

Paweł Sporek

Uniwersytet Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie

ORCID 0000-0001-6055-6199

Podręczniki do języka polskiego dla szkoły ponadpodstawowej jako odbicie tradycyjnej idei kształcenia historycznoliterackiego – refleksja krytyczna¹

Moc tradycji

Niedawne zmiany strukturalne i programowe, choć warunkują kształt egzaminów maturalnych i rzutują na to, co młodzi ludzie czytają i czego nie czytają w szkołach ponadpodstawowych, to jednak zasadniczo nie wpływają na fakt, iż szkoła na tym poziomie kształcenia w obrębie przedmiotu język polski proponuje edukację historycznoliteracką, opartą na chronologicznym poznawaniu dziejów kultury, a zwłaszcza literatury. Taki bowiem model edukacji, uzasadniony w czasach zaborów i okresie dwudziestolecia międzywojennego, na tyle mocno przez lata wniknął w rzeczywistość szkolną, że mimo rozmaitych prób jego przełamania², wydaje się być nienaruszalny – umacniają go kolejne inicjatywy polityczne, sankcjonują przyzwyczajenia

¹ Tekst stanowi modyfikację wystąpienia wygłoszonego w trakcie trwania VI Kongresu Dydaktyki Polonistycznej we Wrocławiu w 2024 roku. Jest zmienioną wersją tekstu zatytułowanego *Bunt niepodjęty... Podręczniki do języka polskiego dla szkoły ponadpodstawowej jako wyraz konformizmu w edukacji szkolnej*.

² Próbę taką stanowiły program i podręczniki *To lubię!* (Wydawnictwo Edukacyjne) na poziomie licealnym.

nauczycieli, wreszcie – polityka wydawców podręczników. Te ostatnie, choć mają znaczący wpływ na praktykę edukacyjną i są podstawowym środkiem organizacji procesu kształcenia, wpisują się również w umacnianie chronologicznego poznawania literatury w klasach ponadpodstawowych.

Wskazane wyżej uwarunkowania sankcjonują podawczy charakter kształcenia, konserwują encyklopedyzm, stoją w jawnej sprzeczności z psychologią rozwojową i właściwościami poznawczymi człowieka, odrywają godziny języka polskiego od praktyki życiowej, lekceważąc przestrzeń potrzeb i oczekiwań dorastających pokoleń młodych ludzi. W konsekwencji zamiast wpływać na rozwój czytelniczy, uczyć świadomego uczestnictwa w kulturze, pogłębiają regres szkoły jako takiej. W rezultacie coraz słabiej oddziałuje ona na rzeczywistość – jest instytucją, której oderwanie od praktyki życiowej staje się cechą dystynktywną, co nie pomaga w jej postrzeganiu społecznym i rzutuje na warunki pracy nauczycieli.

Niniejszy tekst będzie próbą ukierunkowanej analizy trzech serii podręczników do języka polskiego w szkole ponadpodstawowej, które – ustawowo zgodne z podstawą programową³ i realizujące określone zobowiązania programowe – są kluczowym elementem projektowania dydaktycznego oraz najważniejszym środkiem dydaktycznym, wpływającym na przebieg lekcji języka polskiego i organizację kształcenia. Oglądowi zostaną poddane elementy struktury książki szkolnej, zmierzające do wydobycia specyfiki podręczników, egzemplifikujące założenie, że kształt podstawy programowej oraz przeświadczenie o nienaruszalności porządku historycznoliterackiego rzutują na kształt i jakość badanych materiałów. Założono również wtórność zastosowanych w nich rozwiązań, która jest konsekwencją powielania rozwiązań koncepcyjnych oraz strukturalnych utrwalonych przez lata doświadczeń dydaktycznych i wydawniczych.

Przedmiotem badania uczyniono najczęściej wybierane przez nauczycieli książki Gdańskiego Wydawnictwa Oświatowego (GWO), Nowej Ery oraz Wydawnictw Szkolnych i Pedagogicznych (WSiP)⁴. Analizie poddano następujące podręczniki do kształcenia literacko-kulturowego *Sztuka wyrazu*, *Ponad słowami* oraz *Oblicza epok*.

³ Punktem odniesienia będzie tu Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 30 stycznia 2018 r. w sprawie podstawy programowej kształcenia ogólnego dla liceum ogólnokształcącego, technikum oraz szkoły branżowej II stopnia (Dz.U. z dnia 2 marca 2018, s. 34–41).

⁴ Po uwagę należy tu brać również wydawnictwo Operon, ale jego książki do języka polskiego nie cieszą się aż taką popularnością jak podręczniki wskazanych w tekście głównym firm wydawniczych.

Rzut oka na rozwiązania koncepcyjne

Analiza propozycji trzech wydawnictw dokumentuje stosunkowo jednorodny sposób formatowania edukacji na godzinach polskiego. Badając komplety książek szkolnych, teoretycznie można byłoby liczyć na różne koncepcje edukacyjne, rozmaite propozycje realizacji treści programowych, odmienny wybór lektur. Okazuje się jednak, że kształt podstawy programowej dla liceum – w tym ogrom obowiązkowych lektur czytanych w całości lub fragmentach oraz przywiązanie do porządku historycznoliterackiego w sposób decydujący wpływają na kształt wszystkich trzech propozycji. Podręcznik każdego z wymienionych wydawnictw reprezentuje chronologiczny układ treści kształcenia, zgodny z porządkiem lektur zamieszczonym w rozporządzeniu ministerialnym. W zasadzie ten układ widoczny jest we wszystkich branych pod uwagę książkach: *Obliczach epok* Wydawnictw Szkolnych i Pedagogicznych (na główny cel podręcznika wskazuje już sam tytuł), *Sztuka wyrazu GWO* oraz *Ponad słowami* Nowej Ery. Dominujący porządek w układzie materiału daje się zrekonstruować w zasadzie na każdym poziomie struktury podręcznika – począwszy od tytułów części i rozdziałów, przez zgromadzone teksty i ich układ, komentarze i omówienia, wreszcie dyrektywy metodyczne oraz plansze podsumowujące dorobek danej epoki.

