



„Wychowanie w Rodzinie” t. XV (1/2017)

nadesłany: 20.09.2016 r. – przyjęty: 05.10.2017 r.

Jerzy KANIEWSKI*

Między tradycją a współczesnością. Wizerunek rodziny w podręcznikach gimnazjalnych do języka polskiego

Between tradition and the present. The picture of family in Polish textbooks for middle school students

Streszczenie

Wystąpienie dotyczy wizerunku rodziny wyłaniającego się z podręczników do języka polskiego przygotowanych dla uczniów gimnazjum. Trzeci etap edukacyjny został wybrany celowo, ponieważ wiąże się z ważnym stadium rozwojowym ucznia. To właśnie w okresie tzw. wczesnej adolescencji w sposób szczególnie intensywny młody człowiek kształtuje swoją tożsamość, uważnie obserwuje świat, a dzięki coraz wyraźniejszej autonomii moralnej krytycznie ocenia zachowania i postawy dorosłych.

Z uwagi na wyraźnie deklarowany od czasu pierwszej reformy z 1999 roku formacyjny wymiar kształcenia polonistycznego w gimnazjum, należy założyć, że wykorzystywany przez autorów podręczników materiał literacki i kulturowy będzie służył przede wszystkim kreowaniu określonego wizerunku rodziny. Warto zatem sprawdzić, na ile obraz ten jest konstrukcją „modelową”, istotną w perspektywie autorskich koncepcji wychowawczych, a w jakim stopniu przystaje do współczesnych realiów życiowych doświadczanych na co dzień przez gimnazjalistę. Podnoszona tu kwestia wydaje się istotna, ponieważ narracja podręcznikowa stanowi tylko jedną z odmian docierają-

* e-mail: jerzykaniewski@o2.pl

Instytut Filologii Polskiej, Wydział Filologii Polskiej i Klasycznej, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, Collegium Maius, ul. Fredry 10, 61-701 Poznań, Polska.

cego do nastolatka dyskursu formacyjnego, a często nie jest to głos dla ucznia najważniejszy.

Ostatecznym celem przeprowadzonego rozpoznania ma być nie próba rekonstrukcji funkcjonującego w dyskursie edukacyjnym wizerunku rodziny, ale odpowiedź na pytanie, na ile podręcznikowe kreacje przystają do współczesnych wyzwań cywilizacyjnych (przemiany kulturowe, obyczajowe, znacząca redukcja sfery prywatnej).

Słowa kluczowe: dyskurs edukacyjny, gimnazjum, model rodziny, tożsamość.

Abstract

I will speak about the picture of family emerging from Polish textbooks for middle school students. The third stage of education was picked purposefully, as it ties in with an important developmental phase for students. Early adolescence is when young people shape their identity in an extraordinarily intense way. They do so by carefully observing the world and, making use of their more clearly defined moral autonomy, by critically assessing the behaviours and attitudes of adults around them.

Taking into account the strongly declared, in the 1999 reform, formational approach to teaching Polish in middle school, it should be assumed that the literary and cultural materials chosen by textbook authors will first and foremost serve to create a particular picture of the family. It is therefore worth checking to what extent the resulting picture of the family is a 'model' construction, significant for the authors' perspective on to proper upbringing, and to what extent it is a true reflection of contemporary experiences that form a part of middle school students' everyday life.

This issue is an important one because the textbook narrative is only one of the numerous aspects of formational discourse that reach young people in middle schools; very often, it is not the most important aspect. The ultimate purpose of my analysis is not to reconstruct the picture of family existing at present in the educational discourse, but rather to answer the question of how the messages in textbooks fit with contemporary societal challenges (changes in culture and customs, the shrinking private sphere).

Keywords: educational discourse, middle school, family model, identity.

