

WYDAWNICTWO UMCS

ANNALES  
UNIVERSITATIS MARIAE CURIE-SKŁODOWSKA  
LUBLIN – POLONIA

VOL. VIII

SECTIO N

2023

ISSN: 2451-0491 • e-ISSN: 2543-9340 • CC-BY 4.0 • DOI: 10.17951/en.2023.8.49-62

„Swój” i „obcy”, Polak i nie-Polak w wybranych  
tekstach obowiązkowych i uzupełniających podstawy  
programowej dla szkoły podstawowej (klasy VII–VIII)

The “Home” and “Foreign”, Pole and Non-Pole in  
Selected Compulsory and Supplementary Texts in the  
Core Curriculum for Primary School (Grades 7–8)

*Paweł Sporek*

Uniwersytet Pedagogiczny im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie.

Instytut Filologii Polskiej, ul. Podchorążych 2, 30-084 Kraków, Polska

[pawel.sporek@up.krakow.pl](mailto:pawel.sporek@up.krakow.pl)

<https://orcid.org/0000-0001-6055-6199>

**Abstract.** The current core curriculum for primary school classes was the subject of many critical statements by educators and teachers. Its incompatibility with the needs and expectations of contemporary socio-cultural reality is also connected with the Polonocentric vision of the world embedded in it, based on the exclusion of what is foreign, different, what goes beyond the traditionally understood identity discourse based on the uncritical affirmation of Polishness in opposition to what is Europeaness is becoming synonymous with the idea of being open to cultural diversity and axiological pluralism. The existence of this direction of thinking is revealed in the arbitrary selection of compulsory school reading in primary schools, especially in grades 7–8. Critical analysis of this list shows a picture that embodies the aforementioned cultural tendencies, which are implemented on the educational level in the core curriculum, which is crucial for the education system. This text exemplifies these educational trends based on the analysis of the reading material to be discussed in the highest grades of primary school.

**Keywords:** education; core curriculum; compulsory school reading; primary school

**Abstrakt.** Obowiązująca podstawa programowa dla klas szkoły podstawowej była przedmiotem wielu krytycznych wypowiedzi dydaktyków i nauczycieli. Jej nieprzystawalność do potrzeb i oczekiwań współczesnej rzeczywistości społeczno-kulturowej łączy się także z wpisana w nią polonocentryczną wizją świata, opartą na wykluczeniu tego, co obce, inne, co wykracza poza tradycyjnie rozumiany dyskurs tożsamościowy bazujący na bezkrytycznej afirmacji polskości w opozycji do tego, czego synonimem staje się europejskość łączona z ideą otwarcia na kulturową różnorodność i pluralizm aksjologiczny. Istnienie tego kierunku myślenia ujawnia się w arbitralnym doborze obowiązkowej lektury szkolnej w szkole podstawowej, szczególnie w klasach VII–VIII. Z krytycznej analizy tego zestawienia wyłania się obraz urzeczywistniający wspomniane tendencje kulturowe, które wdrażane są w życie na płaszczyźnie edukacyjnej w kluczowej dla systemu edukacji podstawie programowej. Niniejszy tekst stanowi egzemplifikację tendencji edukacyjnych opartą na analizie materiału lekturowego przewidzianego do omawiania w najwyższych klasach szkoły podstawowej.

**Słowa kluczowe:** edukacja; podstawa programowa; obowiązkowa lektura szkolna; szkoła podstawowa

## WPROWADZENIE

Aktualnie obowiązująca w klasach VII i VIII szkoły podstawowej podstawa programowa do języka polskiego jest dokumentem, który słusznie został skrytykowany przez środowisko dydaktyczne<sup>1</sup>. Z licznych zarzutów – na potrzeby prezentowanych tu rozważań – warto podnieść ten, który wskazuje na jej nieprzystawalność do potrzeb i oczekiwań współczesnej rzeczywistości społeczno-kulturowej, co łączy się z wpisana w nią polonocentryczną wizją świata, w dużej mierze wykluczającą to, co obce, inne, co wykracza poza tradycyjnie rozumiany dyskurs tożsamościowy, zamkniętą na jakiegokolwiek negocjacje i kompromisy<sup>2</sup>. Opiera się ona na bezkrytycznej afirmacji polskości w opozycji do tego, czego synonimem staje się europejskość (utożsamiana z Zachodem), łączona z ideą otwarcia na kulturową różnorodność i pluralizm aksjologiczny, które długo-falowo są – w takim widzeniu świata – postrzegane jako elementy destruktywne<sup>3</sup>. W edukacji przekłada się to na arbitralny i dosyć jednorodny wybór tekstów przeznaczonych do lektury obowiązkowej, powstałych w odległych od

<sup>1</sup> Zagadnieniu jakości tego dokumentu poświęcono wiele artykułów w „Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis. Studia ad Didacticam Litterarum Poloniarum et Linguae Polonae Pertinentia” z 2019 roku. Na ten temat wypowiedzieli się na łamach czasopisma m.in. Barbara Myrdzik, Krzysztof Biedrzycki i Jerzy Kaniewski.

<sup>2</sup> Rozważania na temat polonocentryzmu w historii literatury, o których pisał m.in. Luigi Marinelli (2005), można przenieść także na refleksję nad obecnością tego zjawiska w edukacji. Skutki tego widoczne są m.in. w omawianej tu podstawie programowej (por. np. Koc 2019).