Koncepcje wpisane w tytułaturę i układ materiału

Wskazane wydawnictwa proponują nauczycielom i uczniom liceum po siedem tomów podręczników, które w sposób wyraźny rozdzielają materiał według jego przynależności do poszczególnych epok z dziejów kultury. Dwa tomy dla klasy pierwszej proponują ogłąd treści kształcenia od czasów starożytnych po oświecenie. W *Ponad słowami*, w pierwszej książce uwzględniono antyk judajski, grecki, rzymski i średniowiecze, a w drugiej – materiały od renesansu po oświecenie. Podobny układ odnaleźć można w cyklu *Sztuka wyrazu* i *Oblicza epok*. W tomach dla kolejnych klas żadne z wydawnictw nie przełamuje utartego układu. Pierwsze części podręcznika dla klasy drugiej zarezerwowane są na romantyzm, drugie na pozytywizm. Klasa trzecia to tomy do Młodej Polski, dwudziestolecia międzywojennego oraz literatury wojny i okupacji, a duży, obszerny tom dla klasy czwartej każdy wydawca przeznacza na tzw. literaturę współczesną.

Przedstawiony porządek przekłada się na układ materiałów w obrębie badanych podręczników, wyznaczany przez epoki literackie. W zasadzie poważniejsza różnica dotyczy tego, czy w książce szkolnej sytuuje się antyk judajski przed greckim i rzymskim, czy jest sytuacja odwrotna (przykładowo od Biblii zaczyna się *Sztuka wyrazu*). Wiodący porządek historycznoliteracki

w każdej serii schematyzuje sposób prezentacji treści w obrębie epok. Ich obraz zaczyna się od teoretycznego wprowadzenia, poprzedzonego tablicami chronologicznymi (*Sztuka wyrazu*) lub uzupełnionego osią czasu (w *Ponad słowami* osie te dotyczą ważnych dla epoki wydarzeń, w *Obliczach epok* wskazują na czas powstania zamieszczonych w podręczniku dzieł). Wizerunek epoki ujmuje ramy czasowe, względnie periodyzację, tło historyczno-społeczne, charakterystykę filozofii danego okresu, obraz literatury i sztuki, dopełniony bogatym materiałem ikonycznym skorelowanym z prezentowanymi zagadnieniami. Choć autorzy szukają rozmaitych form przedstawienia materiału, zawartość tych części podręczników jest bardzo zbliżona. W zasadzie idzie o tę samą wiedzę, która jest ujęta inaczej językowo, zorganizowana w formie rozmaitych zapisów, ma odmienną szatę graficzną. Ewidentnie widać tu wpływ treści kształcenia, które zapisane są w podstawie programowej, ale także przyzwyczajień do obecności określonej wiedzy na poziomie szkoły licealnej.

Teksty i konteksty w badanych podręcznikach szkolnych. Elementy obudowy dydaktycznej

Dla proponowanego podziału dziejów kultury kluczowe są teksty literackie z epoki, w większości wyznaczane wskazaniem podstawy programowej. Ich liczba w znaczący sposób wpływa na dalsze podobieństwa w zawartości badanych książek szkolnych. Prezentowane utwory poprzedzają osobne wprowadzenia, które zazwyczaj dotyczą genezy utworu, jego zawartości treściowej, znaczenia kulturowego. Ta wiedza dopełniana bywa informacjami o ich autorach – twórcach literatury. Wzmianki te dopełniają dodatkowo obraz danej epoki, do której prezentowane dzieła należą. Po ich ekspozycji, w zależności od podręcznika, pojawiają się kolejne partie teoretyczne (powiązane z kompozycją utworu, jego wymową, kształtem artystycznym) i zadania dla ucznia, przyjmujące formę pytań i ćwiczeń w różnym stopniu powiązanych z wierszem lub zamieszczonym fragmentem prozy.

W każdym z badanych cykli autorzy założyli potrzebę obecności kontekstów literackich (w różnym stopniu), których lekturę proponowali w odniesieniu do danego tekstu z epoki. Najczęściej są to dzieła współczesne, rzadziej te pochodzące z wcześniejszych epok, które w jakiś sposób nawiązują do utworów metrykalnie starszych. Każdorazowo jednak następują po tekście, który jest reprezentatywny dla danego okresu. Czasem następują bezpośrednio po nim (np. w *Sztuce wyrazu* lub *Obliczach epok* – w przypadku tej drugiej serii zaznaczyć trzeba, że tego typu odniesień jest niewiele) lub na koniec działu, po bloku utworów z epoki (np. *Ponad słowami*, gdzie jednak obok tekstu występuje odsyłacz, który sugeruje, aby po omówieniu dzieła z epoki sięgnąć do wskazanego nawiązania). W żadnym z podręczników

