

Jerzy Kaniewski

ORCID 0000-0003-3644-1361

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

Niemożliwa ale niezbędna? – wokół informacji historycznoliterackiej w szkole średniej

Mówienie dziś o kryzysie rozumianej tradycyjnie historii literatury wydaje się truzizmem, zwłaszcza że już niemal pół wieku temu Maria Janion¹ pytała o zasadność funkcjonowania pozytywistycznego modelu dyscypliny oraz o sens jej dalszego uprawiania. Trudno jednak uniknąć wspomnianych kwestii w wypowiedzi na temat kreowanego na potrzeby szkoły obrazu przeszłości, zwłaszcza że stanowi on nie tylko pochodną wpisanego w dokumenty oświatowe sposobu modelowania tradycji kulturowej. Artykułowane przekonanie wynika stąd, że toczony przez literaturoznawców spory metodologiczne w gruncie rzeczy przekładają się na edukację szkolną, choć trzeba przyznać – o czym szerzej wspomnę w dalszej części – że w tym wypadku rzecz nie przedstawia się aż tak jednoznacznie.

Wróć jednak do toczonych na gruncie akademickim „sporów o historię literatury”². Rezygnując w tym miejscu z prób szerszego ich zrelacjonowania, muszę jednak zatrzymać się nad fundamentalną dla owych dyskusji kwestią tzw. kryzysu reprezentacji i – co za tym idzie – nieuchronnego podważania funkcjonujących dotychczas przekonań na temat obiektywizmu przedstawień, trudnego do utrzymania zwłaszcza w pracach mających na celu ujęcia syntetyzujące. Zakwestionowane przez badaczy II połowy XX w. „przekonanie, że historia literatury jest nauką operującą na faktach i zmierzającą do ich rekonstrukcji”³ skłaniało – z jednej strony – do poszukiwania innych form ujmowania przemian literatury w horyzoncie czasowym (można wskazać tu np. wypowiedzi Ryszarda Nycza *Możliwa historia literatury*⁴, Teresy Walas *Inna historia literatury jest możliwa*⁵ czy choćby przywoływanej już

¹ M. Janion, *Jak możliwa jest historia literatury*, [w:] tejsze, *Humanistyka: poznanie i terapia*, Warszawa 1974, s. 198–213.

² Cytowana fraza przywołuje tytuł artykułu Tomasza Mackiewicza – autor w syntetyczny sposób relacjonuje przebieg dyskusji oraz rysuje główną linię sporów – zob. tenże, *Wokół sporów o historię literatury*, „Tekstualia” 2010, nr 3 (22), s. 39–50.

³ Tamże, s. 44.

⁴ R. Nycz, *Możliwa historia literatury*, „Teksty Drugie” 2010, nr 5, s. 167–184.

⁵ *Inna historia literatury jest możliwa*. Z Teresą Walas rozmawiają Tomasz Mackiewicz i Agnieszka Wnuk, „Tekstualia” 2010, nr 3 (22), s. 89–100.

Janion, która przestrzegała przed pochopnym utożsamianiem dwóch odmiennych porządków, jakie budują historia literatury i historia idei⁶), z drugiej zaś – do zmiany sposobu uprawomocniania pojawiających się przedstawień. Skoro historię literatury – czy raczej propozycje jej systematyzacji – zaczęto postrzegać jako podmiotową konstrukcję, a nie zobiektywizowaną relację odtwarzającą minione zdarzenia czy fakty kulturowe, siłą rzeczy przedmiotem wartościowania stawała się nie kompletność faktograficzna, ale perswazyjna moc proponowanych ujęć i ich wiarygodność (akceptowalność).

Warto w tym miejscu zauważyć, że fala dyskusji, których nasilenie można zaobserwować na przełomie dwóch ostatnich dekad minionego stulecia i dwóch pierwszych obecnego, w żaden sposób nie podważyła przekonania o potrzebie szerszych ujęć diachronicznych. Niezależnie od tego, czy opierają się one – jak ma to miejsce przy podejściu, nazwijmy to, tradycjonalistycznym – na „interpretacji historycznej idealizacyjnej”⁷, czy są to ujęcia otwarte na różnego rodzaju „rekonceptualizacje i reinterpretacje”⁸, ich podstawę stanowi przekonanie o konieczności uwzględniania historyczności dzieł, których związki z przeszłością – jak określał to Jerzy Ziomek – stają się „indeksalnym znakiem współkształtującym sens nieobojętny dla czytelnika jakiegokolwiek epoki”⁹. Oczywiście wydaje się przy tym pozostawienie autorowi syntezy prawa do indywidualnych konceptualizacji, które przekładać się będą na przyjęte zasady porządkowania (systematyzacji) opisywanej rzeczywistości.

Niewątpliwie podnoszone wyżej uchYLENIE aksjomatu obiektywizmu pozwoliło na wzbogacenie uporządkowania chronologicznego o niedoceniane dotychczas wymiary: antropologiczny (np. zaproponowana przez Nycza kategoria doświadczenia jako klucz do ożywienia przeszłości i pełniejszego zrozumienia jej z perspektywy współczesnej), etyczny (widać go choćby w następującej deklaracji T. Walas: „historyczność dzieła to głos Innego nawołujący z głębi czasu i nakłaniający do rozumienia, które wiąże się z wysiłkiem”¹⁰) i egzystencjalny (jak np. u Teresy Kostkiewiczowej, postrzegającej historię literatury jako „zapis świadectw rozumienia i przeżywania ludzkiej egzystencji w ich czasowym zróżnicowaniu”¹¹). Jeśli dodać do tego sygnalizowaną wcześniej zgodę na konstruktywistyczne podejście do budowanych przedstawień, to okaże się, że formułowane na gruncie literaturoznawczym stanowiska wpisują się niemal w postulaty artykułowane na gruncie dydaktyki od czasów dyskusji wokół programu dziesięciolatki¹².

⁶ M. Janion, *Historia literatury a historia idei (propozycja nowej problematyzacji)*, „Przełęcz Filozoficzno-Literacki” 2009, nr 4 (25), s. 75–90.

⁷ H. Markiewicz, *Dylematy historyka literatury*, „Pamiętnik Literacki” 1986, z. 4, s. 11.

⁸ R. Nycz, *Możliwa historia literatury...*, s. 173.