<sup>3</sup> To, że taka sytuacja faktycznie pojawia się w języku polityków opcji sprawującej władzę, dokumentuje chociażby wypis z ich dawniejszych wypowiedzi zawarty w artykule Joanny Podgórskiej (2017) czy w bardziej współczesnym tekście Agaty Szczeńiak (2022). Abstrahując od sympatii politycznych autorek tych tekstów, należy podkreślić, że słowa wypowiedziane przez

współczesności czasach, w zupełnie odmiennych od dzisiejszych doświadczeń uwarunkowaniach społeczno-kulturowych, które mogą – w specyficznych okolicznościach edukacyjnych – wpisywać się we wskazany wyżej dyskurs; utworów piętrzących rozmaite bariery recepcyjne, ale także wyraźnie profilujących sposób myślenia o świecie, zwłaszcza że ideologicznie dosyć spójnych wobec siebie, reprezentujących paradygmat myślenia ukształtowany w czasach zaborów i walk narodowowyzwoleńczych. Ten wyraźnie wyłaniający się z podstawy programowej kierunek myślenia, zbieżny z innymi działaniami Ministerstwa Edukacji i Nauki<sup>4</sup>, zakłada, że proces kształcenia musi dokonywać się w jasno określonych ramach światopoglądowych, które wartościują negatywnie treści niemieszczące się w jego obrębie lub w najlepszym wypadku je eliminują, usuwając z pola uwagi instytucjonalnie ukierunkowanych działań edukacyjnych. Idzie zatem o stworzenie zewnętrznej – odległej od doświadczeń życiowych i lekturowych ucznia – wspólnoty interpretacyjnej, o wyraźnie nakreślonych obszarach działania ideologicznego, zamykającej widzenie świata w obrębie z góry założonych wytycznych jego doświadczania i rozumienia (Sporek 2019). Na poziomie szkolnym dokonuje się to za pośrednictwem wskazanych do lektury obowiązkowej (w dużej liczbie) tekstów literackich, dyrektyw wpisanych w podstawę programową, skorelowanych z nią programów nauczania i podręczników, będących wyrazem konkretnych projektów edukacyjnych, a wreszcie przez działania nauczyciela, które w założeniu powinny być formą realizacji kierunków polityki oświatowej i odbiciem edukacji projektowanej we wskazanych wyżej programach czy podręcznikach.

## LEKTURA OBOWIĄZKOWA W KLASACH VII I VIII

Podstawowym materiałem badawczym dla prowadzonych tu rozważań są zestawy lektur, które na mocy rozporządzenia zostały wskazane jako obowiązkowe dla najstarszych klas szkoły podstawowej (Podstawa programowa 2017). Statystyczny przegląd tekstów dla klas VII i VIII ujawnia dosyć mocne ukierunkowanie dokumentu ministerialnego na utwory rodzime. Z 13 pozycji

---

wymienionych w artykułach polityków – choć nie do końca są ze sobą skorelowane – padły i dosadnie określają ich światopogląd oraz stosunek do szeroko rozumianego Zachodu.

<sup>4</sup> W ramy te wpisują się m.in.: nowy w liceum przedmiot historia i teraźniejszość (tzw. HiT), ogromna liczba konkursów szkolnych promujących zagadnienia patriotyczne utrzymane w duchu formacji romantycznej oraz rozmaite kwestie religijne (ich spisy można znaleźć na stronach poszczególnych kuratoriów oświaty), ale także wypowiedzi decydentów Ministerstwa Edukacji i Nauki (zob. np. Dziennik Gazeta Prawna 2020; Głos Nauczycielski 2021; Portal dla Edukacji 2022; Rowiński 2021).

zawartych na liście obowiązkowej tylko dwie przynależą do literatury powszechnej i są to klasyczne w szkole: *Opowieść wigilijna* Karola Dickensa oraz *Mały Książę* Antoine'a de Saint-Exupéry'ego. Jeżeli chodzi o pozostałe 11 pozycji, to – pomijając wybór wierszy, który nie wskazuje konkretnych tytułów – „najświeższymi” w podstawie utworami są *Artysta* Sławomira Mrożka, *Tędy i owędy* Melchiora Wańkowicza i *Kamienie na szaniec* Aleksandra Kamińskiego. Jeżeli chodzi o pozostałe utwory, to są to dzieła Jana Kochanowskiego, Ignacego Krasickiego, Juliusza Słowackiego, Aleksandra Fredry, Henryka Sienkiewicza i Stefana Żeromskiego. Trzeba jasno powiedzieć – to teksty wartościowe pod względem historycznym, a w większości także artystycznym, ale zarazem już bardzo wiekowe, trudne dla współczesnego odbiorcy, piętrzące przed nim bariery językowe i kulturowe (Uryga 1982), utrzymane w trudnej w odbiorze konwencji, odwołujące się do mało znanych uczniom uwarunkowań społeczno-historycznych, do obcej im aksjologii (Sporek 2019). Te dzieła, które powstały docelowo jako teksty dla dorosłych, są zatem bardzo odległe od potrzeb psychologicznych współczesnych nastolatków, rozmijają się z ich zainteresowaniami. Okazują się trudne – trzeba to przyznać – również dla współczesnego dorosłego odbiorcy, który – ekranowo i interaktywnie odbierając rzeczywistość (Książek-Szczepanikowa 1996; Sporek 2010) – jest bardzo wyraźnie oddalony od świata wyłaniającego się z zapisanej na liście ministerialnej klasyki. Problemy z jej odbiorem, niejako normalne w edukacyjnej przeszłości, obecnie są nie do pokonania dla wielu uczniów zasiadających w szkolnych ławach, ale zanurzonych w popkulturowym świecie smartfonów i platform filmowych, rzadko sięgających do tradycyjnej książki<sup>5</sup>.