autorzy nie zdecydowali się na złamanie tej zasady, także na obudowanie danego tekstu z epoki większą liczbą kontekstów, sproblematyzowanie ujęcia poza porządkiem myślowym, który wyrasta z kontekstu historycznoliterackiego. Przedmiotem osobnych uwag mogłaby być jakość proponowanych materiałów – sensowność wprowadzeń do określonych tekstów, kwestia wyboru kontekstów, kształt pytań i poleceń w obudowie dydaktycznej. Dla prowadzonych tutaj rozważań ważne jest jednak bardziej pokazanie pewnego uschematyzowania kształtu podręczników, ich bardzo tradycjonalistycznego charakteru, wtórności wobec idei konstruowania książek szkolnych, które przez lata były proponowane uczniom szkół średnich, a obecnie powinny być dostosowywane do nowych potrzeb edukacyjnych, zmian dokonujących się w świecie i mentalności współczesnego człowieka, wreszcie – do nowoczesnego myślenia o literaturze i sztuce. Nie może ono w szkole – co niestety się dzieje – sankcjonować traktowania kultury jako skansenu, swego rodzaju muzeum historycznego, w którym eksponaty podziwia się lub obchodzi obojętnie bez funkcjonalnego powiązania ich z doświadczeniem teraźniejszości. O samych zadaniach warto tylko tu wspomnieć, że przyjęta w badanych książkach koncepcja kształcenia wyznacza kierunek wymagań wpisanych w obudowę dydaktyczną tekstów i kontekstów. Zazwyczaj zmierza ona w stronę rekonstrukcji sensów utrwalonych w uznanych interpretacjach literaturoznawczych, widzenia rzeczy ugruntowanego na tle epoki.

Próba podsumowania badanych podręczników

Przyjęcie w badanych książkach szkolnych porządku narzuconego przez podstawę programową stanowi utrwalenie skostniałego myślenia o kształceniu kulturowo-literackim w szkole, usuwa z pola widzenia znaczenie kultury masowej czy popularnej (ta pojawia się w badanych podręcznikach bardziej na zasadzie przypisu niż poważnego odniesienia – wyjątki są rzadkie i dotyczą głównie produkcji filmowych), w której zanurzeni są uczniowie, wywołuje pokusę rozbudowy ujęcia historycznego według upodobań autorów czy wydawców podręczników (np. w książkach z serii *Sztuka wyrazu* pojawia się fragment *Skargi umierającego* czy bardzo rozbudowane, zdecydowanie ponad miarę, fragmenty z *Kroniki polskiej* Galla Anonima), bez uwzględnienia młodocianego odbiorcy, zorientowanego na kulturowe „tu i teraz”. Dodatkowo utrwała encyklopedyzm – prezentowanie zagadnień szczegółowych, wartych do eksponowania raczej na polonistyce uniwersyteckiej, również informacji o prądach czy autorach, nieznajdujących odniesienia w tekstach i innych działach zamieszczonych w podręcznikach (przykładowo w książkach z serii *Ponad słowami* we wprowadzeniu do literatury międzywojennej ukazane jest bogactwo kierunków awangardowych, wypisani są wielcy twórcy z Tomaszem

Mannem, Jamesem Joyce’em czy Marcelem Proustem na czele, lecz fragmentów ich dzieł próżno szukać w samym podręczniku). Obecne na rynku wydawniczym książki do liceum, co wynika zarówno z kształtu podstawy programowej, jak i z tradycji dydaktycznej, proponują zatem zapoznavanie młodych ludzi z dziełami literatury w porządku historycznym, co w żadnej mierze nie koresponduje z potrzebami współczesnej edukacji. Stąd badane podręczniki nie respektują pedagogicznych zasad stopniowania trudności w ekspozycji materiału nauczania, zapominają o potrzebie spoglądania na dzieła z perspektywy współczesnej, lekceważą psychologiczne aspekty naturalnych potrzeb dorastających uczniów. Wyraźne podobieństwa między analizowanymi książkami szkolnymi czyni wybór podręcznika do liceum działaniem pozornym. Polonista, wybierając między propozycjami WSiP-u, Nowej Ery czy GWO, w zasadzie każdorazowo musi decydować się na zaakceptowanie bardzo tradycyjnej propozycji projektu dydaktycznego. Swego czasu rewolucyjna idea kształcenia problemowego w liceum zaproponowana przez krakowskich autorów książek z serii *To lubię!*⁵, mogąca zmienić oblicze myślenia o kształceniu w ramach języka polskiego w szkole średniej, została skutecznie uśmiercona przez kolejne reformy programowe. Zatrzymały one możliwości zmiany, wyhamowały entuzjazm środowisk nauczycieli polonistów, zakonserwowały kształcenie w gorszej tradycji historycznej, którego początków można się dopatrywać już w XIX wieku, gdy w toku poznawania dziejów literatury i kultury polskiej widziano szansę na ocalenie tożsamości narodowej Polaków w okresie zaborów, co potem znalazło potwierdzenie w tendencjach ugruntowanych w międzywojniu. Oczywiście kwestia jakości podręczników szkolnych jest tu jednak sprawą wtórną. Kluczowe wydają się długoterminowe skutki tego konformistycznego utrwalania tradycji historycznoliterackiej, która ciągle ma swoich zwolenników i wspierana jest przez oświatowych decydentów. Po pierwsze, takie formatowanie przedmiotu język polski niejako w naturalny sposób odsuwa go od potrzeb współczesności, po drugie, zmienia go w przedmiot ważny głównie ze względu na obowiązkowy egzamin maturalny, którego realizacja staje się dla uczniów przykrą koniecznością, co demotywuje zarówno uczniów, jak i nauczycieli. Po trzecie, wbrew założeniom decydentów i obrońców porządku opartego na chronologii, zniechęca do czytania – nie tylko klasyki, ale też lektury jako takiej, co dodatkowo może pogorszyć i tak już fatalny stan polskiego czytelnictwa. Jego obraz odsłaniają ogólnopolskie badania prowadzone przez uczonych i różne instytucje naukowe⁶. Pogłębianie

⁵ Mowa oczywiście o cyklu przygotowanym w większości przez zespół pracowników naukowych Katedry Dydaktyki Literatury i Języka Polskiego Uniwersytetu Komisji Edukacji Narodowej, którego pracami kierowała Zofia Agnieszka Kłakówna.