⁹ J. Ziomek, *Obrona potoczna historii literatury, czyli półka czytelnika i półka badacza*, „Teksty Drugie” 1990, nr 3, s. 80.

¹⁰ *Inna historia literatury jest możliwa*. Z Teresą Walas..., s. 92.

¹¹ T. Kostkiewiczowa, *Historia literatury w przebudowie*, [w:] *Polonistyka w przebudowie. Literaturoznawstwo – wiedza o języku – wiedza o kulturze – edukacja*, red. M. Czermińska i in., t. II, s. 410.

¹² Wystarczy przywołać wypowiedzi formułowane przez środowisko krakowskie w pierwszej połowie lat 70. Por.: S. Burkot, *O nową koncepcję programu nauczania języka*

Można nawet powiedzieć, że niektóre z postulatów głoszonych przez dydaktyków idą dalej, eksponując znaczenie indywidualnych uporządkowań uczniów, jak ma to miejsce w przytoczonych niżej wypowiedziach Zenona Urygi czy Bożeny Chrzęstowskiej. Obie dotyczą dydaktycznych aspektów prezentowania tradycji w podręcznikach licealnych. Pierwszy z badaczy tak w połowie lat osiemdziesiątych ujmuje sygnalizowane kwestie: „Twórca podręcznika musi [...] brać pod uwagę zarówno dwa [...] aspekty tradycji – statystyczny i strukturalny, jak też jej wymiar antropologiczny, nieobojętny dla czytelników nieprofesjonalnych”. I zaraz dodaje: „[...] obraz dokonań literackich przeszłości wydaje się konstrukcją tym lepszą, im bardziej otwartą [...], obliczoną na intelektualną i emocjonalną aktywizację młodego odbiorcy i zaadresowaną do jego motywacji poznawczych [...]”¹³. Jeszcze dalej 10 lat później idzie w swojej wypowiedzi B. Chrzęstowska, mocno dowartościowując indywidualne uporządkowania licealistów: „Chodzi tylko o to [...], by wiedza o literaturze docierała do uczniów nie w gotowej postaci, by zdobywali ją z różnych źródeł zaproponowanych przez podręcznik”; „[...] synteza historycznoliteracka nie powinna być gotową całością wpisaną w kształt podręcznika [...], lecz procesem zapraszającym uczniów do budowania własnej syntezy [...]”¹⁴.

Echa przytoczonych wypowiedzi znaleźć można w programach – pierwsze pojawiają się już w dokumencie z 1984 roku, gdzie w zapisach podsumowujących klasę IV podkreśla się „umiejętność gromadzenia, porządkowania i wykorzystania wiedzy w nowych sytuacjach poznawczych i syntezy historycznoliterackiej”¹⁵ czy w programie z 1990 (mowa o syntetyzowaniu w różnych ujęciach, np. historycznoliterackim czy uniwersalnym)¹⁶. Nasilają się one jeszcze wyraźniej w dwóch pierwszych redakcjach podstawy programowej. W opracowanej na okres przejściowy wersji z 1999 r. syntetyzowanie włączone zostało w ramy samokształcenia, co akcentuje wręcz indywidualny (podmiotowy) charakter budowanych przez ucznia

polskiego w szkole średniej, „Rocznik Naukowo-Dydaktyczny WSP w Krakowie” 1972, z. 44, s. 77–90; S. Burkot, Z. Uryga, B. Faron, *Wiedza o literaturze na użytek szkoły*, „Pamiętnik Literacki” 1975, z. 2 s. 77–97.

¹³ Z. Uryga, *Podręcznik jako narzędzie kształcenia literackiego w szkole średniej*, „Rocznik Naukowo-Dydaktyczny WSP w Krakowie” 1986, z. 102, s. 203–224; przytoczenie ze s. 209 wymienionej publikacji.

¹⁴ B. Chrzęstowska, *W sprawie podręczników odpowiedź nie wprost*, „Teksty Drugie” 1995, nr 2 (32), s. 105–110. Przytoczone frazy pochodzą ze s. 107 i 109.

¹⁵ *Język polski. Program liceum ogólnokształcącego oraz liceum zawodowego i technikum*, Warszawa 1985, s. 37. Dokument został zatwierdzono w 1984, zaczął obowiązywać od września 1986.

¹⁶ *Język polski. Program liceum ogólnokształcącego oraz liceum zawodowego i technikum* (dwie wersje), Warszawa 1990, s. 47. W uwagach o układzie treści autorka mówi wprost: „Uchwycenie procesu historycznoliterackiego nie jest w szkole w ogóle możliwe, a próby takowe przerażają się w fabrykowanie schematycznych uproszczeń i stereotypów [...]” – zob. tamże, s. 50–51.

uogólnień¹⁷, zbliżone rozwiązanie dostrzec można w dokumencie z 2002 roku¹⁸. W obu wspomnianych redakcjach celowo osłabia się znaczenie dotychczasowych ujęć dziedzictwa kulturowego w perspektywie diachronicznej – wśród kategorii porządkujących nadrzędną rolę odgrywać mają nie epoki, lecz tradycje literackie i podstawowe pojęcia definiujące proces historycznoliteracki, wśród których epoka pojawia się jako ostatnia¹⁹.

Nieco inaczej usytuowana została informacja historycznoliteracka w podstawie programowej z 2008 roku. Z jednej strony zapisy dotyczące epok zostały doprecyzowane – to już nie abstrakcyjny składnik procesu historycznoliterackiego, ale konkretny okres dziejów, którego znajomość zostaje usankcjonowana (uczeń „dostrzega w czytanych utworach cechy charakterystyczne określonej epoki” – tu wymienione zostały wszystkie²⁰), z drugiej zaś komentarz metodyczny przynosi stwierdzenie „zapisy nie sugerują konieczności nauczania historii literatury i nie stanowią sugestii nauczania chronologicznego, choć nie negują go”²¹. Dopiero w najnowszym dokumencie z 2018 wraca się do wyeksponowania znaczenia procesu historycznoliterackiego, co znajduje swoje odbicie zarówno w wymaganiach ogólnych („Rozumienie historii literatury i dziejów kultury jako procesu [...]”²²), jak i w szczegółowych (np. rozległość wymaganych kontekstów, w tym historycznoliterackiego)²³, a potwierdzone zostaje dodatkowo obszernym spisem lektury podstawowej (liczba tekstów jest dużo większa niż w programie z 1990) i zaakcentowaniem wagi chronologii w procesie poznawania lektury: „Podstawa programowa dla szkoły ponadpodstawowej: liceum ogólnokształcącego i technikum przywraca chronologiczny układ treści, który pozwala na poznawanie utworów literackich w naturalnym porządku [...]”²⁴.