Inną kwestią jest jednorodne sprofilowanie wyboru literatury obowiązkowej. Oprócz zadomowionej w szkole twórczości Kochanowskiego (wybrane fraszki, pieśni i treny), w lekturze dominuje twórczość powstała w czasach zaborów. Niepodzielnie panuje konwencja romantyczna (sześć utworów Adama Mickiewicza, w tym cały *Pan Tadeusz*, jeden tekst Słowackiego). Czasy utraconej niepodległości ukazane są również w *Szyfowych pracach* Żeromskiego, których akcja rozgrywa się w okresie intensywnie prowadzonej działalności wynaradawiającej w zaborze rosyjskim. Motywy tyrtejskie oraz walka i opór wobec tych, którzy zagrażają ojczyźnie, ukazane zostały też w *Kamieniach na szaniec* Kamińskiego i w twórczości Wańkowicza. Nad tak sprofilowaną lekturą unosi się duch tradycji polskiej, kształtującej się w odniesieniu do zapisanej

<sup>5</sup> Trzeba zaznaczyć, że problemy z odbiorem klasyki nie są niczym nowym w szkole. Pisała o tym m.in. Barbara Kryda (1996), a wielu dydaktyków podejmowało refleksję nad potrzebą jego kanonu czy problemami z jego recepcją (zob. np. Bortnowski 2009; Kaniewski 2012).

na kartach literatury jej świetlanej przeszłości, ale także utrwalonej w historii tragicznej walki narodowowyzwoleńczej. To ujęcie w podstawie programowej jest ewidentnie priorytetowe, w bardzo małym stopniu dopełniają je inne plany myślowe. Brak tu lektury ukazującej problemy współczesnego świata, tekstów bliskich doświadczeniom dzisiejszego człowieka, adekwatnych do zainteresowań dwunasto- czy trzynastoletnich jeszcze dzieci, do ich możliwości rozwojowych czy kompetencji z zakresu języka. Obowiązkowa lista pozycji do przeczytania uderza jednorodnością światopoglądową i straszy programowym zakorzeniem w przeszłości.

### LEKTURA UZUPEŁNIAJĄCA

Pewien oddech czytelniczy może przynosić lektura pozycji zamieszczonych w zestawieniu tekstów uzupełniających. Należy jednak pamiętać, że jest ona mniej istotna, gdy pod uwagę weźmie się wymogi egzaminacyjne oraz fakt, iż zaledwie dwie pozycje z tej listy są wskazane do przeczytania w ciągu danego roku<sup>6</sup>. Przyglądając się bliżej aktualnej lekturze uzupełniającej, należy stwierdzić, że wśród 14 pozycji (łącznie oznacza to 17 tekstów) można odnaleźć osiem pozycji z literatury polskiej (łącznie 11 tekstów)<sup>7</sup> i sześć z literatury powszechnej. Znaczący jest wybór pozycji literatury obcej. Okazuje się bowiem, że większość wskazanych do przeczytania tekstów wpisuje się światopoglądowo w obraz świata propagowany w pozycjach obowiązkowych. Tekst André Frossarda *Nie lekajcie się! Rozmowy z Janem Pawłem II* wyraźnie odwołuje się do myśli religijnej kształtującej oblicze kultury polskiej. Do myśli chrześcijańskiej nawiązuje *Wielki Rybak* Lloyda Cassela Douglasa. Blisko niej sytuuje się *Oskar i pani Róża* Erica-Emmanuela Schmitta. W ten nurt wpisuje się również *Jesienna miłość* Nicholasa Sparksa. Wymienione pozycje dosyć jednorodnie określają więc pożądaną kierunek światopoglądowy dokumentowany świadomym wskazaniem takiej właśnie lektury. Ogląd całościowy literatury uzupełniającej uwidacznia dość

---

<sup>6</sup> Oczywiście jest również to, że przy takiej liczbie tekstów obowiązkowych, na które wskazuje podstawa programowa, możliwości poszerzania lektury o utwory odmienne od tych obowiązkowych – wymienionych w rozporządzeniu – są naprawdę niewielkie. Marginalne znaczenie zawartości listy uzupełniającej wynika także z tego, że nauczyciel nie ma obowiązku wybierania zawartych w niej tekstów, ale może wprowadzać inne, co jest praktyką naturalnie właściwą, ale w kontekście ukazanych wyżej ograniczeń nie ma realnego wpływu na kierunek edukacji w klasach VII i VIII szkoły podstawowej. Niemniej pozycje koherentne z lekturą obowiązkową – o ile są wybrane przez nauczyciela – mogą dopełniać obraz świata, który wylania się z tekstów podstawowych.

<sup>7</sup> Ta rozbieżność wynika z faktu, że w obrębie jednej pozycji na liście z lekturami wskazane są np. dwa czy trzy utwory danego autora.

wyraźną dysproporcję między literaturą polską i obcą. W dziełach rodzimych autorów – podobnie jak było to w przypadku zestawienia tekstów obowiązkowych – wyraźne jest odniesienie do tradycji i powiązanej z nią historii. Stąd np. wśród rodzimych utworów można odnaleźć *Krzyżaków* Sienkiewicza, *Placówkę* Bolesława Prusa, *Zemstę* Fredry, *Dywizjon 303* Arkadego Fiedlera, *Bursztyny* Zofii Kossak-Szczuckiej, *Wspomnienia wojenne...* Karoliny Lanckorońskiej czy *Monte Cassino* oraz *Ziele na kraterze* Wańkowicza. Nie odmawiając wartości literackiej czy wychowawczej wymienionym pozycjom, należy zaznaczyć, że to zestawienie tekstów dosyć czytelnie ukazuje, iż negatywny wpływ na Polskę i jej kulturę ma źródło w ekspansywności niemieckiej. Przeciwwagę dla tak personalizowanego zła stanowi heroiczno-martyrologiczny obraz Polski umocowany na fundamencie religii chrześcijańskiej. Oczywiście nie idzie tu o negację tych treści w podstawie programowej, lecz o wspomnianą już jednorodność światopoglądową, ograniczenie rozumienia patriotyzmu i jednoznaczne ujęcie świata w duchu religii chrześcijańskiej, bez uwzględnienia tego, że szkoła powszechna musi dopuszczać pluralizm światopoglądowy i religijny, szerzej otwierać się na złożone problemy współczesnego świata (zarówno polityczne, jak i ekonomiczne, gospodarcze czy społeczne), różne sposoby wartościowania jego zjawisk, które są dyskutowane w przestrzeni medialnej i siłą rzeczy wchodzą również w obręb zainteresowań niedorośliwych odbiorców literatury.

