

W GORSECIE IDEOLOGII? OBRAZY „INNEGO” W PODRĘCZNIKACH GIMNAZJALNYCH

JERZY KANIEWSKI¹

(Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu)

Słowa kluczowe: dyskurs tożsamościowy, edukacja, obrazy Innego
Key words: identity discourse, education, images of ‘the Other’

Abstrakt: Jerzy Kaniewski, W GORSECIE IDEOLOGII? OBRAZY „INNEGO” W PODRĘCZNIKACH GIMNAZJALNYCH. „PORÓWNANIA” 20, 2017. T. XX, S. 145–156. ISSN 1733–165X. W artykule staram się odtworzyć przedstawiany w podręcznikach gimnazjalnych obraz Innego. Interesuje mnie sposób, w jaki autorzy wpisują w kreowany przez podręcznik obraz świata motywy obcości czy odmienności kulturowej. Analiza pięciu serii podręczników prowadzi do wniosku, że wizerunek obcego włączany jest najczęściej w oficjalną narrację patriotyczną, a podsuwane uczniom obrazy „inności” nie przystają do współczesnych realiów cywilizacyjnych. Trudno oprzeć się wrażeniu, że dydaktyka szkolna zatrzymała się na XIX-wiecznej koncepcji narodu i utrwalonych w ówczesnej kulturze świadectwach doświadczania obcości. Nie można zatem powiedzieć, że polska szkoła przygotowuje uczniów do życia w wielokulturowym społeczeństwie.

Abstract: Jerzy Kaniewski, IN THE CORSET OF IDEOLOGY? PRESENTATIONS OF ‘THE OTHER’ IN MIDDLE SCHOOL TEXTBOOKS. “PORÓWNANIA” 20, 2017. Vol. XX, P. 145–156. ISSN 1733–165X. In the article I attempt to reconstruct the image of ‘the Other’ as presented in middle school textbooks. I am interested in how the authors introduce the motifs of otherness and cultural differences in the world as presented by the textbook. My analysis of five textbook series leads me to conclude that the image of ‘the Other’ is usually presented in contrast to patriotism developed by the official patriotic narrative and that the visions of ‘otherness’ shown to students are very different from the reality of the contemporary civilisation. It is difficult to resist the conclusion that school didactics have not moved beyond cultivating the 19th century concept of nation and beyond the outdated evidence of experiencing otherness developed in that culture. One cannot state with conviction that the education in Polish schools prepares the students for living in a multicultural society.

1 E-mail: jerzykan@amu.edu.pl

Doświadczany w ostatnich latach kryzys migracyjny z jednej strony wyzwolił lęki przed obcymi², z drugiej zaś uświadomił społeczeństwu Europy Wschodniej nieuchronność koegzystencji w zróżnicowanym kulturowo społeczeństwie. W przywołanym kontekście warto zastanowić się, czy polska szkoła przygotowuje do funkcjonowania w nowych realiach społecznych, kształtując pożądane postawy zarówno wobec własnej tradycji, jak i cudzej odmienności kulturowej.

Do rozpoznania sygnalizowanej problematyki wybrałem trzeci etap edukacyjny. Ze względu na wyraźnie deklarowany od czasu pierwszej reformy formacyjny wymiar kształcenia polonistycznego w gimnazjum³ założyłem, że odmienność czy zróżnicowanie kulturowe znajdą swoje odzwierciedlenie w treściach podstawy. Poszukując śladów interesującej mnie problematyki, zrezygnowałem z analizy utworów wymienionych w kanonie, ponieważ zapisany w nim obraz świata jest zbyt anachroniczny i w niewielkim stopniu przystaje do życiowych doświadczeń współczesnego odbiorcy. Taki stan rzeczy wiąże się z polityką edukacyjną, która sprowadza lekturę do roli narzędzia służącego międzygeneracyjnej transmisji wartości wspólnotowych (dziedzictwo kulturowe).

Podjmując wątek dydaktyczny, chciałem – z jednej strony – określić obowiązującą w przestrzeni edukacyjnej oficjalną wykładnię interesujących mnie kwestii (zapisy podstawy programowej), z drugiej zaś – przyrzeć się proponowanym szkole rozwiązaniom praktycznym. Wybrałem podręczniki szkolne, ponieważ rządzą się one swoistymi regułami – jak trafnie zauważyła Joanna Bielecka-Prus, „świat reprezentowany w podręcznikach to świat zinterpretowany” (Bielecka-Prus 288), a jego obraz z trudem niekiedy przystaje do rzeczywistości doświadczanej przez użytkowników. W przypadku podręczników do języka polskiego dodałbym jeszcze, że interpretacja prezentowanego świata jest przynajmniej dwupłaszczyznowa – pierwszą budują zamieszczone teksty kultury, druga wiąże się z odautorską narracją twórców podręcznika. Nawet pozbawiony komentarza (zwykle stanowią go zadania sterujące lekturą) utwór w podręczniku nie istnieje autonomicznie, lecz włączony w określoną sekwencję innych tekstów kultury tworzy wraz z nimi nową całość informacyjną. Dlatego też wykorzystywany w książce szkolnej materiał literacki i kulturowy potraktuję nie tylko w kategoriach prostej egzemplifikacji tematycznej (podręcznikowe obrazy inności), ale też mniej czy bardziej świadomego kreowania przez autorów określonego obrazu świata.