Rezygnując z bardziej szczegółowych eksplikacji, chciałbym w tym miejscu zadać zdroworoządkowe pytanie: po co historia literatury w szkole? Pomijając

¹⁷ Zob. *Podstawa programowa kształcenia ogólnego dla szkół ponadpodstawowych. Język polski*, Dz. U. nr 14, poz. 129, s. 622. Jednocześnie podkreśla się wagę takich umiejętności, wpisując je w zadania szkoły – wśród nich w p. 6 wymienia się „Nauczanie syntetyzowania i porządkowania poznanego materiału według dyscyplin naukowych” (tamże, s. 621).

¹⁸ W dokumencie z 2002 zbliżone treściowo zapisy znajdują się w p. 8 zadań szkoły i w samokształceniu – por. Dz. U. nr 51, poz. 458, s. 3642, 3644.

¹⁹ W przywołanej podstawie wymienione zostały tradycje: staropolska i oświeceniowa, romantyczna i pozytywistyczna oraz młodopolska i awangardowa, zaś ich dopełnienie stanowią konteksty biblijne i antyczne. Wspominany zapis dotyczący procesu historycznoliterackiego w pełnej postaci ma następujące brzmienie: „9. Proces historyczno-literacki: 1) gatunki i rodzaje literackie, 2) konwencja literacka i typowe dla niej środki artystyczne, 3) konteksty utworu: historyczne i biograficzne, 4) prąd artystyczny, 5) epoka i następstwo epok” – tamże, s. 3642.

²⁰ *Podstawa programowa z komentarzami. Tom 2. Język polski w szkole podstawowej, gimnazjum i liceum*, Warszawa 2009, s. 46–47.

²¹ Tamże, s. 83.

²² *Podstawa programowa kształcenia ogólnego dla czteroletniego liceum ogólnokształcącego i pięcioletniego technikum. Język polski*, Dz. U. z 2 marca 2018, poz. 467, s. 24.

²³ Tamże, s. 28.

²⁴ Tamże, s. 39.

odpowiedzi motywowane względami czysto „przedmiotowymi”, wynikającymi wprost z zapisów obowiązujących w różnych okresach dokumentów oświatowych (np. konieczność uporządkowania wiedzy na temat narodowej kultury lub też zaprezentowania uczniom podstawowej faktografii czy terminologii literaturoznawczej), uzasadnienia idą w dwóch kierunkach. Pierwszy wiąże się z kształtowaniem sprawności recepcyjnej, ta zaś wymaga uruchamiania określonych odniesień interpretacyjnych (żaden tekst nie funkcjonuje immanentnie, zawsze jest zanurzony w kontekście kulturowym czy raczej – skazany na umieszczanie w różnorodnych układach, często bardzo odległych od tzw. kontekstów macierzystych), drugi natomiast dotyczy tożsamościowych aspektów istnienia w kulturze, ważnych zarówno w wymiarze zbiorowym (więzi identyfikacyjne z grupą/grupami), jak i indywidualnym (konstruowanie „ja”, wewnętrzna aksjologia).

Nawet tak lakoniczne rozpoznania wskazują na utylitarny – niekiedy nawet wręcz instrumentalny – charakter funkcjonowania informacji historycznoliterackiej. Szkolne „użycia” tradycji kulturowej nie są bezinteresowne, a stosowane w edukacji koncepcje prezentowania dziedzictwa naznaczone są wpływami ideologii i polityki. Wynika to stąd, że układ chronologiczny – co mocno podkreślała przywoływana już Walas – „wyznacza jedynie pierwotną ramę kompozycyjną”, eksponując „raczej związki przylegania”²⁵. Patrząc na podnoszone tu kwestie z perspektywy edukacyjnej wypada dodać, że nad ową motywowaną diachronicznie ekspozycją nadbudowywane są przez decydentów oświatowych dodatkowe uporządkowania objaśniające sens dziejów.

W swoim wystąpieniu chciałem spojrzeć na kwestie porządkowania dziedzictwa kulturowego w większe całości poznawcze z takiej właśnie perspektywy. Interesować mnie będzie przede wszystkim wyłaniający się z dokumentów programowych obraz dziejów literatury i kultury, konstruowany z wyraźną intencją dydaktyczną, ujawnianą bezpośrednio lub pośrednio w odautorskim komentarzu czy też w zapisach wartościujących określone zjawiska społeczno-kulturowe (porządek społeczny, prądy artystyczne, twórczość poszczególnych pisarzy, konkretne utwory). O tym, że na postrzeganie przeszłości decydujący wpływ ma współczesność, nie trzeba nikogo przekonywać, ciekawe natomiast wydają się motywacje czy nawet wręcz zewnętrzne wobec twórców programu determinanty, stojące za kreowanym na użytek edukacji obrazem dziejów kultury.

Analizując powojenne programy nauczania języka polskiego, można wskazać przenikanie się czynników dydaktycznych z ideologicznymi, przy czym w różnych okresach dostrzega się dominację jednego bądź drugiego komponentu, np. motywowane ideologicznie bardzo wyraźne poszukiwanie w przeszłości uzasadnień dla nowego ustroju, jak ma to miejsce w programie z 1949 r., czy też konstruowanie takich układów odniesienia, które sprzyjałyby rozumieniu procesów kulturowych i wspomaganie budowania osobowych więzi z dziedzictwem (programy po 1984, zwłaszcza zaś pierwsza podstawa programowa). W swoich obserwacjach skoncentruję się przede wszystkim na dokumentach dotyczących szkół średnich, ponieważ na tym właśnie etapie rozumiana szeroko informacja historycznoliteracka

²⁵ T. Walas, *Czy jest możliwa inna historia literatury?*, Kraków 1993, s. 86.

stanowiła, zwłaszcza przed 1990 rokiem, bardzo istotny (jeśli nie najważniejszy) komponent treści nauczania.