Tymczasem za znaczące działanie w obszarze ideologicznym należy uznać też modyfikację listy uzupełniającej, z której usunięto od wielu lat obecny w podstawach programowych oraz lubiany przez uczniów i nauczycieli tekst Nancy Kleinbaum *Stowarzyszenie Umarłych Poetów* (Lubimy Czytać 2021; Rozporządzenie 2021). Utwór ten, będący adaptacją literacką scenariusza filmowego Toma Schulmana, jest manifestacją wolności myślenia, niezależności światopoglądowej, walki z narzucaną ideologią, dążenia do indywidualnego rozwoju, czasem wbrew instytucjonalizmowi szkoły. Ewidentnie uznano ten tekst za niespójny z ujednoczoną listą lektur uzupełniających. Wniosek wydaje się tu oczywisty – krytycyzm nie jest wartością pożądaną we współcześnie propagowanej wizji edukacji szkolnej, a literatura ucząca nieufności wobec jedynej prawdy o świecie jest niekoherentna z narzuconym przez ustawodawcę sposobem postrzegania rzeczywistości<sup>8</sup>.

<sup>8</sup> Naturalnie należy pamiętać o tym, że nauczyciel nie musi dokonywać wyboru przewidzianych dwóch książek ze wskazanego w rozporządzeniu zestawienia, niemniej podany zestaw to wyraźna sugestia, podobnie jak lektury zamieszczone w informatorze publikowanym na stronach Centralnej Komisji Egzaminacyjnej (CKE 2017). Zakładając pewną zgodność wyborów lekturowych nauczycieli z odpowiedziami zawartymi w dokumentach CKE, lista tekstów uzupełniających może wspierać politykę oświatową wpisaną w zestaw lektur obowiązkowych.

## OBRAZ POLSKI I POLSKOŚCI – SWOJSKOŚĆ

Ogląd literatury obowiązkowej w podstawie programowej dla klas VII i VIII pozwala na zarysowanie obrazu ojczyzny, która wyłania się z wybranych do lektury tekstów literackich. To przede wszystkim kraj kochany miłością bezgraniczną, za który obywatel powinien gotów być walczyć i umierać. Jednocześnie to dom targany licznymi zawieruchami wojennymi – gnębiony przez ościenne mocarstwa, niszczone fizycznie i duchowo, co w Polakach powinno budzić potrzebę na niezgodę, stawianie oporu, za którym ma się kryć docelowo odzyskanie wolności i niezawisłości ukochanego domu. Taki wizerunek ojczyzny i postaw obywatelskich wyłania się m.in. ze schematycznie odczytywanej i zdeterminowanej kontekstem historycznym twórczości Mickiewicza (*Reduta Orzona*, *Śmierć pułkownika*, *Pan Tadeusz*), ale też z *Szyfrowych prac* Żeromskiego czy *Kamieni na szaniec* Kamińskiego. Powieść autora *Popiołów* – w odróżnieniu od dzieł romantycznych – przynosi opór wobec wrogów ojczyzny na poziomie intelektualnym; wyraża się on w różnych formach sprzeciwu wobec rusyfikacji, walce o ojczysty język, powrocie do kultuwowania tradycji powstańczych. Z kolei tekst Kamińskiego stanowi przedłużenie romantycznej idei walki w obronie ojczyzny i obrazuje postawy martyrologiczne. Te kwestie – skrótowo i w znacznym uproszczeniu przedstawione wyżej – mogą pojawić się w szkolnym odczycaniu wskazanych utworów. Trzeba powiedzieć więcej, taki kierunek interpretacji pojawia się w dyrektywach metodycznych w podręcznikach do szkoły podstawowej, pozwala się wyczytać z przykładowych wypracowań zamieszczonych na stronach CKE. Współbrzmi on także z narracją, która ujawnia się w wypowiedziach polityków obozu rządzącego, zabierających głos w sprawach edukacji. Istnienie nieschematycznych i twórczych opracowań badaczy, którzy pokazują sposoby przekraczania szkolnego algorytmu czytania lektur szkolnych, nie znajduje odzwierciedlenia w tak formatowanej wizji kształcenia (Fiszbak 2018; Waligóra 2021).