Zacznę od niezbędnych wyjaśnień. Pierwsze dotyczy materiału badawczego. Wybrałem podręczniki adresowane do gimnazjalistów, ponieważ trzeci etap edukacyjny wiąże się z ważnym stadium rozwojowym ucznia. W okresie tzw. wczesnej adolescencji młody człowiek coraz uważniej obserwuje świat, konfrontując dokonywane spostrzeżenia z dotychczasowym doświadczeniem. Dzięki coraz wyraźniejszej autonomii moralnej krytycznie ocenia zachowania i postawy dorosłych, również tych z najbliższego otoczenia, cieszących się dotychczas niekwestionowanym autorytetem. Na omawianą prawidłowość zwrócili

zresztą uwagę autorzy podstawy programowej z 2008 roku, tak charakteryzując ucznia na III etapie edukacyjnym:

„[...] kończy się czas bezwzględnej akceptowania świata, w tym autorytetu rodziców i szkoły, ufnego uczenia się zasad rządzących rzeczywistością, a zaczyna okres krytycyzmu oraz intensywnego budowania własnej tożsamości, a także szukanie oparcia w grupie rówieśniczej” (*Ppk*, 41)¹.

Ze względu na wyraźnie deklarowany od czasu pierwszej reformy (1999 rok) formacyjny wymiar kształcenia polonistycznego w gimnazjum², przyjąłem założenie, że tematyka rodzinna znajdzie swoją reprezentację w adresowanych do uczniów materiałach. Co prawda w obowiązującej od 2009 roku tzw. nowej podstawie programowej nie pojawia się wprost hasło „rodzina”³, jednakże zamieszczony w niej spis lektur dla III etapu odsyła do współczesnych powieści obyczajowych, podejmujących problematykę dojrzewania (w procesie tym, obok rówieśników, kluczową rolę odgrywa przecież rodzina czy – w szczególnych przypadkach – grupa, w której następuje socjalizacja). Co więcej, w większości utworów zaproponowanych w zestawie lektur gimnazjalnych można wskazać wprost motyw rodziny, poczynając od Biblii czy antyku greckiego, a na prozie Musierowiczowej czy Terakowskiej kończąc.

Szczegółowej (acz nieco tendencyjnej) analizy kanonu gimnazjalnego⁴ pod kątem obecności tematyki rodzinnej dokonała Kornelia Czogalik – odsyłając do jej publikacji, przywołam w tym miejscu konkluzję artykułu:

¹ *Podstawa programowa z komentarzami*, t. 2: *Język polski w szkole podstawowej, gimnazjum i liceum*, s. 41, por. źródło: <http://www.bc.ore.edu.pl/dlibra/docmetadata?id=232&from=publication> [dostęp: 27.04.2016]. W dalszych przywołaniach odsyłam do tego wydania poprzez skrót *Ppk* i numer strony po przecinku.

² Takie deklaracje można znaleźć zarówno w „starej”, jak i w „nowej” podstawie. W preambule poprzedniej podstawy dla III etapu akcentuje się zapoznanie adolescenta z wiedzą naukową w taki sposób, by służyła wspomaganie rozwoju ucznia jako osoby i wprowadzaniu go w życie społeczne. Podobnie wymiar formacyjny ujmowany jest w nowej podstawie, choć w obowiązującym dokumencie uwagi na ten temat znajdują się w *Zalecanych warunkach i sposobie realizacji* (*Ppk*, 41).

³ Wskazane odwołanie można znaleźć w treściach podstawy dla II etapu, w opisie ujętej w wymaganiu trzecim świadomości językowej mowa o posługiwaniu się słownictwem z kręgu „dom” i „rodzina” (*Ppk*, 32).

⁴ K. Czogalik, *Obraz rodziny w lekturach gimnazjalnych*, „Family Forum. Roczniki Instytutu Nauk o Rodzinie” WT UO 2014, nr 4, s. 107–123. Pisząc o tendencyjności, chcę zasygnalizować bezdyskusyjnie „zachowawczy” punkt widzenia autorki (daleko posunięty tradycjonalizm, wyraźnie deklarowana niechęć wobec różnic światopoglądowych, idea izolowania uczniów od współczesnych problemów rodziny). Widać to choćby w sformułowanej na s. 109–110 opinii: „Dziś trudno znaleźć nową powieść młodzieżową bez rodziny rozbitej lub dysfunkcyjnej na najróżniejsze sposoby, a coraz częściej też tzw. alternatywnej. I jak ognia unika się jakichkolwiek ocen, bo polityczna poprawność czuwa”.