Przedmiotem szczegółowej analizy będzie program z 1949 roku²⁶, przede wszystkim dlatego, że pokazuje on, w jaki sposób – i to na różnych poziomach – na kanwie prymarnej ramy chronologicznej nadbudowywana bywa dodatkowa narracja objaśniająca, jednoznacznie podporządkowana doraźnym celom. Obserwacja owych mechanizmów wydaje się istotna zwłaszcza w kontekście wprowadzonej w 2018 r. podstawy, której autorzy wprost deklarują historycznoliteracki model nauczania, unieważniając po części tym gestem wypracowywane przez dydaktyków na przestrzeni ostatnich czterech dekad alternatywne koncepcje wprowadzania uczniów szkół średnich w tradycję kulturową. Nie będę ukrywał, że to dokonana *a priori* negacja dotychczas obowiązującego modelu edukacji stanowiła drugi powód zestawienia obu aktów, mimo że dzieli je blisko 70 lat.

Krótkiego komentarza wymaga jeszcze wybór pierwszego z przywołanych dokumentów. Szczególne znaczenie wprowadzonego u schyłku lat czterdziestych programu wynika stąd, że był to pierwszy powojenny dokument, który z perspektywy nowej rzeczywistości politycznej definiował ówczesną wizję kształcenia ogólnego. Organizujący program przekaz z oczywistych względów manifestował dwie wyraziste tendencje – z jednej strony chodziło o odrzucenie przedwojennego modelu wychowania i – co się z tym wiąże – dotychczas praktykowanych sposobów konceptualizacji przeszłości, z drugiej – o uwiarygodnienie nowego porządku poprzez wskazanie jego zakorzenienia w przeszłości. Jak nietrudno się domyślać, wspomniane zabiegi miały służyć wykreowaniu nowego ideału obywatela²⁷.

Intencje twórców przywołanego dokumentu najlepiej oddają słowa Jana Zygmunta Jakubowskiego, tak uzasadniające kształt programu: „[...] przystępujemy

²⁶ *Język polski. Program nauki w 11-letniej szkole ogólnokształcącej. Projekt*, Warszawa 1949.

²⁷ Wspomniane dążenia najlepiej chyba widać w zapisach dotyczących szkoły podstawowej. Organizujący program porządek tematyczny został całkowicie zdeterminowany względami politycznymi. Dostrzega się to nie tylko w zamykającej ten etap kształcenia klasie siódmej, w której na nowo odczytane zostaje życie społeczne, polityczne i kultura na przestrzeni od końca XVIII wieku do II wojny światowej, ale i w klasie czwartej – tu w każdej z siedmiu bloków tematycznych wpisana została współczesna ideologia. „Obrazy z życia dzieci i młodzieży” wypełniają przede wszystkim nowe harcerstwo, samorząd szkolny, życie społeczne, bataliony Służby Polsce. 11-latek zapoznawany jest z funkcjonowaniem instytucji państwowych, z nierównościami w dawnej wsi, opisami życia robotniczego dawniej i dziś, zaś „obrazki historyczne” przynoszą przykłady „walki z naporem germańskim” czy bratania się w walce rewolucyjnej z narodem rosyjskim. Nawet w baśni eksponuje się problematykę „krzywdy [...] i walki o sprawiedliwość społeczną”, a natura ukazywana jest przez pryzmat stopniowego opanowywania przyrody przez człowieka (zob. tamże, s. 27–28 [kl. IV] oraz s. 47–48 [kl. V]). Wymowę przytoczonych zapisów wzmacniają, jak ma to np. miejsce w odniesieniu do tematu 5, zamykające program „Uwagi metodyczne”: „Obrazki z dziejów [...] stanowią szerokie pole do pracy nad rozwijaniem uczuć patriotycznych. [...] program dobiera je z punktu widzenia idei obrony przed naporem germańskim, wspólnej walki armii polskiej i armii radzieckiej oraz wspólnych walk rewolucyjnych Polaków i Rosjan [...]. W opowiadaniach takich należy wyzyskać materiał anegdotyczny związany z postaciami bojowników i działaczy ruchów rewolucyjnych i wyzwoleniczych (tamże, s. 163).

do upowszechniania i tworzenia – na podstawie wielkich przemian społeczno-gospodarczych – kultury [...] wyzwolonej z klasowych ograniczeń, kultury zwróconej do przyszłości, lecz sięgającej zarazem do najbardziej twórczych, postępowych tradycji”²⁸. Choć w przytoczonej wypowiedzi akcent pada na przyszłość (tworzenie kultury otwierającej się na „nowe”), ważną rolę w owej kreacji ma do odegrania właściwie wyselekcjonowana przeszłość („postępowe tradycje”). Trudno jednak nie dostrzec, że w konstruowanej na potrzeby szkoły wizji rozwoju kultury kluczową rolę odgrywa terażniejszość, o czym – choć nie wprost – wspomina w dalszej części swojej wypowiedzi Jakubowski:

Program [...] uczy wyboru wartości [...] przeprowadza nie tylko zmianę w periodyzacji naszej literatury [...], lecz upomina się o zmianę **hierarchii wartości literackich**, zniekształconych przez tradycjonalistycznych badaczy. Program nie pomija zjawisk literackich wstecznych, uczy ujmować każdą epokę dialektycznie [...] dostrzega walkę tendencji antagonistycznych. Ale – jak to czynił program stopnia podstawowego – uczy szanować i kochać to, co w przeszłości literackiej było czynnikiem postępu²⁹.

Warto pamiętać, że podnoszony w komentarzu do programu wybór wartości nie oznaczał podmiotowej decyzji nauczycieli czy uczniów, ponieważ to polityczni decydenci dokonywali odpowiednich rozstrzygnięć. Jak zauważał zwolennik zaangażowanego literaturoznawstwa i jeden z najważniejszych ówczesnie ideologów nowego porządku, Stanisław Żółkiewski:

Zasadą przyswajania sobie kultury przeszłości przez nowoczesne społeczeństwo dla celów doskonalenia jego życia jest wybór... Wybierać chcemy to, co w przeszłości było postępowe, humanistyczne, twórcze. Najpierw więc musimy wiedzieć, którzy pisarze byli postępowi, a którzy wsteczni. To jest naukowo podstawowa i społecznie najpilniejsza problematyka historycznoliteracka³⁰.