Obraz ojczyzny w zawartych w podstawie programowej utworach sięga zarazem do pokładów kultury, które zwyczajowo wiąże się z tradycją szlachecką czy ludowością, również istotną dla formowania się wizerunku polskości i tożsamości narodowej. Charakterystyczna staje się tu swojskość, która wskazuje na komponenty materialne i duchowe, pozwalające się określić w odniesieniu do tego, co odmienne, a nawet obce<sup>9</sup> – tu kojarzone z czymś, co sytuuje się na zewnątrz danej przestrzeni kulturowej, a równocześnie pozwala na określenie

<sup>9</sup> Zakłada się tutaj nieidentyczność pojęć *odmienności/inności* oraz *obcości*. Kwestia ta została wyklarowana w dalszej części artykułu.

tego, co rodzime<sup>10</sup>. Materiałów do budowania takiego widzenia rzeczy dostarcza czytany – w założeniu w całości – *Pan Tadeusz*. Do pokładów tych odwołuje się również *Świtezianka* czy *Balladyna* Słowackiego. Tęsknotę za „krajem lat dziecinnych” wyrażają z kolei *Sonety krymskie* Mickiewicza czy *Latarnik* Sienkiewicza. Bohaterów tych utworów łączy bowiem podobny sposób myślenia o ojczyźnie i przeżywania z nią rozłąki. To niewątpliwie uproszczone widzenie semantyki wskazanych tekstów – nierzadkie jednak w praktyce szkolnej, by nie powiedzieć dominujące – przekłada się na pewne instrumentalne wykorzystywanie literatury dla potrzeb ideologicznych, gdyż tak zestawione ze sobą ujęcia w dosyć spójny sposób charakteryzują wizję ojczyzny. To kraj szlachetny, nieszczęśliwy, oaza pierwotnej dobroci, ziemia bohaterów niszczonej przez siły obce, które sprowadzają na kraj nieszczęście i są przyczyną jego upadku. W tych kryzysowych sytuacjach ujawniają się herosi – żołnierze ojczyzny, ludzie gotowi ponieść dla niej ofiarę najwyższą z możliwych. Skazy na tym wizerunku rodzimego kraju – ukazane w wybranym materiale lekturowym – nie zaburzają bardzo pozytywnego widzenia całości. Niweczący plany powstania na Litwie Gerwazy rehabilituje się i dojrzuje do zrozumienia swoich win, Jacek Soplica – ofiara szlachetnego pobłądzenia – staje się po przemianie wzorcowym patriotą, a postaciujący poważne wady szlacheckie Polaków Rejent i Cześniak, poddani zabiegom parodystycznym, nie tyle straszą swymi charakterami, ile bawią – okazję do refleksji nad postawami, które sto lat wcześniej przyczyniały się do stopniowego upadku Rzeczypospolitej, zastępuje żywioł komizmu, łagodzący obraz szlachetczyzny reprezentowanej przez kłótliwych współwłaścicieli zamku. Oczywiście takie szkolne czytanie wskazanych dzieł nie musi być jedyne, niemniej wydaje się jak najbardziej możliwe. Brak czasu nauczycieli języka polskiego, zmuszonych do realizacji drobiazgowych wytycznych z aktualnej podstawy programowej, a także schematyzm egzekwowany na egzaminach i eksponowany w materiałach CKE niestety nie sprzyjają pogłębieniu tego wizerunku Polski i Polaków.

Zawarta w podstawie programowej lista lektur nie przynosi ujęć, które komplikowałyby ten jednoznaczny, opisany wyżej obraz, odsłaniających inne oblicze Polski i polskości. Motywowana potrzebą chwili heroizacja dziejów Polski (wizerunek Juliana Konstantego Ordona czy Emilii Plater, który w ujęciu Mickiewicza odbiega od faktów historycznych) czy jej mityzacja (tak jak to się dzieje w *Panu Tadeuszu*, co zresztą Mickiewicz wyraźnie podkreśla w *Epilogu*, zdradzając swój zamysł, który towarzyszył mu przy pisaniu narodowej epepei) nie jest na ministerialnej liście równoważona propozycjami, które dopełniałyby obrazu

<sup>10</sup> Takie rozumienie swojskości uzasadnia chociażby spojrzenie Sławomira Grabiasa (2013) czy Cezarego Woźniaka (2015).



ojczyzny, pokazywałyby sprawy, które nie mogą być przedmiotem afirmacji i bezkrytycznej akceptacji, a mogłyby dopełniać widzenie spraw ojczyznianych z XVIII, XIX czy XX wieku. Dodatkowo brak jest tu literatury prawdziwie współczesnej, z której dałoby się wyczytać widzenie Polski i Polaków przez pryzmat problemów aktualnych tu i teraz, podjąć refleksję nad rzeczywistością otaczającą niedorośliwych odbiorców literatury – a przecież ujawnia się ona w codziennych rozmowach rodziców czy w rozmaitych, często wyraźnie sformatowanych politycznie przekazach medialnych. Nie ma także tekstów polskich autorów wprost traktujących o problemach uniwersalnych, do których nie trzeba byłoby docierać, przebijając się przez archaiczną warstwę językową czy historyczny kostium czasów dla uczniów zupełnie niezrozumiałych, umocowanych w zupełnie innym kontekście aksjologicznym<sup>11</sup>.

### OBRAZ „ZAGRANICY” I ZAGRANICZNOŚCI – OBCOŚĆ I INNOŚĆ

Przeciwnością Polski i jej obywateli widzianych w kategoriach idealistycznych jest postrzeganie tego, co inne i obce<sup>12</sup>, a lokalizowane poza granicami naszego kraju. Wykracza to poza wskazane poczucie swojskości, rodzimości, swego rodzaju kulturowego oswojenia. To, co inne, w określonej sytuacji (np. historycznej) staje się nieprzyjazne, tworzy zagrożenie, przed którym należy się bronić wszelkimi sposobami. W *Balladynie* pierwiastek negatywny z tych przestrzeni przynosi mający rodowód germański Kostryn, w poezji Mickiewicza i *Panu Tadeuszu* zło przychodzi ze Wschodu (sytuacji nie ratuje tu kapitan Ryków, który musi się podporządkować antypolskim postawom zrusyfikowanego majora Płuta). Niemiec, współnik *Balladyny*, to człowiek fałszywy, spiskowiec i zdrajca, który kała rycerski etos. Rosjanie u Mickiewicza to bezrozumna fala,

---

<sup>11</sup> Oczywiście nie można stwierdzić, że współczesne utwory nie generują rozmaitych trudności recepcyjnych. Jednak ich większa dostępność pod względem językowym, mniejszy dystans czasowy od teraźniejszości oraz aksjologia bliższa mentalności dzisiejszego odbiorcy powodują, że tego typu utwory są chętniej czytane przez uczniów i łatwiejsze jest odkrywanie wpisanych w nie znaczeń, a także wytwarzanie nowych sensów, które uwidaczniają się w procesach analizy i interpretacji.

