledziłem zatem sposób usytuowania *Sonetów krymskich*, *Dziadów części III*, *Wesela* i *Herostratesa* w podręcznikach towarzyszących trzem kolejnym podstawom programowym²⁶. Gdyby chcieć krótko skomentować zastosowane w nich rozwiązania, to bez dużego uproszczenia można powiedzieć, że propozycje podręcznikowe są w zasadzie komplementarne wobec zarysowanych wyżej projektów lektury wyłaniających się z dokumentów programowych²⁷. Nawet jeśli skupić się tylko na

²² P. Kołodziej, *Liceum, muzeum, mauzoleum... O wskrzeszaniu arcydzieł na lekcjach polskiego*, „Polonistyka. Innowacje” 2018, nr 7, s. 111.

²³ Z. Uryga, *Godziny polskiego. Z zagadnień kształcenia literackiego*, Warszawa–Kraków 1996, s. 25.

²⁴ T. Kostkiewiczowa mówi tak: „Tradycja nie może być przyjęta i traktowana jako wartość tylko dlatego, że jest głosem przeszłości [...], jednak nie może być odrzucona tylko dlatego, że ów stempel dawności jest jej cechą szczególną” – też, *Kilka uwag...*, s. 73.

²⁵ R. Nycz, *O kanonie, klasykach i arcydziełach*, „Teksty Drugie” 1993, nr 3, s. 2–3.

²⁶ Nie wchodząc w obszerne wyjaśnienia, zasygnalizuję jedynie, że chodziło o prześledzenie pracy z dłuższym tekstem (sposoby wyodrębniania fragmentów i sytuowania ich wobec całości, praca z fragmentem) oraz z krótszym (utwór poetycki). Dobrałem teksty zadomowione w szkole, z jednej strony stanowiące głos swojego czasu, a z drugiej – otwierające się na współczesność i przez to podatne na sygnalizowaną przez Nycza instrumentalizację. Najmniej oczywiste wydają się sonety Mickiewicza, ale i tu można śledzić wewnętrzne napięcia między czytaniem powinnościowym (perspektywa patriotyczna) a uniwersalno-egzystencjalnym (podróże romantyczne) czy też wyraźną dialektykę swojskości i inności (obcości).

²⁷ Z uwagi na brak miejsca nie dokumentuję podręcznikowych rozwiązań dotyczących podstawy z 2002 roku – poczynione podczas analiz obserwacje wykorzystuję jedynie do formułowania ogólnych konkluzji.

sposobach odczytywania utworów zaproponowanych w opracowaniach towarzyszących dwóm ostatnim podstawom, widać wyraźnie – niezależnie od przyjętej koncepcji prowadzenia dyskursu – że podręczniki konkretyzujące założenia z 2008 roku²⁸ w znacznie większym stopniu niż te o dziesięć lat starsze otwierały szerszą przestrzeń dialogu z tekstem czy skłaniały do dyskusji z proponowanymi w utworach wartościami/postawami, często też rewidowały utarte opinie.

Znaczące jest zwłaszcza przewartościowanie funkcji podręcznikowych narracji objaśniających – w *Świecie do przeczytania* czy też w *Nowych lustrach świata* w zasadzie rezygnuje się z wprowadzenia rozumianego jako określony zasób informacji historycznoliterackiej definiującej epokę czy opracowywane dzieło. Pierwszy z tytułów operuje jedynie krótkim wstępem do rozdziałów/podrozdziałów, również tych otwierających nową epokę, w kilku zdaniach sygnalizuje uwarunkowania cywilizacyjno-kulturowe definiujące omawianą formację²⁹. W tak naszkicowanej przestrzeni prowadzona jest interpretacja tekstów oparta na działaniach uczniów, a dopiero na koniec rozdziału/podrozdziału proponuje się ujęcie syntetyzujące, porządkujące i dopełniające refleksje wyniesione z lektury. Co wydaje się szczególnie istotne, nie ma ono sankcji obowiązującej wykładni; sam tytuł modułu (*Jak interpretują inni*) otwiera relację dialogową, traktując zamieszczony komentarz, nawet pochodzący od autorów podręcznika, jako głos Innego³⁰.