Nie trzeba dodawać, że to zarysowana wyżej „matryca” wyznaczać miała przestrzeń wyborów obligatoryjną dla gremiów konstruujących obowiązujący w szkole model tradycji.

Dalsza analiza dokumentu z 1949 roku pokaże, że formułowane przez redaktora „Kuźnicy” deklaracje znalazły w nim zdecydowane odbicie. Co prawda w otwierających dokument celach nauczania na pierwszy plan wysunięte zostały poznawcze wymiary nauczania literatury i kultury, nie było to jednak poznanie bezinteresowne – zarówno przewidziany dla szkoły średniej „kurs historii literatury”, jak i sama lektura dzieł służyć miały jako argumenty uzasadniające konstruowany na doraźne potrzeby polityczne obraz przeszłości. Potwierdzają to zwłaszcza dwa z pięciu przywołanych wyżej celów:

3. Poznanie na podstawie lektury i kursu historii literatury przebiegu konfliktów społecznych i rozwoju idei postępowych w Polsce i świecie oraz zrozumienie związków zachodzących między rozwojem sił wytwórczych i stosunkami społecznymi a zja-

²⁸ J.Z. Jakubowski, *Nowy program języka polskiego*, „Polonistyka” 1949, nr 4, s. 5.

²⁹ Tamże, s. 12–13.

³⁰ S. Żółkiewski, *Przed Zjazdem Polonistów*, „Polonistyka” 1949, nr 5, s. 12.

wiskami kultury, literatury i języka; [...] 5. Jak najwydatniejsze przyczynienie się do poznania na podstawie przerobionego materiału głównych problemów współczesnej rzeczywistości³¹.

Jeszcze wyraźniej potrzebę takiego ukierunkowania godzin polskiego akcentują pobrzmiewające ówczesną retoryką polityczną cele wychowawcze, wśród których na plan pierwszy wysuwa się „Rozwijanie umiłowania Polski Ludowej, jako realizatora idei sprawiedliwości społecznej, wolności i budownictwa socjalistycznego”, a w kolejnych zapisach eksponuje się przywiązanie do „tradycji postępowych”, wychowanie obywateli „świadomych obowiązków wobec socjalistycznej ojczyzny” czy wręcz gotowych „do ofiar dla idei realizowanych przez Polskę Ludową” (s. 5–6)³².

Wspomniane wyżej względy, zwłaszcza zaś potrzeba uzasadnienia sztandarowego dla nowego ustroju hasła „sprawiedliwości społecznej”, zdecydowały o nadmiernym uprzywilejowaniu socjologicznej perspektywy oglądu przeszłości. Świadczą już o tym wyraźne kategoryzacje widoczne w zapowiadających konkretne epoki formułach uogólniających, np.: „Średniowiecze na tle feudalnej struktury społecznej [...] Literackie przejawy zarysowujących się konfliktów [podkr. moje] w ustalonej strukturze społecznej” (s. 64), „Wzrost znaczenia stanu trzeciego [...] na tle stosunków społecznych epoki absolutyzmu oświeconego” (s. 70), „Wzrastające objawy rozkładu kapitalizmu i zerwanie mieszczańskiej myśli z racjonalistycznymi i humanistycznymi tradycjami pozytywizmu” (s. 87).

Trudno nie dostrzec, że preferowane w programie ujęcie socjologiczne pozwalało na sprowadzenie rozwoju kultury do wygodnej dla ówczesnej władzy formuły „walki klas”, podsuwając łatwe uzasadnienia nowego porządku w kategoriach konieczności dziejowej. Warto przy tym dodać, że taka wizja przeszłości w naturalny sposób przygotowywała grunt pod ideologiczne wartościowanie prezentowanych zjawisk – niekiedy nawet wówczas, gdy wymykały się one tego typu ujęciom, co widać np. w przytoczonym opisie: „Salonowa poprawność języka poezji sentymentalnej pseudoklasycznej [...] jako wyraz jednostronności tematyki i słabego związku z zasadniczymi problemami epoki” (s. 79–80). Oczywiście, mowa tu o „problemach epoki”, które za zasadnicze uznało marksistowskie literaturoznawstwo – zgodnie z założeniami eksplikowanymi w otwierających program celach kształcenia, literatura epoki feudalizmu powinna raczej „dokumentować” nierówności czy wręcz konflikty społeczne, a nie budować sielankowy obraz wsi.

Nie bez znaczenia jest również przyjęty w dokumencie sposób prezentowania przewidzianych do realizacji treści. Narrację objaśniającą zdają się organizować przede wszystkim informacje o charakterze wartościującym – stanowią one nie tylko etykietujące omawiany dorobek hasła wywoławcze. Eksplikowane konkretnymi

³¹ Pierwszy z celów dotyczy poznawania języka i jego rozwoju, w kolejnym punkcie określone zostały relacje między wiedzą historyczno-kulturową a lekturą. Znajdujący się tu zapis „Poznanie dorobku kultury i literatury polskiej dawnej i współczesnej oraz arcydzieł kultury i literatury innych krajów” podkreśla wręcz prymat wiedzy nad lekturą. O zagadnieniach organizacji artystycznej utworu mówi się w celu 4 – zob. *Program nauki...*, s. 4.

³² Tamże, s. 5–6. W dalszej części analizy odwołuję się do tego wydania, lokalizując cytaty w tekście głównym (nr strony w nawiasie).

utworami nabierają dodatkowego znaczenia, stając się wspartą głosem autorytetu wskazówką ukierunkowującą odczytania tekstów. Oto kilka przykładów: „Rola mecenatu w [...] odrywaniu wybitnych jednostek z klas upośledzonych (Janicki, Górnicki, Modrzewski)” (s. 66); „Z. Krasiński – poeta reakcji” (s. 77); „ludomania (ukryta niechęć do rzeczywistego postępu społecznego ruchów chłopskich); wsteczny charakter tej ideologii w okresie, gdy siłą postępu jest ruch robotniczy” (s. 88); czy taka ocena zaangażowanej twórczości Kasprowicza, Żeromskiego, Orkana i Struga „Postępowy sens tej literatury [...] osłabiony niezrozumieniem klasowego charakteru ruchów społeczno-wyzwoleńczych” (s. 88).