<sup>12</sup> Pojęcia *inny* i *obcy* nie są tożsame, choć w ujęciu potocznym często używa się ich wymiennie. Tutaj *inność* – za Tzvetanem Todorovem (1996: 9) – postrzega się jako kategorię szerszą, w obrębie której sytuuje się *obcość*. W duchu filozofii dialogu przyjmuje się zaś, że cechą konstytutywną dla *innego* – z perspektywy podmiotu postrzegającego – jest jego odmiennosc od *ja* (wyjście z innych doświadczeń i przeżyć), która może prowadzić do odebrania *innemu* tego, co przypisuje sobie *ja* (zob. np. Tischner 2001: 5–114). To uprzedmiotowienie może z kolei kierować do postrzegania *innego* jako *obcego*, a zatem do potęgowania dystansu, jaki istnieje między *ja* i *ty*, a tym samym między tym, co swojskie i obce.

która na rozkaz cara, będącego ucieleśnieniem szatana w świecie, gotowa jest tłumić zrosłe z Polakami umiłowanie wolności i niezależności (taki obraz widać wyraźnie w *Reducie Ordon*, przebija on również z kart Mickiewiczowskiej epepei narodowej, a także z wiersza *Śmierć Pułkownika*); to fala przynosząca śmierć bohaterom heroicznie poświęcającym się za ukochany kraj (Ordon, Plater). Obraz wrogów ojczyzny odsłaniają też *Syzyfowe prace* oraz literatura, która portretuje czasy II wojny światowej. *Pan Tadeusz* Mickiewicza i *Zona modna* Krasickiego dostarczają krytyki ślepego i bezrefleksyjnego naśladowania obcych wzorców kulturowych, co utożsamiane jest z odwrotem od tego, co własne, rodzime, dziedziczone po przodkach. Negatywny obraz zapatrzenia się w cudzoziemszczyznę przynosi mowa Podkomorzego, którą dopełnia wykład Sędziego na temat obyczajności. Podobnie bohater satyry Krasickiego, pan Piotr, opowiadając sąsiadowi o swoim małżeństwie, krytycznie ocenia upodobanie żony do wszystkiego, co obce i jej pogardę dla tego, co proponuje jej przywiązany do szlacheckiej tradycji mąż. Zarówno nad wypowiedzią Podkomorzego, jak i opowieścią Piotra unosi się duch satyry, który każe na te wystąpienia patrzeć refleksyjnie, ale i z przymrużeniem oka. Widoczny dystans zarówno Krasickiego, jak i Mickiewicza wcale nie musi być oczywisty w szkolnym odbiorze ich tekstów. Humor i ironia, odbierające powagę widzeniu zagranicy – a raczej Polaków, którzy się nią bezrefleksyjnie zachłystują – również nie muszą być wyraźnie eksponowane w trakcie zajęć lekcyjnych. Podobnie rzecz ma się w przypadku innych, wyżej wskazanych tekstów. Zważywszy na poziom trudności, jakie stawiają one przed uczniem i nauczycielem (tu problem m.in. pokonania rozmaitych barier lekturowych), łatwo sobie wyobrazić sytuację, w której subtelności myślowe wpisane w te utwory, różnicujące odbiór kwestie genologiczne czy nieczytelne dla uczniów konteksty macierzyste nie pozwolą na odpowiednio złożoną lekturę. Podobnie będzie w sytuacji, gdy nauczycielowi poloniście brak przekonania co do tego, że właśnie taka lektura powinna być przedmiotem analiz uczniów klas VII i VIII. Stąd nietrudno o interpretacje uproszczone. Nie od dziś wiadomo, że o takie w szkole jest najłatwiej, co pokazały już badania Jana Polakowskiego (1980: 238–247), a odbiór tworzywa artystycznego i odkrywanie jakości estetycznych to najtrudniejszy i najmniej uchwytny element szkolnych analiz.

To uproszczone widzenie świata – punktowo pokazane wyżej – jest szczególnie niebezpieczne w sytuacji, gdy taki sposób postrzegania rzeczywistości wyraźnie eksponowany jest we współczesnej przestrzeni medialnej. Założenie, że zachwyty zagranicą musi oznaczać odsunięcie się od wartości, od tego, co polskie – przy zestawieniu ze sobą przedstawionych wyżej tekstów – może prowadzić do wniosków, które obecnie dosyć często pojawiają się w prawniczym dyskursie politycznym (por. Dziennik Gazeta Prawna 2020; Głos Nauczycielski 2021; Koc