⁶ Regularnie te badania dla Biblioteki Narodowej prowadzi zespół naukowców, który przygotowuje i publikuje raporty stanu czytelnictwa. Ostatni tego typu dokument: *Stan czytelnictwa książek w Polsce w 2023 roku*, <https://www.bn.org.pl/download/>

się wskazanych tendencji nie tylko będzie szkodliwe dla polskiej szkoły, która i tak od wielu lat tkwi w ogromnym kryzysie, ale też wpłynie negatywnie na funkcjonowanie w przestrzeni społeczno-kulturowej kolejnych pokoleń młodych Polaków opuszczających mury rozmaitych placówek oświatowych.

Jak mogłoby być? W stronę reformowania myślenia o książkach szkolnych

Przedstawiony w niniejszym ujęciu stan rzeczy należy ocenić krytycznie. Wydawcy i autorzy podręczników z wielką ostrożnością podchodzą do kształtu edukacji w szkole licealnej na godzinach polskiego, wybierając rozwiązania bezpieczne, sprawdzone w przeszłości, zaakceptowane przez wielu nauczycieli, ale dydaktycznie nieprzystające do potrzeb edukacji na miarę współczesności. Tymczasem dobre praktyki konstruowania podręczników, które wyznaczyły swego czasu książki *To lubię!*, ale również inne z czasów edukacji gimnazjalnej, proponujące spojrzenie na literaturę przez pryzmat problemów egzystencjalnych (np. cykl *Naucz się dziwić*, *Do Itaki* czy *Między nami*), warte są tego, aby do nich wracać, korzystać z doświadczeń ich autorów także w obecnej sytuacji, mimo zupełnie nieprzystającej do rzeczywistości społeczno-kulturowej podstawy programowej (zmiany w jej obrębie nie ratują tego źle pomyślanego i skonstruowanego dokumentu), a może właśnie dlatego, gdy potrzeba rozwiązań dydaktycznych stanowiących panaceum dla fatalnych rozwiązań programowych, ratujących znaczenie przedmiotu język polski i jego odbiór wśród uczniów. Z perspektywy wydawców i autorów podręcznika wystarczy dopuścić do siebie jedną myśl – nawet tak tradycyjna podstawa programowa, narzucająca nie wprost porządek chronologiczny poznawania dzieł literackich, nie musi zamykać i ograniczać, prowadzić do konstruowania jednego modelu podręcznika szkolnego. Warto jednak widzieć w kształcie podręczników szkolnych nie tylko narzędzia „przekształcania świadomości ucznia zgodnie z przyjętymi celami kształcenia”⁷ – w tym wypadku powiązanymi z polityką ministerialną, ale książki wspierające proces „żywego uczenia się”, otwierające perspektywę samokształceniową, pozwalające uczniowi na rozwój twórczego myślenia, rozmaitych umiejętności, otwierającego na świat takim, jaki on jest. Tym samym podręczniki powinny odpowiadać na potrzeby uczniów, uwzględniać kulturową współczesność (także świat mediów), otwierać na międzypokoleniowy dialog, w którym

document/1712262172.pdf. Badania z wcześniejszych lat można znaleźć na stronie Biblioteki Narodowej: <https://www.bn.org.pl/raporty-bn/stan-czytelnictwa-w-polsce>.

⁷ W. Kojs, *Związki i zależności między strukturą podręcznika a strukturą uczenia się oraz wnioski służące modelowaniu podręcznika*, „Książka Szkolna” 1979, styczeń, s. 44.

uczeń jest podmiotem poznającym, nie zaś obiektem zewnętrznego sterowania, członkiem wyimaginowanej wspólnoty interpretacyjnej, zewnętrznej wobec jego autentycznych zainteresowań, redukującej go do przedmiotu działań edukacyjnych⁸. Kontestacja wpisanego w podstawę programową porządku historycznego, a zatem przedmiotowego, który owym przedmiotem poznania czyni literaturę i kulturę, nie zaś wpisany w nie obraz człowieka i świata, wydaje się być nie tylko formą ratowania jakości godzin polskiego, ale też moralnym zobowiązaniem wobec uczniów – podmiotów, aktem wzięcia odpowiedzialności za kierunek ich rozwoju, Levinasowskim wzięciem odpowiedzialności za ich świat. Tymczasem wygodne podążanie wytartymi schematami kształtowania podręczników na wzór książek przez lata powstających na potrzeby polskiego liceum jest z kolei odmianą konformizmu. Ulegają mu zarówno wydawcy, jak i autorzy książek szkolnych. Bo przecież kolejny cykl podręczników utrzymujących porządek historyczny to rozwiązanie wydawniczo bezpieczne, zgodne z linią polityki ministerialnej, odpowiadające przyzwyczajeniom nauczycieli, ale zupełnie lekceważące podmiotowe myślenie o uczniach, których szkoła powinna przygotować do dorosłego życia, zaś sama literatura i kultura otworzyć na duchowy wymiar egzystencji, niezbędny do dobrego spełniania rozmaitych ról społecznych, otwierający na dalsze, świadome uczestnictwo w świecie kultury.