Motywowane czynnikami zewnętrznymi wartościowanie prowadziło niekiedy do zapisów wewnątrznie niespójnych, jak miało to miejsce np. w wypadku twórczości Aleksandra Fredry, postrzeganej z jednej strony w kategoriach pisarstwa wstecznego (tradycjonalizm, brak nastawienia rewolucyjnego), z drugiej zaś – postępowego (komizm w prezentowaniu sfery obyczajowej środowiska szlacheckiego jako łatwy argument w dyskredytowaniu „starego” porządku): „Fredro jako przedstawiciel nurtu konserwatywnego w dobie romantyzmu. Realizm szlachecki komedij Fredry wyrazem postępu komediopisarstwa polskiego” (s. 77). Zgodnie z przytoczonym na wstępie programu komentarzem Jakubowskiego, twórczość autora „Zemsty” zdefiniowana została istic „dialektycznie”. By nie osłabiać negatywnych konotacji związanych z jednoznaczną kwalifikacją pisarza do grona twórców zachowawczych w wymiarze społecznym, a jednocześnie zasugerować obiektywizm (prawdziwość) przerysowanych na potrzeby komedii realiów życia szlacheckiego, w drugiej części wypowiedzi podkreśla się postępowość, wzmacniając ją pozytywnie nacechowanym w ówczesnym dyskursie estetycznym realizmem. Perswazyjny kunszt zasada się więc na tym, że wartościowanie negatywne wiąże się z osobą hrabiego Aleksandra Fredry, pozytywna ocena dotyczy natomiast oddzielanego od twórcy talentu komediowego, ujętego jako abstrakcyjny „postęp komediopisarstwa polskiego”, tak by nie osłabić krytycznych akcentów kierowanych pod adresem autora w pierwszej części informacji.

Niewątpliwy wpływ na upowszechniany przez szkołę obraz dziedzictwa miał dobór materiału lekturowego. Program nie usuwał co prawda z horyzontu ucznia pozycji uznawanych dotychczas za kanoniczne, marginalizował je jednak, wprowadzając teksty politycznie aprobowane, choć artystycznie drugorzędne (np. „literatura mieszczańsko-ludowa” i „straganowo-sowizdrzalska” w odrodzeniu) lub też przemilczając obecność niewygodnych tradycji (np. pomijanie inspiracji chrześcijańskich, nadmiernie eksponowane pierwiastki świeckie). Widać to doskonale na przykładzie wspomnianego już renesansu, prezentowanego jako epoka „zeświecczenia kultury”, odrzucająca średniowieczny teocentryzm i zastępująca go zubożonym o wymiar religijny antropocentryzmem. Tak zaprojektowana kultura renesansu celowo została pozbawiona komponentu chrześcijańskiego, nie przywołują go również tytuły zamieszczone w spisie obowiązującej lektury.

W kontekście lekturowym warto zauważyć inny jeszcze mechanizm, który można by nazwać próbą ideologicznego „rozbrajania” niewygodnego tekstu. W sytuacji, gdy wymowa uznawanego za kanoniczny utworu kłóciła się z obowiązującą doktryną, była ona osłabiana czy wręcz dyskredytowana odpowiednim komentarzem do

lektury, jak miało to np. miejsce w odniesieniu do *Wesela* („Poszukiwanie mitów narodowych zamiast rzeczywistego programu społeczno-wyzwoleńczego”, s. 89), lub też uzasadniana niezrozumieniem przez pisarza prawdziwej istoty prezentowanych w utworze zjawisk, jak w przytaczanych wyżej zapisach na temat zaangażowanej społecznie twórczości Kasprowicza czy Żeromskiego.

Niezwykle istotną rolę w utrwaleniu kreowanego obrazu dziejów kultury odgrywała zaplanowana na ostatni semestr nauki synteza. Jej zadania dalece wykraczały poza utrwalenie „zdobytych dotychczas przez młodzież wiadomości”. Jak podają autorzy dokumentu, podczas konstruowania szkolnej panoramy dziejów kultury „w szczególności chodzi o przeprowadzenie [...] świadomego wyboru dziedzictwa literackiego, utrwalenie szacunku i miłości do postaci, zjawisk i epok, które wyrażały postępowe dążenia narodu, oraz określenie roli literatury jako oręża w walce klasowej [...]” (s. 94). Kluczowe znaczenie w kształtowaniu uczniowskich ocen przypisuje się powinnościom nauczyciela – zostaje on jednak w swoich działaniach zredukowany do roli posłusznego realizatora ministerialnych wskazań, co jasno wynika z zamykającej konkluzji: „Trzeba to podkreślić z naciskiem: w przeprowadzeniu syntezy nauczyciel powinien stać się zdecydowanym przewodnikiem w ustalaniu wartości ideowych zgodnie z wychowawczymi i poznawczymi założeniami programu” (s. 94) [podkr. moje].

Sterująca rola dokumentu jeszcze wyraźniej ujawnia się w uwagach metodycznych³³. Jak zalecają autorzy, już od rozpoczynającej szkołę średnią klasy ósmej, traktowanej jako etap przygotowania do usystematyzowanego kursu historii literatury, „nauczanie [...] powinno przygotować ucznia do rozumienia utworu literackiego jako specjalnej formy poznawania rzeczywistości i jako przejawu ideologii walczących klas społecznych. Uczeń ma przy tym zrozumieć, jaką rolę literatura odgrywa w życiu narodu i państwa, w szczególności w walce o wolność i postęp społeczny” (s. 190). W podobnym duchu utrzymana została również usystematyzowana prezentacja dorobku poszczególnych epok w kolejnych klasach. Jej ideologiczną ramę stanowi wizja dziejów prezentowana z perspektywy historiografii marksistowskiej. Wspomniana intencja wyłania się wprost z przytaczanej tu deklaracji:

Program na wstępie każdej epoki ukazuje w najogólniejszym sformułowaniu zasadnicze konflikty klasowe na tle sytuacji gospodarczo-społecznej i określa zasadniczy kierunek ideologii, aby stworzyć podstawę do najważniejszej pracy na lekcjach historii literatury [podkr. moje] i do trafnej interpretacji ideowego i społecznego sensu zjawisk artystycznych. W ten sposób program wskazuje na konieczność wiązania literatury nie z jakimś bezkierunkowo pojętym podłożem gospodarczo-społecznym, lecz z dziejami klas społecznych, z konkretnymi konfliktami klasowymi (s. 194–195).