2 Przywołuję niekontrolowany napływ imigrantów z północnej Afryki do Europy w latach 2015–2016. Medialna eksploatacja tematu doprowadziła nie tylko do polaryzacji opinii społecznej, ale i do krytycznych ocen polityki wspólnotowej formułowanych przez przedstawicieli sfer rządowych państw środkowoeuropejskich.

3 Tego typu deklaracje formułowano wprost w „starej” podstawie. Akcentowano taki sposób zapoznawania z wiedzą naukową, by służyła wspomaganie rozwoju ucznia i wprowadzaniu go w życie społeczne. Wymiar formacyjny podkreślany jest również w nowej podstawie, uwagi na ten temat znajdują się w *Zalecanych warunkach i sposobie realizacji (Podstawa programowa... 41)*.

Zasadnicze pytanie, które stawiałem sobie, przystępując do analizy materiału, brzmi: jak w podręcznikach konstruowana jest inność kulturowa i w jaki sposób komunikuje się ją uczniom? Analizie poddałem cztery podręczniki tradycyjne i opracowany niedawno e-podręcznik. Jako że tradycyjnym kompletem towarzyszyły programy nauczania⁴, w syntetyczny sposób eksplikujące założenia edukacyjne, zacznę od ich omówienia.

Inność w dokumentach programowych

Mimo że w procesie budowania tożsamości kluczową rolę odgrywa dialektyczne napięcie między kategoriami „swój – obcy”, podstawa programowa ujmuje wspomniane kwestie dość ogólnie. Co prawda wśród formułowanych dla III i IV etapu celów kształcenia wymienia się „kształtowanie u uczniów postaw warunkujących sprawne i odpowiedzialne funkcjonowanie we współczesnym świecie” (*Podstawa programowa...* 19), nie mówi się wprost o stosunku do innych narodów i ich odmienności kulturowej. Dopiero w dalszej części pojawia się kwestia „kształtowani[a] postawy obywatelskiej, postawy poszanowania tradycji i kultury własnego narodu, a także postawy poszanowania dla innych kultur i tradycji” (*Podstawa programowa...* 21). Podobnie lakoniczne zapisy znaleźć można w treściach nauczania dla III etapu. Pisze się tu o rozpoznawaniu „w życiu oraz w literaturze i innych sztukach” postaw patriotyzmu/nacjonalizmu czy tolerancji/nietolerancji, oczekując od ucznia, że dostrzeże „różnicowanie postaw społecznych, obyczajowych, narodowych, religijnych, etycznych, kulturowych” i w ich kontekście będzie kształtował swoją tożsamość (*Podstawa programowa...* 38).

Trudno zatem przypuszczać, że tak ogólne sugestie przełożą się na konkretne zapisy w programach. *Bliżej słowa* otwiera tyleż efektowna, co niejednoznaczna deklaracja: „Program eksponuje tradycje narodowe na tle kultury europejskiej, a przewidziane teksty zawierają uniwersalne wartości etyczne”, w dalszej części autorki piszą o chęci skłonienia ucznia do refleksji nad światem poprzez „zapoznanie [...] z wybitnymi dziełami literatury polskiej i powszechnej” (Horwath, Kielb 2015: 1). Ogólnikowość sformułowań nasuwa uzasadnione wątpliwości – trudno np. rozstrzygnąć, jakie „tradycje narodowe” miały na myśli autorki, czy określenie dotyczy tradycji różnych narodów, czy też tych utrwalonych w naszej kulturze. Przegląd spisu lektur sugeruje, że za efektownym hasłem kryje się raczej wyraźny „polonocentryzm”.

Z uwagi na potrzeby uczniów w okresie wczesnej adolescencji więcej miejsca poświęca się w omawianym programie kształtowaniu tożsamości. W perspektywie

4 Materiał eksplikacyjny stanowią programy i podręczniki powiązane z obowiązującą od września 2009 podstawą programową. Są to programy towarzyszące podręcznikom: *Bliżej słowa* (Horwath, Kielb), *Świat w słowach i obrazach* (Bobińska), *Między nami* (Łuczak, Pyrlińska) oraz *Po polsku* (Malczewska).

interesującego mnie tematu istotne jest podkreślanie wielorakiej przynależności społecznej jednostki i przekonanie o konieczności budowania tożsamości „także w relacjach z innymi – w rodzinie, grupie rówieśniczej, społeczeństwie, ojczyźnie, we wspólnocie kulturowej” (Horwath, Kielb 2015: 2).