2019; Marinelli 2005; Portal dla Edukacji 2022; Rowiński 2021). O ile taki sposób postrzegania krajów sąsiednich miał jakieś uzasadnienie w sytuacji historycznej, która przypadała na ostatnie lata suwerenności Polski w czasach oświecenia i trwała aż po czasy ponad studziesięcioletniej niewoli, o tyle zachowanie takiej wymowy ideologicznej i odnoszenie jej do europejskiej współczesności jest znaczącym nadużyciem, mogącym – właśnie przez ów interpretacyjny schematyzm – generować negatywne emocje narodowe, umacniać stereotypy, niezdrowy tradycjonalizm i konserwatyzm. Naturalnie taki odbiór lektury obowiązkowej nie jest jedyny i wcale nie musi prowadzić do takich karykaturalnych wniosków, niemniej rozporządzenie nie wskazuje do czytania tekstów, które komplikowałyby to ujęcie. W podstawie programowej nie ma utworów pokazujących wartość człowieka reprezentującego kulturą inność, odmienny sposób myślenia oraz tekstów ukazujących, że wszelkie skrajności są szkodliwe, a o określonych sprawach można myśleć w rozmaity sposób, uruchamiać różne perspektywy poznawcze. I nie ma w tym oczywiście żadnej winy nobliwych autorów, których dzieła zostały uznane za obowiązkowe w aktualnym rozporządzeniu ministerialnym. Kluczowa jest tu polityka edukacyjna, centralizacja kształcenia i chęć jego ujednoczenia, a wreszcie arbitralny i jednorodny dobór tekstów, które odczytywane we wskazany wyżej sposób współbrzmiały z narracją, jaką można usłyszeć z ust przedstawicieli decydentów oświatowych.

### *QUO VADIS SZKOŁO? QUO VADIS POLONISTO?*

Centralizacja widoczna w polityce państwa przekłada się również na sposób formatowania oświaty; widać to szczególnie w obrębie przedmiotów humanistycznych. Ważne miejsce zajmuje tu język polski, od zawsze będący przedmiotem rozmaitych zabiegów ideologicznych, które powiązane były z aktualną polityką edukacyjną. Instrumentalne wykorzystywanie pokładów literatury dla celów formacyjnych na różnych etapach naszej historii miało różny ciężar gatunkowy i intensywność (zob. m.in. Morawska 2005; Sienko 2002). Obecnie jednak nie sposób oprzeć się wrażeniu, że polityka współczesnych władz oświatowych chętnie wykorzystuje mechanizmy ideologiczne widoczne w latach PRL. Wzmocnienie władzy kuratoriów oświaty, ograniczanie autonomii placówek oświatowych, twarde obligacje programowe, lekceważące potrzeby współczesności, psychologię rozwojową i wiedzę o recepcji literatury, umocowane w systemie egzaminacyjnym decydującym o dalszym powodzeniu bądź niepowodzeniu edukacyjnym uczniów wpisują się w niechlubne tradycje czasów nie tak bardzo przecież odległych. Gdy do tego dołoży się reproduktywny charakter wiedzy, który od kilku lat egzekwuje się na egzaminach ósmoklasisty, a także wpisuje

się w kształt nowej matury, łatwo zauważyć, że takie formowanie edukacji ma charakter wsteczny, nie współbrzmi z potrzebami współczesności, stanowi nie tyle wstrzymanie jej rozwoju, ile znaczący regres. Jego skutki będą się uwiadczać społecznie przez wiele lat, a naprawa anachronicznych rozwiązań zapewne nie nastąpi szybko; jeżeli już do niej dojdzie, stanowić będzie kolejny wstrząs dla oświaty, która – co było już wielokrotnie podkreślane – znajduje się w stanie permanentnej reformy (Chrzastowska 2013: 5). Póki co jednak kluczowa musi być świadomość, że konieczne jest to, o co od lat upominają się dydaktycy – mądra i krytyczna lektura pozycji zamieszczonych na listach lektur szkolnych, konfrontowanie ich z kontekstami, które umożliwiają złożone omawianie zagadnień wyrastających z tekstów obowiązkowych, przepuszczanie poznawanych dzieł przez filtr współczesności oraz wykraczanie – przynajmniej na poziomie lektur uzupełniających (na nic innego pewnie nie pozwoli ograniczony czas) – poza zakres książek wskazanych w rozporządzeniu ministerialnym. Naturalnie działania takie nie będą stanowić skutecznego panaceum na oświatową centralizację i ideologizację procesu lektury w szkole, mogą jednak dać namiastkę wolności, która obecnie w edukacji jest wartością szczególnie wartą pielęgnacji i ochrony. Szansą na nowe otwarcie dla polskiej szkoły może być jedynie rozszczelnienie gorsetu ideologicznego (Sienko 2002), który odbiera podmiotowość uczestnikom procesu kształcenia, a także decentralizacja polityki ministerialnej, w konsekwencji zaś zbudowanie nowych dokumentów programowych i wytyczenie dostosowanego do nich systemu egzaminowania. To warunek konieczny również do tego, aby uczciwie spojrzeć na sprawy polskie, konstruktywnie budować relacje z sąsiadami i innymi krajami europejskimi oraz otwierać się na odmienność, mając jednocześnie świadomość dorobku własnej kultury i jej różnorodności.

## BIBLIOGRAFIA

- Bortnowski, S. (2009). *Jak zmieniać polonistykę szkolną?* Warszawa: Wydawnictwo Stentor.
- Centralna Komisja Egzaminacyjna (CKE). (2017). *Informator o egzaminie ósmoklasisty z języka polskiego od roku szkolnego 2018/2019*. Pobrane z: [https://cke.gov.pl/images/\\_EGZAMIN\\_OSMOKLASISTY/Informatory/Informator\\_P1\\_polski.pdf](https://cke.gov.pl/images/_EGZAMIN_OSMOKLASISTY/Informatory/Informator_P1_polski.pdf)
- Chrzastowska, B. (2013). Szkoła w zapaści?! *Polonistyka*, (8), 4–8.
- Dziennik Gazeta Prawna. (2020). *Czarnek: Trzeba zwiększyć, żeby treści patriotycznych było więcej np. poprzez zmianę kanonu lektur*. Pobrane z: <https://serwis.gazetaprawna.pl/edukacja/artykuly/1495917,czarnek-trzeba-zwiekszyc-wysilki-zeby-tresci-patriotycznych-bylo-wiecej-np-poprzez-zmiane-kanonu-lektur.html>