W zbliżony sposób projektowany jest uczniowski odbiór tekstów w *Nowych lustrach świata*. Tutaj co prawda mocniej rozbudowany został komponent informacyjny we wprowadzeniu do epoki i w jej podsumowaniu³¹, natomiast sama praca z bogato obudowanym kontekstami utworem pozwala – z jednej strony – na pogłębione odczytanie dzieł, z drugiej zaś – poprzez obserwację celowo aranżowanych

²⁸ Analizowałem propozycje ujęte w trzech seriach wydawniczych: *Nowe lustra świata* autorstwa W. Bobińskiego, A. Janus-Sitarz i M. Pabiska (WSiP), *Przeszłość to dziś* A. Nawareckiego i D. Siwickiej (Wydawnictwo Stentor) oraz *Świat do przeczytania* K. Biedrzyckiego, E. Jaskółowej i E. Nowak (Wydawnictwo Stentor).

²⁹ Dotyczy to nawet ujęć szerszych, np. otwierające klasę 2 odautorskie wprowadzenie *Dylematy nowoczesnej cywilizacji*, obejmujące literaturę drugiej połowy XIX wieku i dużej części wieku XX, a nie przekracza 1/3 strony. Warto przy tym odnotować, że autorzy nie ograniczają się do własnego tekstu; współtwórcą budowanej na początku rozdziału panoramy staje się uczeń, którego w klimat epoki wprowadza ukierunkowana zadaniami analiza reprezentatywnych dzieł malarskich – zob. K. Biedrzycki, E. Jaskółowa, E. Nowak, *Świat do przeczytania. Język polski. Liceum i technikum. Klasa 2, część 1*, Warszawa 2013, s. 15.

³⁰ Sygnalizowany tu układ dotyczy zarówno rozdziałów obejmujących szersze całości tematyczne, jak i podrozdziałów. Uogólnieniu służą zamykające całość dydaktyczną segmenty: *Jak interpretują inni*, *To trzeba wiedzieć*, *To warto wiedzieć*, a w przypadku rozdziałów pojawia się końcowy podrozdział *Dialog z tradycją*, którego integralną częścią – oprócz głosu znawcy i nawiązań literackich – stają się segmenty *Przemysł na nowo* i *Trzeba przemyśleć, trzeba zapamiętać*; ten ostatni przynosi porządkujące ujęcie graficzne całości opracowywanej w rozdziale.

³¹ Wprowadzające epokę informacje wstępne (*Pierwsze spojrzenie*) otwiera wzbogacona ikonografią *Oś czasu*, po niej następuje krótka prezentacja epoki, np. *Idee programowe romantyków* obejmują dwie rozkładówki, przy czym połowę miejsca zajmują reprodukcje malarstwa. Podsumowanie przynosi wypowiedzi badaczy (*Głosy o epoce*) oraz zestawienie dotyczące twórców, ich dzieł, gatunków, motywów itp. (*Mapa myśli*).

międzytekstowych dialogów – na ukazanie sposobu funkcjonowania dzieł/motywów w przestrzeni kulturowej³². Nawet w podręczniku uprzywilejowującym podający charakter narracji wprowadzającej do lektury (taką rolę pełni otwierający opracowanie dłuższych tekstów stały segment *Przewodnik po lekturze* w podręczniku *Przeszłość to dziś*) podawane informacje nie są celem samym w sobie, wyznaczają raczej punkty odniesienia mające wspierać działania analityczno-interpretacyjne zaprojektowane w zamieszczonych pod tekstem zadaniach.