W podobny sposób (dominacja perspektywy polonocentrycznej) rzecz ujmuje program *Między nami*. W części wstępnej autorki podkreślają znaczenie kulturowego „zakorzenienia” ucznia dla jego kontaktów z tradycją europejską: „Należy pamiętać o nawiązywaniu więzi ucznia z najbliższym otoczeniem, regionem, kulturą i tradycją narodu, by w ten sposób przygotować go do świadomego uczestnictwa w kulturze i tradycji europejskiej” (Łuczak, Pyrzyńska 4). Trudno jednak określić, jaki będzie zakres kontaktów z dziedzictwem europejskim – wśród sformułowanych w dalszej części celów pojawia się tylko: „Motywowanie do poznawania kultur regionalnej, narodowej i europejskiej; kształtowanie szacunku dla nich. Rozwijanie tolerancji dla innych kultur” (Łuczak, Pyrzyńska 7). Podobnie brzmią również informacje zawarte w szczegółowych opisach treści: w zakresie odbioru tekstów kultury znaleźć można „dostrzeganie zróżnicowania postaw społecznych, obyczajowych, narodowych, religijnych, etycznych, kulturowych, z uwzględnieniem ich wpływu na kształtowanie [...] tożsamości” (Łuczak, Pyrzyńska 27), ten sam zapis pojawia się w odniesieniu do ćwiczeń w mówieniu i pisanii (Łuczak, Pyrzyńska 15, 30).

Równie lakoniczne deklaracje składa autorka programu *Po polsku*. Wśród celów wychowania na pierwszym miejscu wymienia „budowanie przez ucznia poczucia własnej tożsamości w okresie dojrzewania”, sytuując ten proces zarówno w kontekście „poszanowania tradycji i kultury własnego narodu”, jak i dostrzegania odmiennych wartości (Malczewska 2)⁵. Przywołanym zapisom towarzyszą w materiale nauczania sugestie dotyczące podejścia do zagadnienia odmienności kulturowej formułowane na kanwie przewidzianego do opracowania fragmentu *Hebanu* Ryszarda Kapuścińskiego (Malczewska 11)⁶.

Kwestie inności w zasadzie marginalizuje program *Świat w słowach i obrazach*, który ogranicza się do trzykrotnego powtórzenia cytowanej już przeze mnie podczas analizy podstawy programowej frazy („dostrzega różnorodność postaw społecznych, obyczajowych, narodowych, religijnych, etycznych i kulturowych”)⁷.

Zamykając przegląd dokumentów, można zatem powiedzieć, że akcent wyraźnie położony w podstawie programowej na tożsamościowe wymiary edukacji polonistycznej przełożył się na wyeksponowanie oficjalnej narracji patriotycznej,

5 Zapisany w punkcie 8 cel brzmi: „Dostrzeganie zróżnicowania postaw społecznych, obyczajowych, narodowych, religijnych, etycznych i kulturowych i określanie się wobec nich”.

6 Interesujące zagadnienie ujęto w trzy kategorie:

- *my i obcy – przyczyny poczucia obcości i wyobcowania w świecie i w społeczeństwie*
- *rola empatii w poznawaniu nowych ludzi*
- *wyzwania globalizacji: współistnienie czy zderzenie cywilizacji.*

7 Cytowana fraza pojawia się przy opisie treści w kolejnych klasach (Bobińska 6, 10, 13).

w którą – często na zasadzie antytezy – włącza się wizerunek obcego. Dostrzeżona właściwość wynika z wpisanych w edukację zobowiązań wspólnotowych, wąsko rozumianych przez autorów podręczników. Szkolne przedstawienia obcości czy odmienności kulturowej, pomyślane jako dopełnienie (czy raczej: uwydatnienie) obrazu kultury narodowej, są szczególnie narażone na stereotypizację nie tylko dlatego, że odwołują się do powszechnej świadomości. Istota problemu tkwi w przyjętym sposobie włączania głosu/wizerunku obcego w podręcznikowy dyskurs: albo pozostawia się miejsce na dialog, albo też unieruchamia obcość w formie zunifikowanej inkrustacji, stanowiącej jedynie wyrazistą antytezę dla swojskości. Zapisy ujęte w programach nauczania zdają się wskazywać na drugą z sygnalizowanych możliwości. W dalszej części sprawdzę, czy formułowane tu spostrzeżenia dotyczą również podręczników.

Inność w podręcznikach

Podręcznik stanowi tylko jeden z kanałów, przez który do współczesnego nastolatka dociera dyskurs formacyjny. Z uwagi na uwarunkowania instytucjonalne (sytuacja szkolna) ma on sankcję narracji oficjalnej, uważnie weryfikowanej przez gimnazjalistów na płaszczyźnie zgodności z ich własnym doświadczeniem czy docierającymi z przestrzeni publicznej, zwłaszcza medialnej, przekazami. Dlatego ważne jest, by – mimo spoczywających na szkole zobowiązań wychowawczych, prowadzących niekiedy do idealizacji kreowanego obrazu świata (preferowanie informacji o pozytywnej wymowie, unikanie sytuacji kontrowersyjnych) – adresowany do uczniów przekaz nie ignorował realnie istniejącej rzeczywistości, lecz wchodził z nią w mądry dialog, kwestionując choćby funkcjonujące w dyskursie publicznym takie racje, których nie powinno się akceptować.