„Jest to obraz ciągle jeszcze bardzo tradycyjny, mocno osadzony w tym, co zostawiły nam w spadku poprzednie pokolenia. Problem w tym, że ów pozytywny przekaz [...] zaczyna coraz bardziej rozchodzić się z tym, co do młodego człowieka dociera z wirującego wokół niego świata”⁵.

Trafność cytowanego sądu wynika stąd, że autorka uchwyciła niezwykle istotną polaryzację obu docierających do gimnazjalisty dyskursów: fundowanej przez szkolny spis lektur narracji tradycyjnej, stojącej na straży wartości rodziny, propagującej często odległe od codziennych doświadczeń współczesnego młodego człowieka wzorce oraz docierającego doń przekazu, głównie medialnego, dokumentującego aktualne przemiany obyczajowe, z natury eksponującego sytuacje kontrowersyjne czy wręcz patologiczne. Mówiąc o oddziaływaniu na adolescenta docierających z przestrzeni publicznej narracji, celowo eksponuję media, ponieważ – jak dowodzą badania, to właśnie przekaz medialny ma największą siłę oddziaływania, nie tylko propagując określone postawy, ale wręcz modelując istniejące już wzorce, co potwierdzają uwagi Justyny Szulich-Kałuży, formułowane podczas analizy zamieszczanych w „Polityce” i „Przekroju” materiałów dotyczących rodziny⁶.

Wróćmy jednak do literatury. Tradycyjny obraz świata, wyłaniający się z utworów wpisanych do kanonu szkolnego, nie jest niczym zaskakującym: wynika nie tylko z konserwatyizmu szkoły jako instytucji, która chce odtwarzać porządek społeczno-kulturowy. Zachowawczość wiąże się również z ważnym w wymiarze estetycznym wymogiem arcydzielności czy choćby gatunkowej, czy tematycznej reprezentatywności tekstu, a wspomniane właściwości dostrzec można dopiero z pewnego dystansu. Przede wszystkim jednak zamieszczony w dokumentach oświatowych spis lektur staje się narzędziem władzy, służącym realizacji określonej polityki edukacyjnej, co najczęściej sprowadza się do traktowania szkolnego kanonu jako najwygodniejszego sposobu aranżowania procesu międzygeneracyjnej transmisji wartości wspólnotowych (dziedzictwa kulturowego).

Wspomniane właściwości nie dotyczą aż tak mocno autorów podręczników. W doborze materiału nauczania kierują się oni nie tylko wynikającymi z dokumentów obligacjami przedmiotowymi (wiedza i umiejętności opisane w wymaganiach szczegółowych, lista lektur), ale i szeroko rozumianą odbiorczą atrakcyjnością tekstu (poruszana problematyka i jej związek z potrzebami rozwojowymi ucznia, właściwy stopień trudności, walory artystyczne). Dlatego też założyłem, że autorzy książki szkolnej chętniej sięgną po twórczość, w której tematyka rodzinna została osadzona w najnowszych realiach, korespondujących z codziennym doświadczeniem uczniów. Podręcznik stwarza ku temu okazję,

⁵ Tamże, s. 121–122.

⁶ J. Szulich-Kałuża, *Projekty tożsamościowe rodziny upowszechniane w polskich tygodnikach opinio-twórczych*, Wydawnictwo Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego, Lublin 2013.

ponieważ w stosunku do wymagań z podstawy programowej oferuje swoisty „nadmiar” materiału, tak żeby umożliwić nauczycielowi dokonanie wyboru. Jak przekonuje dotychczasowa praktyka, zwykle po kilku latach (najczęściej po niepełnych dwóch cyklach) bywa modernizowany, co każdorazowo stwarza okazję do sięgnięcia po utwory najnowsze. W jakim zakresie autorzy korzystali z zarysowanych tu możliwości, pokażą poniższe analizy.