A przecież, na przekór obowiązującym tendencjom, właściwy kierunek rozwoju podręczników szkolnych jest wyraźnie wpisany w nieco zapomnianą literaturę naukową, która swego czasu podręcznikom poświęcała wiele miejsca, a którą można czytać na nowo, z perspektywy nowej rzeczywistości społeczno-kulturowej, w jakiej funkcjonują kolejne pokolenia nauczycieli i uczniów. Wystarczy przypomnieć tu chociażby kilka ujęć, które – interpretowane na nowo – mogą wskazać kierunek rozwoju nowoczesnych podręczników szkolnych. Zajmujący się przez lata tą tematyką Zenon Uryga widział w książce szkolnej narzędzie służące do kształcenia literackiego oraz „jako specyficzny komunikat – zorganizowany przez zbiorowego nadawcę dla celów dydaktycznych tekst o tekstach literackich”⁹, akcentując jednocześnie potrzebę „zachowania funkcjonalnych więzi między jego założeniami dydaktycznymi, merytoryczną zawartością tekstu i formułą edytorską”¹⁰. Wynika z tego przekonanie, że podręcznik musi być nie tylko całością spójną wewnątrz, funkcjonalną, ale też strukturą dialogiczną, która zakłada istnienie jakiegoś nadawcy i odbiorcy, zakładającą realizację określonych celów dydaktycznych.

⁸ P. Sporek, *By myśleć, przeżywać, doświadczać. Szkolna lektura wobec paradygmatów zewnętrznych wspólnot interpretacyjnych*, „Konteksty Kultury” 2019, t. 16, z. 4, s. 526–540.

⁹ Z. Uryga, *Podręcznik jako narzędzie kształcenia literackiego w szkole średniej*, „Rocznik Naukowo-Dydaktyczny WSP” 1986, z. 102, s. 206.

¹⁰ Tamże, s. 204.

Założenie dialogiczności struktury książki szkolnej, gdy uruchomi się kategorie myślenia personalistycznego, akcentującego wagę podmiotowego istnienia jednostki w świecie, wyklucza uprzedmiotowienie ucznia, a zatem zamknięcie go w sztywnych, narzuconych ramach czy to systemu, czy określonych struktur poznawczych (tu chociażby zamknięcia literatury w kontekście historycznym czy biograficznym). Postrzeganie podręcznika w kategoriach dialogu uwalniać powinno go zatem od ciężaru dominanty komponentu informacyjnego. Swoboda dostępu do wiedzy w różnych źródłach internetowych, możliwość korzystania z zasobów sztucznej inteligencji, wreszcie liczne błędy i nieścisłości w podręcznikach szkolnych (swego czasu tropił je Kordian Bakuła¹¹) negują kluczowe znaczenie funkcji informacyjnej podręcznika, co otwiera drogę do realizacji innych funkcji, wymienionych przez Wincentego Okonia: funkcji badawczej, transformacyjnej czy samokształceniowej¹². Dlatego właśnie w naturalny sposób otwiera się droga do przełamywania przez podręcznik tradycyjnie przypisanej mu roli, szansa na konstruowanie go w taki sposób, aby stanowił dla ucznia mądry przewodnik po świecie, w którym uczeń żyje i próbuje się jakoś poruszać, szukając rozmaitych wskazówek lub odpowiedzi. Tym samym szczególne znaczenie ma świadomość, że podręcznik może być elementem dialogu, wymiany myśli między jego autorami a uczniami, autorami podręcznika a autorami tekstów kultury, wreszcie, co najważniejsze, między tymi autorami tekstów kultury a samymi uczniami. Tak skonstruowany podręcznik w naturalny sposób stwarza miejsce dla nauczyciela jako uczestnika wskazanych wyżej interakcji. Aby jednak taka sytuacja mogła mieć miejsce, kluczowy staje się świadomy i przemyślany wybór treści podręcznikowych, a także zogniskowanie ich wokół kwestii, które będą interesujące nie dla historyka czy literaturoznawcy, nawet nie dla fascynata literatury, ale każdego człowieka, na co dzień mierzącego się z różnymi problemami, będącymi nieodłączną częścią ludzkiej egzystencji. Istotną rolę w takim widzeniu podręcznika może mieć klasyka literacka, proponowana w książce szkolnej na poziomie ogólnokształcącym nie jako świadectwo czasów minionych, istotny komponent dziedzictwa kulturowego narodu, utwór o uznanych przez znawców walorach, ale jako ważny głos w dyskusji nad kondycją człowieka i kształtem świata, punkt wyjścia do dyskusowania o tym, co ważne „tu i teraz”, ujęcie warte zderzania z tym, co współczesne,

¹¹ Por. np. K. Bakuła, *O fałszywej świadomości językowej i językoznawczej w podręcznikach do języka polskiego z początku XXI wieku*, „Acta Universitatis Wratislaviensis. Kształcenie Językowe” 2016, t. 14, s. 35–56; K. Bakuła, *Wiedza, ideologia, wiara, mit: o najważniejszych wydarzeniach kultury starożytnej w podręcznikach do kształcenia kulturowego w liceum i technikum*, [w:] *Fundamenty czy fundamentalizmy? Antyk grecko-rzymski i Biblia w szkole*, red. K. Biedrzycki, E. Jaskółowa, Warszawa 2015, s. 76–90.