Pora przejść do analiz. Jak sygnalizowałem, obserwacji poddałem cztery serie podręczników gimnazjalnych do kształcenia literacko-kulturowego oraz opracowany niedawno e-podręcznik⁸. Wszystkie deklarują zgodność z obowiązującą od 2009 roku nową podstawą. Wstępny przegląd tytułów potwierdza odnotowane już uwikłanie problematyki inności w narrację patriotyczną, co skutkuje zawężeniem zagadnienia odmienności do kreowania wizerunku obcego. Jego dominacja nasuwa się wprost poprzez wymowę przytaczanych utworów, mocno zanurzonych w tradycji niepodległościowej. O obecności podszytych ideologią wyrazistych obrazów obcego mówić można zwłaszcza w odniesieniu do literatury czasów niewoli. Uży-

8 Analizie poddałem podręczniki gimnazjalne zgodne z nową podstawą programową, obowiązującą od 2009 r. W bibliografii odnotowuję adres książki do klasy 1, pozostałe tomy ukazywały się w rocznych odstępach. Są to: *Bliżej słowa* (Horwath, Kielb); *Świat w słowach i obrazach* (Bobiński); *Między nami* (Łuczak, Pyrlińska, Maszka); *Po polsku* (Malczewska, Olech, Adrabińska-Pacuć); *Kultura odmienia* (Kultura odmienia. Język polski. Gimnazjum).

wana w celach wzmocnienia więzi identyfikacyjnych z własną grupą retoryka nie stroni od sięgania po figurę wroga, prześladowcy czy choćby wyznawcy innej religii lub światopoglądu kwestionującego „nasze” wartości wspólnotowe. Kluczowe na tej płaszczyźnie byłoby zbadanie relacji między powinnościowym traktowaniem kwestii budowania świadomości narodowej a uruchamianymi wizerunkami Innych. Z uwagi na cele dokonywanego rozpoznania pomijam ten wątek, choć zdaje sobie sprawę, że ukształtowane w okresie zagrożeń ideologicznie nacechowane schematy obcego do dzisiaj oddziałują na narodową wyobraźnię i są wykorzystywane w doraźnych sporach politycznych.

Wizerunek Innego w analizowanych podręcznikach funkcjonuje w dwóch porządkach. W pierwszym pojawia się w sposób przygodny, niejako przy okazji lektury utworu eksplikującego szerszą problematykę i włączonego w większą całość metodyczną lub też wchodzi w zakres szerszej jednostki tematycznej, w której kwestia odmienności ograniczona zostaje do jednego tekstu, istnieje osobno, nie tworząc całości poznawczej (interpretacyjnej) z pozostałymi utworami. Drugi porządek charakteryzuje tematyczna spójność jednostki metodycznej oraz wyraziste usytuowanie tekstu w zaprojektowanej całości informacyjnej. Ujęty w ramy podręcznikowego dyskursu głos autora nie jest w pełni autonomiczny, ale zostaje wpisany w szerszy układ perswazyjny stanowiący pochodną najistotniejszych czynników warunkujących sytuację komunikacyjną książki szkolnej.

Zacznę od pierwszego z porządków. Przygodną obecność motywu Innego w sposób wręcz modelowy eksplikują podręcznikowe losy przypowieści o miłosiernym Samarytaninie. Została ona wykorzystana w klasie 1 w serii *Bliżej słowa* (rozdział *Być dla innych*), w podręczniku do klasy 2 *Między nami* (rozdział *Prawa i obowiązki*) oraz w rozdziale *Początki świata, początki słowa* podręcznika do klasy 3 *Świat w słowach i obrazach*. Już same tytuły dwóch pierwszych rozdziałów wskazują kontekst interpretacyjny przypowieści, w podobnym zresztą kierunku prowadzone jest odczytanie sensu biblijnej paraboli w książce Witolda Bobińskiego. W każdym z podręczników podano informację o różnicach religijnych dzielących Żydów i mieszkańców Samarii oraz o wzajemnych uprzedzeniach, jednak tylko w *Między nami* znalazło się jedno ćwiczenie nakazujące skonfrontowanie zachowań uczestników zdarzeń z negatywną wymową ukutego przez Żydów wizerunku Samarytanina. Można zatem powiedzieć, że biblijne odwrócenie stereotypu obcego (obcy jako bliźni) schodzi na dalszy plan, zostaje przysłonięte imperatywem miłosierdzia.