- Fiszbak, J. (2018). Przygotowanie do wizyty w Soplicowie (*Pan Tadeusz* na lekcjach języka polskiego szkole podstawowej). *Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis. Studia ad Didacticam Litterarum Polonarum et Linguae Polonae Pertinentia*, 9(257), 140–156.
- Głos Nauczycielski. (2021). *Czarnek stawia na wychowanie patriotyczne MEiN: 950 wniosków o dofinansowanie wycieczek do miejsc pamięci*. Pobrane z: <https://glos.pl/czarnek-stawia-na-wychowanie-patriotyczne-mein-950-wnioskow-na-dofinansowanie-wycieczek-do-miejsc-pamieci>
- Grabias, S. (2013). Analityczne kategorie obcości. *Studia Socjologiczne*, (1).
- Kaniewski, J. (2012). Radość czytania a szkolne pragmatyzmy. W: A. Janus-Sitarz, K. Biedrzycki (red.), *Doświadczenie lektury* (s. 107–118). Kraków: Universitas.
- Koc, K. (2019). Współczesność „źle obecna” w szkole podstawowej, czyli o kryzysie edukacji humanistycznej. *Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis. Studia ad Didacticam Litterarum Polonarum et Linguae Polonae Pertinentia*, 10(258), 124–133.
- Kryda, B. (1996). Klasyka literacka w odbiorze uczniów. W: T. Michałowska, Z. Goliński, Z. Jarosiński (red.), *Wiedza o literaturze i edukacji. Księga referatów Zjazdu Polonistów* (s. 907–915). Warszawa: Instytut Badań Literackich.
- Książek-Szczepanikowa, A. (1996). *Ekranowy czytelnik – wyzwanie dla polonisty*. Szczecin: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Szczecińskiego.
- Lubimy Czytać. (2021). *Zmiany w kanonie lektur. Minister podpisał rozporządzenie*. Pobrane z: <https://lubimyczytac.pl/zmiany-w-kanonie-lektur-minister-podpisał-rozporzadzenie>
- Marinelli, L. (2005). Polonocentryzm w historii literatury – jego racje i ograniczenia (w uniwersyteckiej syntezie historycznoliterackiej). *Teksty Drugie*, (1–2), 198–214.
- Morawska, I. (2005). *Rola literatury w edukacji patriotycznej uczniów szkoły podstawowej (1944–1989)*. Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Podgórska, J. (2017). *Obcy Zachód?* Pobrane z: <https://www.polityka.pl/tygodnikpolityka/swiat/1711878,1,obcy-zachod.read>
- Podstawa programowa. (2017). *Podstawa programowa kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej: język polski*. Pobrane z: <https://podstawaprogramowa.pl/Szkola-podstawowa-IV-VIII/Jezyk-polski>
- Polakowski, J. (1980). *Badania odbioru prozy artystycznej w aspekcie dydaktycznym*. Kraków: Wydawnictwo Naukowe WSP.
- Portal dla Edukacji. (2022). *Dariusz Piontkowski wymienia priorytety MEiN. „Nie widzę w słowie patriotyzm nic złego”*. Pobrane z: <https://www.portalsamorzadowy.pl/edukacja/dariusz-piontkowski-wymienia-priorytety-mein-nie-widze-w-slowie-patriotyzm-nic-zlego,391131.html>
- Rowiński, T. (2021). *Czarnek: Szkoła, która nie uczy wartości, nie wychowuje*. Pobrane z: <https://dorzeczy.pl/plus/185610/czarnek-szkola-ktora-nie-uczy-wartosci-nie-wychowuje.html>
- Rozporządzenie. (2021). Rozporządzenie Ministra Edukacji i Nauki z dnia 13 sierpnia 2021 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej, w tym dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym lub znacznym, kształcenia ogólnego dla branżowej szkoły I stopnia,

- kształcenia ogólnego dla szkoły specjalnej przysposabiającej do pracy oraz kształcenia ogólnego dla szkoły policealnej (Dz.U. 2021 poz. 1533).
- Sienko, M. (2002). *Polonistyka szkolna w gorsecie ideologii. Dyskusje wokół wychowania literackiego w latach 1944–1989*. Kraków: Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej.
- Sporek, P. (2010). Koniec ekranowego czytelnika? *Polonistyka*, (11), 38–42.
- Sporek, P. (2019). By myśleć, przeżywać, doświadczać... Szkolna lektura wobec paradygmatów zewnętrznych wspólnot interpretacyjnych. *Konteksty Kultury*, 16(4), 526–540.
- Szczeńsiak, A. (2022). *Rozstrojona antyunijna orkiestra PiS. Fałsz goni fałsz i fałszem pogania*. Pobrane z: <https://oko.press/rozstrojona-orkiestra-antyunijna-pis>
- Tischner, J. (2001). *Filozofia dramatu*. Kraków: Społeczny Instytut Wydawniczy Znak.
- Todorov, T. (1996). *Podbój Ameryki. Problem innego*. Warszawa: Fundacja Aletheia.
- Uryga, Z. (1982). *Odbiór liryki w klasach maturalnych*. Warszawa: PWN.
- Waligóra, J. (2021). „Latarnik polski” – studium przypadku. W: A. Gis, K. Koc, M. Kwiatkowska-Ratajczak, M. Wobalis (red.), *Lekcja polskiego. Praktyki edukacyjne wobec niepokoїв XXI wieku*. T. 1: *Narracje tożsamościowe w edukacji polonistycznej* (s. 271–292). Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Woźniak, C. (2015). Między swojskością a obcością. Przyczynek do dialektyki dziedzictwa kulturowego. *Zarządzanie w Kulturze*, 16(2), 129–136.