Niezależnie od prezentowanej przez autorów wizji nauczanego przedmiotu, preferowanej teorii podręcznika, zasady doboru materiału czy też sposobów aplikowania treści w procesie nauczania, przeznaczoną do codziennej pracy książkę szkolną należy postrzegać w kategoriach swoistej wykładni autorskich koncepcji pedagogicznych⁷. Nawet pozbawiony autorskiego komentarza (zwykle stanowią go zadania sterujące lekturą), utwór w podręczniku nie istnieje autonomicznie, włączony w określoną sekwencję innych tekstów kultury tworzy wraz z nimi nową całość informacyjną. Celowy dobór określonego fragmentu czy ukierunkowujące odczytanie polecenia uwypuklają sensy ważne z perspektywy nadawcy podręcznika, czasem wbrew intencji autora tekstu czy też potencjalnych oczekiwań uczniów. Dlatego też wykorzystywany w książce szkolnej materiał literacki i kulturowy potraktuję nie tylko w kategoriach prostej egzemplifikacji tematycznej (możliwie szeroka prezentacja istotnej z perspektywy dorastającego dziecka problematyki życia rodzinnego), ale też mniej czy bardziej świadomego kreowania przez autorów określonego wizerunku rodziny. Rekonstruując wpisany w zamieszczone teksty i obudowę metodyczną obraz, postaram się odpowiedzieć na pytanie, czy owa konstrukcja stanowi wyłącznie „modelową” realizację autorskich koncepcji wychowawczych (ujęcia o charakterze parenetycznym), czy też przynajmniej w ogólnym zarysie przystaje do współczesnych realiów życiowych doświadczanych na co dzień przez gimnazjalistę (ujęcia pragmatyczne).

Podnoszona tu kwestia wydaje się istotna, ponieważ podręcznik stanowi tylko jeden z kanałów, przez który do współczesnego nastolatka dociera dyskurs formacyjny. Z uwagi na uwarunkowania formalne, ma on sankcję narracji oficjalnej, nie zajmuje zatem wysokiej rangi w młodzieżowej hierarchii ważności. Nie wzmacnia jej również autorytet nauczyciela, ponieważ jego pozycja przestała być bezdyskusyjna, na co wskazują prowadzone w tej grupie badania⁸.

⁷ Syntetyczną wykładnię wspomianej koncepcji zawiera najczęściej program nauczania. Bywa ona wprost artykułowana w części wstępnej, zwykle przy okazji jego charakterystyki czy też podczas prezentowania celów edukacyjnych. W dobrze skonstruowanym programie komplementarne wobec wstępnych deklaracji zapisy pojawiają się w części szczegółowej, prezentującej treści kształcenia (materiał, zakładane osiągnięcia uczniów). W programach towarzyszącym analizowanym podręcznikom (wymieniam je w przypisie 9), kwestiom rodziny poświęca się niewiele miejsca, sygnalizując jedynie ogólnie wychowawcze aspekty kształcenia polonistycznego. Szczegółowiej omówię to zagadnienie podczas analizy konkretnych tytułów.

⁸ Wystarczy przywołać przeprowadzone kilkanaście lat temu na grupie blisko tysiąca gimnazjalistów badania Józefa Baniaka – wśród wymienianych przez młodzież autorytetów nauczyciele

Dlatego też warto pytać o relacje zachodzące między przedstawianym w dyskursie podręcznikowym obrazem rodziny a empirycznie doświadczaną przez gimnazjalistę rzeczywistością, ponieważ własne doświadczenie życiowe w dużo większym stopniu uprawomocnia podsuwane w procesie lekcyjnym diagnozy niż autorytet szkoły. Ostatecznym celem przeprowadzonego rozpoznania ma być nie tylko próba rekonstrukcji funkcjonującego w dyskursie edukacyjnym wzorku rodziny, ale również odpowiedź na pytanie, na ile podręcznikowe kreacje przystają do współczesnych wyzwań cywilizacyjnych (przemiany kulturowe, obyczajowe, znacząca redukcja sfery prywatnej).