Drugi z przykładów dotyczy *Matego Księcia*, wykorzystanego w czterech analizowanych seriach. Trzy z nich opracowują utwór w formie tzw. zadań do lektury, wbudowując tekst w większe całości tematyczne (*Bliżej słowa* kl. 1; *Świat w słowach i obrazach* kl. 1; *Po polsku* kl. 3), pozostałe dwa przywołania ograniczają się do fragmentów utworu (*Między nami* kl. 1; *Po polsku* kl. 3). W omawianym przykładzie uderza to, że mimo wielu przywołań w żadnym z poleceń nie wykorzystano otwieranej przez opowieść Antoine’a de Saint-Exupéry’ego specyficznej perspektywy oglądu

świata przyjętej przez Innego, z charakterystycznym dla niej zdziwieniem wobec zjawisk czy postaw, których nie dostrzega się z perspektywy wewnętrznej. Wspomniany efekt osiąga się dzięki nałożeniu na sposób patrzenia dziecka spojrzenia przybysza z obcej planety.

Nie chcę w ten sposób powiedzieć, że obecność „przygodna” musi wiązać się z marginalizacją wątku odmienności kulturowej. Takiej tezie przeczyłby sposób wkomponowania w narrację podręcznikową *Weisera Dawidka* Pawła Huellego czy też przykład kontekstowego czytania *Mojej piosnki (II)* Cypriana Norwida. Powieść gdańskiego pisarza w okazjonalny sposób wykorzystana została w serii *Świat w słowach i obrazach* w klasie 3 (rozbudowane zadania lekturowe). Warto podkreślić, że kulturowa odmiennosc bohatera nie została pominięta, a w projektowanych ćwiczeniach można wskazać przemyślaną sekwencję pięciu zadań, które prowadzą od świata przedstawionego utworu (dookreślanie inności Weisera, ambiwalentny stosunek otoczenia – fascynacja i wrogość) do rzeczywistości dostępnej współczesnemu gimnazjaliście (Inny wśród nas). W pewnym sensie można to uznać również i za zasługę samego tekstu, którego narrator – próbując odkryć przyczynę dziecięcych fascynacji Weiserem – oscyluje w nieustannym napięciu między perspektywą wynikającą z osadzenia we własnej kulturze, mitologizacją odtwarzanego świata dzieciństwa i próbami jego racjonalizacji a imperatywem zrozumienia minionego fenomenu.

Wspomniany liryk Norwida został umieszczony w trzech z czterech analizowanych serii, jednak chciałem pokazać jego usytuowanie w podręczniku *Po polsku* dla kl. 2 (cykl *Duże i małe ojczyzny*)⁹. Oryginalność ujęcia zasadza się na tym, że autorki nie poprzestają na standardowym odczytaniu kanonicznych treści (idealizacja ojczyzny, samotność, tęsknota emigranta), lecz w drugiej części opracowania nieoczekiwanie skracają dystans, nie tylko pytając o uchodźców w Polsce czy przyczyny napływu przybyszów, ale skłaniając gimnazjalistów do rozpoznania ich sytuacji i próby określenia samopoczucia imigrantów w naszym kraju, co zmusza uczniów do przyjęcia cudzej perspektywy, spojrzenia na naszą tożsamość oczyma Innego, niejako od zewnątrz.

Oczywiście, zamieszczonych w omawianym porządku utworów jest więcej, w każdym z przywołanych tytułów można znaleźć teksty podejmujące problematykę inności kulturowej, ukazujące zjawisko odmienności zarówno z perspektywy wewnętrznej, jak i zewnętrznej. Do wymienionych już można dodać *Kandyda* Woltera, *Podróże Guliwera* Jonathana Swifta, *Dziecko Noego* Erica-Emmanuela Schmitta czy *Przerwany most* Philipa Pullmana. Wspólną cechą takiego przedstawienia jest jednak zawsze przesunięcie na dalszy plan lub pominięcie odmienności kulturowej, co przekłada się na nieobecność interesujących mnie kwestii w zamieszczonych pod tekstami zadaniach dla ucznia.

⁹ Tekst Norwida znajduje się jeszcze w *Świecie w słowach i obrazach* (kl. 2) oraz w *Między nami* (kl.1), w obu pozycjach autorzy ograniczają się do odczytań utrwalonych w szkolnej tradycji.

Inaczej rzecz się ma w celowo zaprojektowanych całościach problemowych – nawet jeśli autorzy nie przestrzegają ścisłych rygorów tematycznych, proponowana w rozdziale sekwencja tekstów czy ich cykli tworzy określoną strukturę poznawczą. Najbardziej wyrazisty układ pojawia się w podręczniku *Po polsku* – tu w klasie 3 zaprojektowano osobny rozdział *Wspólny świat wielu kultur*, w pozostałych propozycjach kwestie inności i zróżnicowania kulturowego rozpatruje się w nieco szerszym kontekście.