Inaczej rzecz wygląda w podręcznikach do najnowszej podstawy. Najbardziej chyba wymownym przykładem jest tu seria *Ponad słowami*, w której uczeń zostaje wyraźnie upodrzędzony wobec głosu autorek. Przyjęty układ segmentu: *Wprowadzenie do lektury* – tekst lub fragment – odautorska interpretacja (*Analiza i interpretacja – wskazówki*) – zadania (*Po przeczytaniu*) w zasadzie ogranicza inwencję ucznia, modelując jedno odczytanie uznane za słuszne. Wstępne „sprofilowanie” ma miejsce we wprowadzeniu; zamieszczone po tekście wskazówki przynoszą już konkretną wykładnię, która – rozpisana w ostatniej części na zadania – jeszcze mocniej się utwierdza. By nie pozostać gołosłownym, odniosę się do jednego wątku dotyczącego *Dziadów części III*. Wprowadzenie do lektury zawiera rozbudowaną informację na temat walki sił dobra i zła o duszę Konrada (Ps 2/1, s. 122)³³, we wskazówkach do interpretacji znowu znalazła się bardzo podobna informacja na temat psychomachii w Wielkiej Improwizacji (Ps 2/1, s. 125), by później pojawić się w zadaniu 6 (Ps 2/1, s. 126; symbolika lewej i prawej strony) czy też w poleceniach dotyczących całego dramatu (Ps 2/1, s. 136; zad. 3 – funkcja złych i dobrych duchów). Nie czynię tu autorom zarzutów merytorycznych, ponieważ podnoszona kwestia ma istotne znaczenie. Chcę jednak pokazać drogę prowadzącą do utwierdzania uczniów w przekonaniu, że istnieje zawsze jedynie słuszne odczytanie – w przekonaniu współgrającym z zaproponowaną w informatorze maturalnym ideą sprawdzania znajomości utworu w teście historycznoliterackim³⁴ oraz współbrzmującym z filozofią deklarowaną przez twórców podstawy. Piszący w ich imieniu o edukacji Andrzej Waśko zdecydowanie broni dogmatu interpretacji nadrzędnej, bez której „zerwaniu ulega proces komunikacji literackiej (i społecznej), a kultura staje się wieżą Babel”³⁵. Pozostaje tylko spytać, czy

³² Dla przykładu: *Sonetom krymskim* towarzyszy dobrane tematycznie malarstwo epoki (J.M.W. Turner, C.D. Friedrich), realia krymskiego krajobrazu przybliżają fotografie, obraz stepu zestawiono z fragmentem *Marii Malczewskiego*, a szkic interpretacyjny poświęcony analizie porównawczej sonetu *Bakczysaraj* i płótna *Cmentarz w Oybin* C.G. Carusa organizowany jest przez motyw konfrontacji natury z kulturą w procesie przemijania. Dialog z tekstami epoki jest dopełnieniem odniesienia podróży romantycznej do doświadczeń współczesnego pisarza (*Jadąc do Babadag* A. Stasiuka) – zob. W. Bobiński, A. Janus-Sitarz, M. Pabisek, *Nowe lustra świata*, cz. 3, Warszawa 2014, s. 50–59.

³³ M. Chmiel i in., *Ponad słowami 2. Podręcznik do języka polskiego dla liceum ogólnokształcącego i technikum*, cz. 1, Warszawa 2021. W dalszych przywołaniach stosuję skrót Ps 2/1, po przecinku podaję numer strony.

³⁴ To konsekwencja sprawdzania „wiedzy” o utworze, a nie sposobu jego odbioru. Z uwagi na brak miejsca nie przytoczę przykładów tego typu poleceń; ale znaleźć je można bez trudu w przykładowych zadaniach.

³⁵ A. Waśko, *O edukacji literackiej (nie tylko dla polonistów)*, Kraków 2019, s. 116.

zalecane w szkicu „przełamanie oporu” uczniowskiego przez nauczyciela sprawi, że młody odbiorca zacznie – zgodnie z wyrażonym dwie strony dalej życzeniem – „odkrywać przyjemność w tym, co wcześniej mu jej nie sprawiało”³⁶.

W obliczu zapowiadanych od początku 2024 roku zmian lekturowych warto zastanowić się nad miejscem klasyki w procesie kształcenia. Bez wątplenia kanon – nie tylko szkolny – jakby na przekór swojej nazwie podlega zmianom. Warto, by autorzy nowych dokumentów uczciwie odpowiedzieli na dwa pytania. Przytoczę je za Ryszardem Nyczem:

Czy kanon polskiej literatury jest nienaruszalnym korpusem dzieł, czy raczej architektem wariantów osadzających się w historii kultury? [...] Czy w arcydziełach widzieć mamy pomniki skończonej doskonałości, czy zawsze otwartą sposobność uzyskania intrygującej nas odpowiedzi?³⁷

Wbrew pozorom odpowiedź wydaje się prosta – rzecz tkwi nie w usuwaniu czy dodawaniu konkretnych tytułów, ale w przemyśleniu sposobów kontaktowania młodego człowieka z dorobkiem kulturowym. Jak zauważa Nycz:

[...] bez energicznego stawiania nowych pytań podstawowym tekstem i sytuowania ich w innych niż dotąd kontekstach, bez prób uzyskiwania aktualnych „odpowiedzi” na stare pytania oraz poddawania krytycznemu osądowi kanonicznych wartości – nie może się powieść rozpoznanie nie tylko kształtu żywotnej dla nas tradycji, lecz i miejsca, z którego dziś mówimy, postaci dostępnej dla nas obiektywności³⁸.