¹² W. Okoń, *Funkcja i treść podręcznika szkolnego*, [w:] *Z warsztatu podręcznika szkolnego*, red. T. Parnowski, Warszawa 1973, s. 72–90.

co wyrażone w zupełnie odmiennej estetyce. Bo przecież, jak zauważała Zofia Agnieszka Kłakówna: „Podręczniki szkolne do kształcenia kulturowo-literackiego można ukształtować tak, by dawały szansę na obcowanie z żywą, pulsującą coraz to nowymi znaczeniami materią kultury i pozwalały wręcz obserwować, jak się nowe znaczenia w kulturze tworzą, a nawet brać w tym udział”¹³. W tak lub w zbliżony sposób pomyślanej konstrukcji podręcznika priorytetem nie byłoby określone „przekształcenie świadomości”, także żadne kształcenie polonistyczne (co na poziomie szkoły nie jest oczywiście możliwe, ale także mija się z celem), ale rozwijanie ludzi krytycznych, otwartych, podejmujących dialog z tekstami kultury, „przepuszczających” poznawane przez siebie dzieła (czy ich fragmenty), widzących w literaturze i sztuce drogę do budowania osobowości, kształtowania wrażliwości i duchowości. W takim widzeniu rzeczy podręcznik, w rękach dobrego nauczyciela, może stawać się narzędziem już nie do indoktrynacji oraz do tego, aby za jego pośrednictwem uczeń zdobywał wiedzę o sobie i otaczającej go rzeczywistości.

Na ile wskazany wyżej sposób myślenia – wyrastający z interpretacji przywołanych ujęć naukowych – znajduje odbicie we współczesnych książkach szkolnych? Przeprowadzony ogląd aktualnych propozycji dowodzi, że współczesne podręczniki do klas ponadpodstawowych ograniczają zarówno opisany wyżej dialog, jak i możliwości obserwacji wytwarzania się nowych znaczeń w przestrzeni oddziaływań rozmaitych przekazów kulturowych, czy tym bardziej – świadomego udziału ucznia w tym procesie. Choćby rzut oka na rynek podręczników w czasach kształtowania się gimnazjów przekonuje, że obecnie mamy do czynienia z kryzysem. Wcześniejsze podstawy programowe, obowiązujące w czasach sześcioklasowej szkoły podstawowej oraz trzyletnich gimnazjów i liceów, choć nie wolne od wielu wad, wyzwalały swobodę wydawców i autorów podręczników, sankcjonowały o wiele rozleglejszy obszar autonomii działań dydaktycznych, będących udziałem osób w różnym stopniu odpowiedzialnych za przebieg procesu kształcenia. Od razu oczywiście też zaznaczyć trzeba, że bogactwo podręczników w pierwszym dziesięcioleciu XXI wieku nie zawsze szło w parze z jakością. Z łatwością wymienić by się tu dało te książki (zwłaszcza przy ich mnogości na etapie gimnazjalnym), które koncepcyjnie były wadliwe, wtórne, raziły wyborem tekstów, były słabe pod względem metodycznym czy edytorskim, których system promocji budził niejednokrotnie rozmaite wątpliwości natury moralnej¹⁴. Niemniej rozległość oferty wpływała na konkurencyjność

¹³ Z. A. Kłakówna, *Przymus i wolność. Projektowanie procesu kształcenia kompetencji kulturowej*, Kraków 2003, s. 220.

¹⁴ W pamięci trzeba mieć swego czasu szkolenia i warsztaty (tak pożądane w perspektywie awansu zawodowego) prowadzone przez wydawnictwa, związane z nimi bankiety, a połączone z promocją podręczników, także bonusy dla szkół i nauczycieli związane z wyborem określonych książek szkolnych itp. Wszelkie tego typu praktyki

podręczników, podnoszenie poziomu kolejnych wydań, dawała możliwość wyboru nauczycielom bardzo różnorodnych propozycji, zaś podmiotowość nauczycieli i uczniów stwarzała o wiele większe możliwości na ujawnianie się w przestrzeni działań edukacyjnych.

W świetle przywołanych tu rozważań kierunek rozwoju podręczników do szkoły ponadpodstawowej wydaje się być klarowny, niezależnie od ograniczeń, które niesie ze sobą aktualna podstawa programowa. Po pierwsze, ograniczenie encyklopedyzmu (niepopartego doświadczeniem czytelnictwem) i wiedzy podawczej powinno iść w parze z podkreślanie znaczenia perspektywy samokształceniowej, tak wyraziście i przez wiele lat akcentowanej w artykułach Zenona Urygi. Po drugie, utrwaloną konserwatyzm dydaktycznym perspektywę historycznoliteracką należy zastąpić nowoczesnie rozumianą ideą kulturoznawczą¹⁵, która w ujęciu Agnieszki Kłakówny ma integrować w sobie rozmaite przekazy kulturowe zogniskowane wokół kanonu problemów egzystencjalnych¹⁶, być formą refleksyjnego otwarcia na rzeczywistość medialną, w jakiej zanurza się uczeń¹⁷. Kluczowa bowiem jest pamięć o tym, że konstrukcja podręczników szkolnych obejmować uwagę powinna ważne dla młodego człowieka konteksty medialne. Te ostatnie nie mają zatem dopełniać historycznego kierunku prezentacji zjawisk literacko-kulturowych, ale być przedmiotem lekcyjnych dociekań, do których klucz może stanowić dobra literatura zawarta w podręczniku – ważna nie ze względu na jej miejsce w historii dziejów, ale inspirująca do rozważań, artystycznie uznana, mająca szansę przekonać uczniów, że w świecie dzieł mogą szukać znaków, które pozwolą im lepiej funkcjonować w rzeczywistości, lepiej czytać świat, w jakim przyszło im żyć. Po trzecie, współczesny rynek wydawniczy powinien nauczycielowi oferować faktyczny, a nie pozorny wybór podręczników – wyrazistych koncepcyjnie, wyrastających z określonych filozofii kształcenia, ukierunkowanych na podmiotowość ucznia i nauczyciela, w których funkcjonalność struktury powinna być powiązana z ideą nowoczesnego kształcenia, zorientowanego na przyszłość, ukierunkowanego na rozwój kompetencji potrzebnych człowiekowi zawsze i wszędzie. Książek respektujących znaczenie wychowania człowieka do świadomego uczestnictwa w szeroko rozumianej kulturze. Dopuszczenie pluralizmu wydawniczego

muszą budzić uzasadnione wątpliwości. Podobnie proces opłacania recenzentów podręczników ze środków wydawnictw.