W podręczniku *Między nami* dla klasy 3 interesująca nas problematyka wpisana została w rozdział *Konflikt i porozumienie*. Zamieszczone teksty wkomponowano w cztery cykle problemowe: *Brak porozumienia*, *Konflikt wartości*, *Nietolerancja* oraz *Akceptacja, tolerancja, zrozumienie*. Mimo rozluźnionej struktury autorska intencja wydaje się czytelna, jej uproszczona wykładnia sprowadza się do tezy: choć różnica może prowadzić do nieporozumień, rozwiązań należy szukać nie na drodze konfliktu, lecz dialogu i akceptacji Innego. Kwestia obcości/odmienności kulturowej i stosunku do Innego pojawia się najwyraźniej w całości trzeciej (*Weiser Dawidek Huellego*, *Lekcja konwersacji Kazimierza Wierzyńskiego* oraz *Pianista Władysława Szpilmana*) i czwartej (*Dziecko Noego Schmitta*). Szczególnie ważny wydaje się obalający stereotypy fragment ostatniego z wymienionych utworów, w którym – na skutek wojennych prześladowań – żydowski chłopiec Joseph zamierza wyrzec się swojej tożsamości, a katolicki ksiądz (ojciec Pons) stara się za wszelką cenę nie dopuścić do odrzucenia przez dziecko kultury i religii przodków. Nie wchodząc w szczegółowe oceny, powiem tylko, że w przypadku analizowanego rozdziału razi nie tyle natrętny dydaktyzm, ile raczej osadzenie negatywnych postaw w przeszłości, co wywołuje fałszywe przekonanie, że wrogość czy brak tolerancji nie dotyczą czasów współczesnych, lecz dawno minionych.

Odmienne rozwiązanie zastosowały autorki *Blżej słowa*, które doświadczenie inności w podręczniku dla klasy 2 włączyły w dwa kręgi tematyczne. W rozdziale *Budować swoją tożsamość* oddalenie od ojczyzny pokazane zostało jako ważne doświadczenie w naszej historii i kulturze. Pierwsza sekwencja tekstów (*Inwokacja Adama Mickiewicza*, *Latarnik Henryka Sienkiewicza* czy *Kufer Wierzyńskiego*) eksponuje tragizm sytuacji emigranta, definiując ją – by użyć słów z przytoczonego w dalszej części wywiadu z Kapuścińskim – jako przejście „z jednej sytuacji bez wyjścia – utraty niepodległości – [...] w drugą – emigrację” (cyt. za: Horwath, Kielb 2009: 31). W sekwencji drugiej (dwa wywiady – z Kapuścińskim i z Katarzyną Kawecką, reżyserką filmu *Wyjechani*) migracja to efekt współczesnej mobilności i, w gruncie rzeczy, mniej czy bardziej samodzielny wybór „wyjechanych”. Innego wymiaru nabierają również – dzięki rozwojowi technologicznemu – ich relacje z krajem.

W drugi z sygnalizowanych kręgów (rozdział *Pilnować zgody*) wpisany został motyw różnicy (biblijna historia pomieszania języków, *Wieża Babel* Pietera Bruegla (Starszego), *List do ludożerców* Tadeusza Różewicza, *Nienawiść* Wisławy Szymborskiej oraz *Spotkanie z Innym jako wyzwanie XXI wieku* Kapuścińskiego). Kluczową

funkcję pełni niewątpliwie tekst Kapuścińskiego, który wiąże problematykę postawy wobec Innego z czasami najnowszyimi, warto jednak zauważyć, że swoista klamra, jaką tworzy on z otwierającą rozdział opowieścią biblijną, wskazuje na ponadczasowość pragnienia zgody i odczuwania wspólnoty z innymi narodami. Niewątpliwym atutem analizowanej serii jest idea wyraźnego wiązania podejmowanej problematyki ze współczesnością (Kapuściński, Kawecka). Taki zabieg uruchamia najnowsze konteksty, odsyła do prowadzonego w przestrzeni publicznej dyskursu na ten temat i – co chyba najistotniejsze – stwarza szansę na włączenie w dyskusję przemyśleń wynikających z aktualnych doświadczeń uczniów w tym zakresie.

Podobnie osłabioną konstrukcję ma rozdział w e-podręczniku do gimnazjum *Kultura odmienia*. Interesująca mnie problematyka została wpisana w część III *Oni – one*. Autorzy zaprojektowali tu dwie całości: pierwsza dotyczy zróżnicowania społecznego (*Inność społeczna*), druga – odmienności kulturowej (*Inność kulturowa*). Zasygnalizowawszy jedynie akceptację dla pomysłu ukazania różnych wymiarów odmienności i istniejących między nimi analogii, przejdę do drugiej z wymienionych całości. Podjęta w niej problematyka układa się w trzy cykle: *Konfrontacje* (obrazy różnych kultur, obrazy Innego), *Spotkania* (sytuacje zetknięcia się przedstawicieli różnych kultur) i *Współistnienie* (tolerancja i akceptacja różnicy). Pierwszy zestaw tekstów i zadań, zbudowany wokół *Podróży Teo* Catherine Clement, wprowadza w zagadnienie odmienności, przybliża również utrwalone w języku i kulturze obrazy (głównie stereotypy) Innego. Drugi z cykli rozpoczyna się od fragmentu *Dziecka Noego* jako przykładu właściwych relacji pomiędzy reprezentantami różnych kultur, by w dalszej części przynieść historię „poetki wyklętej” Papuszy. Ostatnia całośćka przekonuje o potrzebie empatii oraz szacunku dla drugiego i jego odmienności kulturowej (obok historii biblijnego Samarytanina znalazły się tu wiersze Jerzego Lieberta, Juliana Tuwima, Tadeusza Różewicza czy *Wichry Smoczogór* Wita Szostaka).