Bibliografia

- Biedrzycki K., *Parafraza czy interpretacja?*, [w:] *Język – lektura – interpretacja w dydaktyce szkolnej*, red. E. Jaskółowa, M. Wójcik-Dudek, Katowice 2018, s. 35–42.
- Budrewicz Z., *Arcydzieło w pomniejszeniu*, „Polonistyka” 2004, nr 3, s. 4–9.
- Chrzastowska B., *Funkcja wiedzy historycznoliterackiej w liceum*, [w:] *Innowacje i metody*, red. M. Kwiatkowska-Ratajczak, Poznań 2011, s. 281–296.
- Jędrychowska M., *Międzytekstowe zderzenia i dydaktyczne zdarzenia*, „Polonistyka” 2001, nr 1, s. 4–10.
- Kłakówna Z.A., *Projektowanie sytuacji odbioru tekstów kultury*, [w:] *Konteksty polonistycznej edukacji*, red. M. Kwiatkowska-Ratajczak, S. Wystouch, Poznań 1998, s. 108–121.
- Kołodziej P., *Liceum, muzeum, mauzoleum... O wskrzeszaniu arcydzieł na lekcjach polskiego*, „Polonistyka. Innowacje” 2018, nr 7, s. 105–118.
- Kostkiewiczowa T., *Kilka uwag o tradycji*, „Polonistyka” 1997, nr 2, s. 71–76.
- Kryda B., *Dziedzictwo – do przyjęcia czy odrzucenia? O uwarunkowaniach przejmowania wartości w szkolnej lekturze tekstów literackich*, [w:] *Problematyka aksjologiczna w literaturze*, red. S. Sawicki, Lublin 1992, s. 435–459.

³⁶ Tamże, s. 119, 121.

³⁷ R. Nycz, *O kanonie...*, s. 3–4.

³⁸ Tamże, s. 4.

Nycz R., *O kanonie, klasykach i arcydziełach*, „Teksty Drugie” 1993, nr 3, s. 1–4.

Podstawa programowa kształcenia ogólnego z komentarzem. [...] *Język polski*, Warszawa 2018.

Podstawa programowa z komentarzami. Język polski w szkole podstawowej, gimnazjum i liceum, Warszawa 2008.

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 26 lutego 2002 r., Dz.U. z 2002 r. nr 51, poz. 458, zał. 4: *Podstawa programowa kształcenia ogólnego dla liceów ogólnokształcących, liceów profilowanych i techników*.

Uryga Z., *Godziny polskiego. Z zagadnień kształcenia literackiego*, Warszawa–Kraków 1996.

Waśko A., *O edukacji literackiej (nie tylko dla polonistów)*, Kraków 2019.

The School Classics: How to Design a Dialogue About the Past in National Curriculum and High School Textbooks

Abstract

The text focuses on the question of interpreting literary works in high school. The analysis comprises two parts: the interpretation directives themselves (the obligatory/optional nature of canon, analytical procedures, the scope of historical and cultural information) based on the documents from the Ministry of Education (the curricula of the years 2002, 2008, 2018), as well as the influence of these directives on educational practices, especially on methods of designing interpretative space around texts which are considered important for shaping national identity. The analysis of selected textbook examples supplements the review of the above-mentioned curricula.

Keywords: prescribed reading, tradition, textbook, high school

Jerzy Kaniewski – profesor doktor habilitowany, pracownik Zakładu Dydaktyki Literatury i Języka Polskiego Instytutu Filologii Polskiej Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza, autor ponad 80 publikacji z zakresu dydaktyki literatury i języka polskiego, w tym trzech monografii. Zainteresowania naukowe koncentruje wokół dydaktyki języka polskiego w szkole ponadpodstawowej. Współautor podręcznika językowego do liceum, dwóch programów nauczania oraz trzech poradników metodycznych dla nauczycieli szkół średnich. Do 2003 roku współpracował z instytucjami przygotowującymi egzaminy zewnętrzne z języka polskiego.