Konstrukcja programu pomyślana została więc w taki sposób, by zideologizowana narracja nie tylko na nowo porządkowała (wartościowała) ujmowany całościowo dorobek poszczególnych epok (np. „Kontrreformacja i czasy saskie” na

³³ Uwagi ogólne koncentrują się wokół czterech znaczących kwestii, którym poświęca się odrębne podrozdziały, wyróżnione w spisie treści: I. Układ i dobór materiału; II. Organizacja pracy i metody; III. Kształcenie materialistycznego poglądu na świat w nauczaniu języka polskiego i literatury; IV. Rola wychowawcza nauczania języka polskiego – tamże, s. 196.

określenie baroku czy stosowane synonimicznie wobec Młodej Polski określenie „epoka imperializmu”), dostarczała ona również narzędzi umożliwiających jedynie słuszne odczytywanie dzieł czy omawianych zjawisk:

Kierunek interpretacji wskazuje konstrukcja programu: zjawiska literackie, postaci twórców i prądy ukazywać należy na tle historii walk i przemian społecznych. Tak pojęta historia literatury [...] podkreśla znaczenie stosunków społeczno-politycznych dla kształtowania się prądów umysłowych i artystycznych, uczy rozumieć rolę literatury jako oręża ideologicznego w walce społecznej (s. 193).

Kończąc i tak już nazbyt rozbudowaną rekonstrukcję prezentowanego w programie szkoły 11-letniej obrazu przeszłości, trudno pominąć kluczową pozycję, jaką zajmuje tu współczesność. Ujawnia się ona nie tylko poprzez uprzywilejowanie jednej perspektywy oglądu dorobku kulturowego (wspomniana już wizja marksistowska). Zideologizowany język dyskursu czy trudne niekiedy do przyjęcia przewartościowania w ocenie zarówno przywołanych utworów (próba tworzenia z mniej znaczących utworów swoistego „kanonu równoległego”, dającego możliwość podważania dotychczas funkcjonujących ujęć syntezujących), jak i prezentowanych zjawisk wspierane są przez odpowiednio zakorzenioną w nowej rzeczywistości ideologicznej produkcję kulturową. Mam tu na myśli powtarzający się w klasie IX (30 godzin) i X (22 godziny) dział „Współczesne życie literackie”, któremu przypisuje się ważne zadanie wychowawcze. Jak można przeczytać: „Zestawianie zjawisk współczesnych z dorobkiem epok minionych powinno zmierzać do ukazania tych nurtów, z których wywodzi się współczesność, i do podkreślenia ciągłości rozwoju literatury i kultury narodowej” (s. 194–195). Myliłby się ten, kto chciałby rozumieć owo zestawianie w kategorii kontynuacji czy nawiązań – chodziło przede wszystkim o „aktualizujące ujmowanie przeszłości” (s. 73), tak by uzasadniało ono nowy ustrój, ukazując ludowe państwo „jako realizatora idei sprawiedliwości społecznej” (s. 5).

Zastanawiające wydaje się to, że mimo wyraźnego manipulowania obrazem przeszłości, w samym dokumencie – w przeciwieństwie do przytaczanych na początku analiz wypowiedzi okołoprogramowych – nie mówi się wprost o celowym konstruowaniu wygodnej dla ówczesnej władzy wizji przeszłości. Stwarza się raczej przekonanie, że odbiorca obcuje z istniejącym obiektywnie obrazem kultury, a program jest tylko propozycją pewnej hierarchizacji, pokazując nauczycielowi, w jaki sposób z owego zbioru wybierać zjawiska najbardziej wartościowe i akcentować je w procesie dydaktycznym. Nie jest to zresztą właściwość tylko tego programu, w kolejnych dokumentach również unika się mówienia wprost – zdawkowe sygnały krytykujące jednostronność prezentowanego wcześniej obrazu kultury pojawiają się dopiero w instrukcji solidarnościowej, koncentrującej się przede wszystkim na modyfikacji spisu lektur i rezygnacji z komentarzy interpretacyjnych. Wśród celów wprowadzanych zmian wymienia się „dążenie do możliwie pełnej reprezentacji najwybitniejszych utworów [...] oraz zrezygnowanie z tekstów o znikomej wartości” (s. 1), przy czym – jak można się domyślać – chodzi nie tyle o wprost artykułowaną „pełną reprezentację”, ile raczej o włączenie „literatury źle obecnej”, pomijanej ze względów ideologicznych (tradycja biblijna) czy politycznych (cenzura). Świadczyć mogą o tym nie tylko wprowadzone do obiegu szkolnego propozycje lekturowe

czy wspomniana już rezygnacja z ideologicznie wartościującego komentarza, ale i pomieszczony w „Uwagach wstępnych” zapis, w którym autorzy upominają się, by w zakres zadań szkoły włączyć „stworzenie wizji kultury własnego kręgu cywilizacyjnego”³⁴.

Wyraźniejsze deklaracje pojawiają się dopiero w programach z 1984 i z 1990. W uwagach o realizacji programu autorzy pierwszego z nich oświadczają: „Przedstawiony układ treści kształcenia literackiego jest wyrazem określonej wizji dziejów kultury i literatury polskiej”³⁵. W programie z 1990 roku dotychczasową praktykę sygnowania kolejnych etapów rozwoju kultury nazwę epoki zastępuje się formułą „wybrane dzieła epoki”, podkreślając w ten sposób zamierzoną redukcję materiału. Podobne tendencje zauważyć można w pierwszej i w drugiej podstawie programowej. Dopiero najnowszy z dokumentów ostentacyjnie „przywraca chronologiczny układ treści”, znacząco poszerzając przy tym liczbę lektur obowiązkowych (jest ich więcej niż w programie z 1990).