Rezygnując z głębszych uzasadnień, warto wyrazić aprobatę dla przyjętej strategii osławiania z innością. Myślę tu o świadomym wykorzystaniu perspektywy osobistych doświadczeń egzystencjalnych uczniów wynikających z kontaktów społecznych jednostki jako płaszczyzny odniesienia dla właściwego odbioru sytuacji związanych z odczuwaniem inności kulturowej. Jeśli uwzględnić przy tym trafną egzemplifikację odmienności, na dobrą sprawę obecną w naszym społeczeństwie od dawna, ale do dziś postrzeganą niemal wyłącznie przez pryzmat utrwalonych stereotypów (kultura Romów), można stwierdzić, że omawiana propozycja stwarza szansę wejścia w dialog z doświadczeniami uczniów czy też narracjami docierającymi do nich z przestrzeni publicznej.

Ostatnim przykładem jest wspomniany już podręcznik *Po polsku*. Przyjętą przez autorki wykładnię sygnalizuje tytuł rozdziału: *Wspólny świat wielu kultur*, eksponujący nadrzędność ogólnoludzkiej wspólnoty. Rozdział dzieli się na pięć części – w dwóch pierwszych autorki sięgają do naszej geografii kulturowej: wychodzą od zaprezentowania kultury żydowskiej (odautorskie wprowadzenie *Przy szabasowych*

świecach, proza Isaaca Singera, anegdoty żydowskie, malarstwo Marca Chagalla), następnie przypominają Kresy (wprowadzenie na temat wielonarodowościowych Kresów Wschodnich, fragment *Szczekającej szczęki Saszy*, z młodym przedstawicielem współczesnej polskiej diaspory na Białorusi jako tytułowym bohaterem). W dalszych dwóch całościach jest mowa o wartościach odmienności i potrzebie tolerancji, a rozdział zamykają dwa teksty reportażyistów (Beata Pawlikowska, Ryszard Kapuściński) podnoszące potrzebę rozumienia innych.

Na pierwszy rzut oka przyjęta w omawianym rozdziale koncepcja ujęcia problematyki zróżnicowania kulturowego i postaw wobec odmienności wydaje się głęboko uzasadniona wychowawczo. Autorki odwołują się do powszechnie akceptowanej aksjologii, zgrabnie przy tym łącząc tradycję wielonarodowościowego państwa ze współczesnością. Problem w tym, że mająca definiować naszą tożsamość geografia kulturowa należy do przeszłości, która w zasadzie nie rzutuje w zauważalny sposób na terażniejszość. Można by się zastanawiać, dlaczego dla rekonstrukcji obrazu wielokulturowego społeczeństwa autorki sięgnęły do okresu II Rzeczypospolitej. Być może chciały przypomnieć o poświadczonym historycznie współistnieniu różnych grup etnicznych, kreując tym samym wyidealizowany obraz wielonarodowościowego państwa. Wydaje się, że u podstaw decyzji autorskich leży szczególnie pieczołowicie pielęgnowany mit Polski jako kraju otwartego i tolerancyjnego wobec wszelkich odmienności. Warto jednak zapytać, jak wielu polonistów zechce skonfrontować ów ideał z rzeczywistymi postawami (państwa, instytucji, obywateli), które tak wyraziście ujawniły się podczas przywoływanego na wstępie aktualnego kryzysu imigracyjnego? Bez uczciwej konfrontacji powstanie co najwyżej utrwalający dobre samopoczucie i rozgrzeszający narodowe sumienie mit świadomie skrywający (fałszujący) istniejący stan rzeczy.

Czas na krótkie podsumowanie. Przyglądając się podręcznikowemu statusowi zjawiska inności kulturowej, trudno nie dojść do wniosku, że najczęściej jest ona sprowadzana do figury obcego, a podstawową strategię dydaktycznych konceptualizacji odmienności stanowi egzotyzm. Autor podręcznika jawi się jako tłumacz osobliwej, ale i podwójnie odległej (geograficznie oraz chronologicznie) kultury, niemającej zatem wiele wspólnego z uczniowskim tu i teraz. Sygnalizowane nieśmiało próby skrócenia dystansu tylko potwierdzają obowiązującą regułę. W konkluzji można by powtórzyć sformułowany przed pięć laty wniosek Agnieszki Rypel, mimo że analizowała ona książki szkolne z okresu poprzedzającego drugą reformę, a więc sprzed 2009 roku:

Autorzy podręczników [...] w zasadzie nie podejmują problematyki narodowej inności, dającej się sprowadzić do toposu „obcego”. Brakuje rozważnych prób dyskusji z funkcjonującymi w pozaszkolnej rzeczywistości stereotypami narodowymi, które wyrosły z rozmaitych uprzedzeń i fobii (Rypel 307).