¹⁵ Z. A. Kłakówna, *Kulturowa koncepcja kształcenia polonistycznego*, [w:] *Polonistyka w przebudowie. Literaturoznawstwo – wiedza o języku – wiedza o kulturze – edukacja*, red. M. Czermińska, t. II, Kraków 2005, s. 74–84.

¹⁶ Z.A. Kłakówna, *Przymus i wolność...*, s. 109–148.

¹⁷ P. Sporek, *Koncepcja kulturoznawcza – jej transformacje i żywotność we współczesnej edukacji szkolnej*, [w:] „Edukacja Humanistyczna. Rocznik Naukowo-Dydaktyczny”, red. L. Jazownik, M. Sinica, t. 6–7, Zielona Góra 2010, s. 129–132.

powinno iść w parze z rzetelną oceną propozycji podręcznikowych, która uwzględniać musi adekwatność propozycji książek szkolnych do potrzeb współczesności oraz respektowanie wiedzy o rozwoju człowieka i wiedzy o przebiegu procesu dydaktycznego. Tym samym od autorów podręczników należy wymagać odwagi w proponowaniu nowoczesnych książek szkolnych, odpowiedzialnych projektów dających szansę na rozwój edukacji podmiotowej, wspierającej kształcenie zindywidualizowane i spersonalizowane.

Bibliografia

Badane podręczniki

Seria *Ponad słowami*

Chmiel M., Cisowska A., Kościerzyńska J., Kusy H., Równy A., Wróblewska A., *Ponad słowami 1, cz. 1. Podręcznik do języka polskiego dla liceum ogólnokształcącego i technikum*, Nowa Era, Warszawa 2019.

Chmiel M., Cisowska A., Kościerzyńska J., Kusy H., Równy A., Wróblewska A., *Ponad słowami 1, cz. 2. Podręcznik do języka polskiego dla liceum ogólnokształcącego i technikum*, Nowa Era, Warszawa 2019.

Chmiel M., Cisowska A., Kościerzyńska J., Kusy H., Równy A., Wróblewska A., *Ponad słowami 2, cz. 1. Podręcznik do języka polskiego dla liceum ogólnokształcącego i technikum*, Nowa Era, Warszawa 2020.

Chmiel M., Cisowska A., Kościerzyńska J., Kusy H., Równy A., Wróblewska A., *Ponad słowami 2, cz. 2. Podręcznik do języka polskiego dla liceum ogólnokształcącego i technikum*, Nowa Era, Warszawa 2020.

Chmiel M., Cisowska A., Kościerzyńska J., Kusy H., Równy A., Ginter J., *Ponad słowami 3, cz. 1. Podręcznik do języka polskiego dla liceum ogólnokształcącego i technikum*, Nowa Era: Warszawa 2021.

Kościerzyńska J., Cisowska A., Matecka M., Wróblewska A., Ginter J., Równy A., *Ponad słowami 3, cz. 2. Podręcznik do języka polskiego dla liceum ogólnokształcącego i technikum*, Nowa Era, Warszawa 2021.

Kościerzyńska J., Wróblewska A., Matecka M., Cisowska A., Baczyńska-Wybrańska J., Ginter J., *Ponad słowami 4. Podręcznik do języka polskiego dla liceum ogólnokształcącego i technikum*, Nowa Era, Warszawa 2022.

Seria *Oblicza epok*

Chemperek D., Kalbarczyk A., Trzeźniowski D., *Oblicza epok 1.1. Język polski*, WSiP, Warszawa 2019.

Chemperek D., Kalbarczyk A., Trzeźniowski D., *Oblicza epok 1.2. Język polski*, WSiP, Warszawa 2019.

Chemperek D., Kalbarczyk A., Trzeźniowski D., *Oblicza epok 2.1. Język polski*, WSiP, Warszawa 2020.

- Chemperek D., Kalbarczyk A., Trześniowski D., *Oblicza epok 2.2. Język polski*, WSiP, Warszawa 2020.
- Chemperek D., Kalbarczyk A., Trześniowski D., *Oblicza epok 3.1. Język polski*, WSiP, Warszawa 2021.
- Chemperek D., Kalbarczyk A., Trześniowski D., *Oblicza epok 3.2. Język polski*, WSiP, Warszawa 2021.
- Chemperek D., Kalbarczyk A., Trześniowski D., *Oblicza epok 4. Język polski*, WSiP: Warszawa 2022.