Czy w najnowszej podstawie programowej można znaleźć uzasadnienia przydatne w odpowiedzi na pytanie: po co historia literatury w szkole? Wpisany w dokument rejestr polonistycznych powinności mitologizuje wychowawcze oddziaływanie szkoły, otwiera przy tym przestrzeń sprzyjającą zideologizowanym odczytaniom czynionym pod osłoną pozornie obiektywnego wykorzystania kontekstu historycznego. Przywołująca twarde fakty interpretacja, co zauważył Andrzej Szahaj „może liczyć na większą siłę perswazyjną”³⁶, nawet jeśli owe uzasadnienia tylko pozornie przystają do prezentowanej wykładni. Aktualny dokument ułatwia sytuację, podsuwając zbanalizowane, a przy tym mocno zrytualizowane formuły. Czytane w izolacji (każda z osobna) niosą określone sensy, potraktowane jako całość zostają natomiast całkowicie pozbawione czytelności na poziomie referencyjnym. By nie pozostać gołosłownym, oddam na koniec głos autorom wzmiankowanego dokumentu:

Kształcenie literackie i kulturowe w liceum ogólnokształcącym oraz technikum powinno [...] otwierać ciekawą przestrzeń myślenia i wartościowania poprzez kontakty z wartościową literaturą i innymi tekstami kultury. Powinno równocześnie wprowadzać w tradycję jako strażnika pamięci zbiorowej, łącznika między dawnymi i współczesnymi latami – przekaźnika treści wyróżnionych z dziedzictwa kulturowego jako społecznie ważnych i doniosłych, zarówno w czasie przeszłym, jak i współczesnym, w tradycję, która stanowi istotny czynnik procesów światopoglądowych, wpływających na kształtowanie się tożsamości człowieka³⁷.

³⁴ *Instrukcja programowa dla liceum i technikum. Język polski*, Warszawa 1981.

³⁵ Tamże, s. 40.

³⁶ A. Szahaj, *O interpretacji*, Kraków 2014, s. 21.

³⁷ *Podstawa programowa kształcenia ogólnego dla czteroletniego liceum ogólnokształcącego i pięcioletniego technikum. Język polski*, Dz. U. z 2 marca 2018, poz. 467, s. 39.

Bibliografia

- Burkot S., *O nową koncepcję programu nauczania języka polskiego w szkole średniej*, „Rocznik Naukowo-Dydaktyczny WSP w Krakowie” 1972, z. 4, s. 77–90.
- Burkot S., Uryga Z., Faron B., *Wiedza o literaturze na użytek szkoły*, „Pamiętnik Literacki” 1975, z. 2, s. 79–97.
- Chrzastowska B., *W sprawie podręczników odpowiedź nie wprost*, „Teksty Drugie” 1995, nr 2 (32), s. 105–110.
- Inna historia literatury jest możliwa*. Z Teresą Walas rozmawiają Tomasz Mackiewicz i Agnieszka Wnuk, „Tekstualia” 2010, nr 3 (22), s. 89–100.
- Instrukcja programowa dla liceum i technikum. Język polski*, Warszawa 1981.
- Jakubowski J.Z., *Nowy program języka polskiego*, „Polonistyka” 1949, nr 4, s. 5.
- Janion M., *Historia literatury a historia idei (propozycja nowej problematyki)*, „Przegląd Filozoficzno-Literacki” 2009, nr 4 (25), s. 75–90.
- Janion M., *Jak możliwa jest historia literatury*, [w:] *też*, *Humanistyka: poznanie i terapia*, Warszawa 1974, s. 198–213.
- Język polski. Program liceum ogólnokształcącego oraz liceum zawodowego i technikum*, Warszawa 1985, s. 37.
- Język polski. Program liceum ogólnokształcącego oraz liceum zawodowego i technikum (dwie wersje)*, Warszawa 1990, s. 47.
- Język polski. Program nauki w 11-letniej szkole ogólnokształcącej. Projekt*, Warszawa 1949.
- Kostkiewiczowa T., *Historia literatury w przebudowie*, [w:] *Polonistyka w przebudowie. Literaturoznawstwo – wiedza o języku – wiedza o kulturze – edukacja*, red. M. Czermińska i in., t. II, s. 410.
- Mackiewicz T., *Wokół sporów o historię literatury*, „Tekstualia” 2010, nr 3 (22), s. 39–50.
- Markiewicz H., *Dylematy historyka literatury*, „Pamiętnik Literacki” 1986, z. 4, s. 11.
- Nycz R., *Możliwa historia literatury*, „Teksty Drugie” 2010, nr 5, s. 167–184.
- Podstawa programowa z komentarzami. Tom 2. Język polski w szkole podstawowej, gimnazjum i liceum*, Warszawa 2009, s. 46–47.
- Podstawa programowa kształcenia ogólnego dla czteroletniego liceum ogólnokształcącego i pięcioletniego technikum. Język polski*, Dz. U. z 2 marca 2018, poz. 467.
- Szahaj A., *O interpretacji*, Kraków 2014, s. 21.
- Uryga Z., *Podręcznik jako narzędzie kształcenia literackiego w szkole średniej*, „Rocznik Naukowo-Dydaktyczny WSP w Krakowie” 1986, z. 102, s. 203–224.
- Walas T., *Czy jest możliwa inna historia literatury?*, Kraków 1993.
- Ziomek J., *Obrona potoczna historii literatury, czyli półka czytelnika i półka badacza*, „Teksty Drugie” 1990, nr 3, s. 67–81.
- Żółkiewski S., *Przed Zjazdem Polonistów*, „Polonistyka” 1949, nr 5, s. 12.

Impossible but indispensable? – about historical and literary information in high school

Abstract

This text is about the methods, employed in schools, of putting high school students in touch with cultural tradition. My interest in this issue is connected to the recent appearance

of meaning of the “historical and literary order” in the 2018 syllabus, despite the fact that since 1990, the weight attributed to that meaning in syllabi has gradually shrunk, to almost completely disappear in 2002.

To answer a question: “why is the history of literature needed to be taught in schools?”, I started my analysis from pointing out the disappearing trust in historical and literary syntheses. This trust has been plummeting for over 40 years, which is connected to the so-called crisis of representation. In my view, the answer to my question may lie in the analysis of the 1949 syllabus document, in which the vision of the past is construed with a very apparent ideological intention, despite efforts to keep up the pretense of objectivity. By exposing the mechanisms that lead the authors of the 1949 document, I try to show to what extent the domination of chronological order opens up the potential of school documents to manipulate the past, which can lead to falsifying the images of cultural tradition.

Keywords: Cultural tradition, history of literature, chronological order, ideology, high school

Jerzy Kaniewski – dr hab. prof. UAM, pracownik Zakładu Dydaktyki Literatury i Języka Polskiego IFP UAM. Autor i współautor ponad 70 publikacji z zakresu dydaktyki, w tym trzech monografii autorskich.