O sile utrwalonych w oficjalnym dyskursie edukacyjnym klisz najlepiej świadczy to, że nawet współcześni migranci postrzegają (i wyrażają) własne doświadczenie migracyjne w kategoriach nieprzystających do aktualnej sytuacji. Trafnie zauważył to analizujący tworzona na Wyspach literaturę po 2004 roku Dariusz Nowacki:

Narracje migracyjne doby unijnej, a nawet otwartej kilka lat później epoki Schengen, są zadziwiająco... emigracyjne, w tym oto rozumieniu, że posiłkują się emigracyjnymi kliszami, operują motywami i ujęciami o niewiarygodnie starym rodowodzie (od końca XIX wieku po emigrację lat 80. XX stulecia) (Nowacki 209).

Nie bez zasług pozostaje na tym polu dydaktyka szkolna, która zatrzymała się na kulturowaniu XIX-wiecznej koncepcji narodu i utrwalonych w ówczesnej kulturze, mocno determinowanej doświadczeniem niewoli, świadectwach postrzegania inności przede wszystkim przez pryzmat relacji „swój – obcy”.

BIBLIOGRAFIA

- Bielecka-Prus, Joanna. „Iluzoryczny świat życia codziennego w podręcznikach do nauki języka angielskiego”. *Tworzenie iluzji społecznych. Wiedza w sferze publicznej*. Red. J. Szymczyk, M. Zemło, A. Jabłoński. Lublin: Wydawnictwo KUL, 2016. S. 271–288.
- Bobińska, Magdalena. „Program nauczania języka polskiego *Świat w słowach i obrazach*”. 2009. Web. 26.04.2016. <<http://ucze.pl/zasob/program-nauczania-jezyka-polskiego-swiat-w-slowach-i-obrazach-podreczniki-swiat-w-slowach-i-obrazach-oraz-gramatyka-i-stylistyka/>>
- Bobiński, Witold. *Świat w słowach i obrazach*. Język polski 1. Podręcznik do gimnazjum. Warszawa: WSiP, 2015.
- Horwath Elżbieta, Kielb Grażyna. *Bliżej słowa. Język polski. Podręcznik kl. 1 gimnazjum*. Warszawa: WSiP, 2009.
- Horwath Elżbieta, Kielb Grażyna. „Bliżej słowa. Program nauczania języka polskiego w gimnazjum”. 2015. Web. 26.04.2016. <<http://ucze.pl/zasob/blizej-slowa-program-nauczania-jezyka-polskiego-w-gimnazjum/>>
- Kultura odmienia*. „Język polski. Gimnazjum, kl. 1, 2, 3”. 2014. Web 03.09.2016. <<https://www.epodreczniki.pl/front/education/3>>
- Łuczak Agnieszka, Pyrlińska Ewa. „Między nami. Program nauczania języka polskiego w gimnazjum”. 2009. Web. 24.08.2016. <https://gwo.pl/strony/299/seo_link:programy-nauczania>
- Malczewska, Jolanta. „Po polsku. Program nauczania języka polskiego dla uczniów gimnazjum”. 2009. Web. 20.08.2016. <<http://docplayer.pl/10201740-Niezbednik-nauczyciela-po-polsku-po-polsku-program-nauczania-jezyka-polskiego-dla-uczniow-gimnazjum-jolanta-malczewska.html>>
- Łuczak Agnieszka, Pyrlińska Ewa, Maszka Roland. *Między nami. Język polski. Podręcznik dla klasy 1 gimnazjum*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Oświatowe, 2009.

- Malczewska Jolanta, Olech Joanna, Adrabińska-Pacula Lucyna. *Po polsku. Literatura, język, komunikacja. Podręcznik do języka polskiego dla gimnazjum. Klasa I*. Warszawa: Wydawnictwo Szkolne PWN, 2009.
- Nowacki, Dariusz. „Wyspy obiecane. Rekonesans krytyczny”. *Teksty Drugie* 3 (2016). S. 205–228.
- Podstawa programowa...* – „Podstawa programowa z komentarzami. T. 2, Język polski w szkole podstawowej, gimnazjum i liceum”. 2009. Web. 27.04.2016. <<http://www.bc.ore.edu.pl/dlibra/docmetadata?id=232&from=publication>>
- Rypel, Agnieszka. *Ideologiczny wymiar dyskursu edukacyjnego na przykładzie podręczników języka polskiego z lat 1918–2010*. Bydgoszcz: Wydawnictwo UKW, 2012.