Seria Sztuka wyrazu

- Budna K., Kapela-Bagińska B., Manthey J., Zaporowicz J., Zieliński T., *Sztuka wyrazu 1. Język polski. Część 1: starożytność, średniowiecze*, GWO, Gdańsk 2019.
- Budna K., Kapela-Bagińska B., Manthey J., Zaporowicz J., Zieliński T., *Sztuka wyrazu 1. Język polski. Część 2: renesans, barok, oświecenie*, GWO, Gdańsk 2019.
- Dąbrowska D., Kapela-Bagińska B., Prylińska E., Ratajczak C., Regiewicz A., Zieliński T., *Sztuka wyrazu 2. Język polski. Część 1: romantyzm*, GWO, Gdańsk 2020.
- Dąbrowska D., Kapela-Bagińska B., Prylińska E., Ratajczak C., Regiewicz A., Zieliński T., *Sztuka wyrazu 2. Język polski. Część 2: pozytywizm*, GWO, Gdańsk 2020.
- Dąbrowska D., Prylińska E., Ratajczak C., Regiewicz A., *Sztuka wyrazu 3. Język polski. Część 1: Młoda Polska*, GWO, Gdańsk 2021.
- Dąbrowska D., Prylińska E., Ratajczak C., Regiewicz A., *Sztuka wyrazu 3. Język polski. Część 2: dwudziestolecie międzywojenne, literatura wojny i okupacji*, GWO, Gdańsk 2021.
- Dąbrowska D., Prylińska E., Ratajczak C., Regiewicz A., *Sztuka wyrazu 4. Język polski. Współczesność*, GWO, Gdańsk 2022.

Opracowania

- Bakuła K., *O fałszywej świadomości językowej i językoznawczej w podręcznikach do języka polskiego z początku XXI wieku*, „Acta Universitatis Wratislaviensis. Kształcenie Językowe” 2016, t. 14, s. 35–56.
- Bakuła K., *Wiedza, ideologia, wiara, mit: o najważniejszych wydarzeniach kultury starożytnej w podręcznikach do kształcenia kulturowego w liceum i technikum*, [w:] *Fundamenty czy fundamentalizmy? Antyk grecko-rzymski i Biblia w szkole*, red. K. Biedrzycki, E. Jaskółowa, Warszawa 2015, s. 76–90.
- Kłakówna Z.A., *Kulturowa koncepcja kształcenia polonistycznego*, [w:] *Polonistyka w przebudowie. Literaturoznawstwo – wiedza o języku – wiedza o kulturze – edukacja*, red. M. Czermińska, t. II, Kraków 2005, s. 74–84.
- Kłakówna Z.A., *Przymus i wolność. Projektowanie procesu kształcenia kompetencji kulturowej*, Kraków 2003.
- Kojs W., *Związki i zależności między strukturą podręcznika a strukturą uczenia się oraz wnioski służące modelowaniu podręcznika*, „Książka Szkolna” 1979, styczeń.

- Okoń W., *Funkcja i treść podręcznika szkolnego*, [w:] *Z warsztatu podręcznika szkolnego*, red. T. Parnowski, Warszawa 1973, s. 72–90.
- Sporek P., *By myśleć, przeżywać, doświadczać. Szkolna lektura wobec paradygmatów zewnętrznych wspólnot interpretacyjnych*, „Konteksty Kultury” 2019, t. 16, z. 4, s. 526–540.
- P. Sporek, *Koncepcja kulturoznawcza – jej transformacje i żywotność we współczesnej edukacji szkolnej*, „Edukacja Humanistyczna. Rocznik Naukowo-Dydaktyczny”, t. 6–7, Zielona Góra 2010, s. 121–133.
- Stan czytelnictwa książek w Polsce w 2023 roku, <https://www.bn.org.pl/download/document/1712262172.pdf> (dostęp: 14.11.2025).
- Uryga Z., *Podręcznik jako narzędzie kształcenia literackiego w szkole średniej*, „Rocznik Naukowo-Dydaktyczny WSP” 1986, z. 102, s. 203–224.

Textbooks for Polish Language in Secondary Schools as a Reflection of the Traditional Idea of Historical-Literary Education – A Critical Reflection

Abstract

This text offers a critical reflection on the design and quality of textbooks for secondary schools. The subject of the study includes three sets of materials prepared by three leading publishers prominent in the educational market. The analysis of the concepts embedded in these materials, as well as their structural elements, reveals that they adhere to a very traditional format, inadequate for the challenges of modern times. They fail to address the needs and expectations of successive generations of high school students. These textbooks demonstrate an attachment to tradition in Polish schools. In contrast to the analyzed materials, the author, drawing on theoretical approaches, suggests possible directions for the development of school textbooks that would better respond to the needs of contemporary education.

Keywords: secondary school, textbooks, education, Polish language, curriculum

Paweł Sporek – doktor habilitowany, profesor Uniwersytetu Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie. Autor książek: *Przestrzeń aksjologiczna w wybranych podręcznikach gimnazjalnych do kształcenia literacko-kulturowego (1999–2005)* (Kraków 2016), *W stronę lektury. Propozycje tekstów do opracowania lekcyjnego dla uczniów szkół podstawowych oraz gimnazjów* (Kraków 2017), *Swobodne wypowiedzi w kształceniu literacko-kulturowym* (2021) oraz *Od personalizacji do tutoringu w uniwersytecie i szkole* (wraz z D. Łazarską). Współredaktor tomu *Powrót do Ojczyzny? Patriotyzm wobec nowych czasów. Kontynuacje i poszukiwania* (Warszawa 2017). Opublikował ponad dziewięćdziesiąt artykułów z zakresu dydaktyki literatury i języka polskiego oraz literaturoznawstwa. Współpracuje z licznymi ośrodkami naukowymi w Polsce i poza jej granicami. Na co dzień prowadzi zajęcia ze studentami. Czynny nauczyciel od dwudziestu czterech lat, z doświadczeniem pracy w szkole podstawowej, gimnazjum, szkole ponadgimnazjalnej i ponadpodstawowej. Obecnie pracuje również w VIII Prywatnym Akademickim Liceum Ogólnokształcącym w Krakowie.