Obserwacji poddałem cztery serie podręczników gimnazjalnych do kształcenia literacko-kulturowego⁹. W doborze kierowałem się zarówno ich popularnością w szkołach, jak i obecnością problematyki rodzinnej w zamieszczanych tekstach. Pierwsze kryterium zdecydowało o wyborze trzech zestawów: obu tytułów wydawanych przez WSiP oraz serii GWO, drugie – podręczników opracowanych przez PWN. Wszystkim analizowanym kompletom towarzyszyły programy nauczania¹⁰, dlatego ich krótkie omówienie poprzedzi szczegółowy ogląd podręczników.

Na początek uwaga natury ogólnej. W analizowanych materiałach kwestie związane z domem i rodziną zostały ledwie zasygnalizowane, mimo że w podstawie programowej mówi się o kształtowaniu tożsamości czy też „postaw wa-

znajdują się na czwartym miejscu (za rodzicami, telefonem zaufania, starszym rodzeństwem, ale przed książkami czy rówieśnikami). Zob.: J. Baniak, *Małżeństwo i rodzina w świadomości młodzieży gimnazjalnej na tle kryzysu jej tożsamości osobowej*, Zakład Wydawniczy „Nomos”, Kraków 2010, s. 43.

⁹ Analizie poddałem podręczniki gimnazjalne, zgodne z tzw. nową podstawą programową. W poniższym opisie podaję tylko adres bibliograficzny książki do klasy I, pozostałe dwa woluminy ukazywały się w rocznych odstępach. Są to: E. Horwath, G. Kielb, *Blżej słowa. Język polski. Podręcznik kl. I gimnazjum*, WSiP, Warszawa 2009; W. Bobiński, *Świat w słowach i obrazach. Język polski I. Podręcznik do gimnazjum*, WSiP, Warszawa 2015; A. Łuczak, E. Pyrlińska, R. Maszka, *Między nami. Język polski. Podręcznik dla klasy I gimnazjum*, Gdańskie Wydawnictwo Oświatowe, Gdańsk 2009; J. Malczewska, J. Olech, L. Adrabińska-Pacuła, *Po polsku. Literatura, język, komunikacja. Podręcznik do języka polskiego dla gimnazjum. Klasa I*, Wydawnictwo Szkolne PWN, Warszawa 2009. W sytuacji, gdy skład zespołów autorskich ulegał modyfikacjom, podczas omawiania kolejnych tomów przywołuję autorów.

¹⁰ M. Bobińska, *Program nauczania języka polskiego „Świat w słowach i obrazach”*, por. źródło: <http://ucze.pl/zasob/program-nauczania-jezyka-polskiego-swiat-w-slowach-i-obrazach-podreczniki-swiat-w-slowach-i-obrazach-oraz-gramatyka-i-stylistyka/> [dostęp: 26.04.2016]. W dalszych przywołaniach: skrót *Śso* i podany po przecinku numer strony; E. Horwath, G. Kielb, *Blżej słowa. Program nauczania Języka polskiego w gimnazjum*, por. źródło: <http://ucze.pl/zasob/blziej-slowa-program-nauczania-jezyka-polskiego-w-gimnazjum/> [dostęp: 30.04.2016]. Podczas cytowania w nawiasie podaję skrót *Bs* oraz nr strony; A. Łuczak, E. Pyrlińska, *Między nami. Program nauczania języka polskiego w gimnazjum*, por. źródło: https://gwo.pl/strony/299/seo_link:programy-nauczania [dostęp: 24.04.2016]. W dalszych przywołaniach: *Mn* i nr strony; J. Malczewska, *Po polsku. Program nauczania języka polskiego dla uczniów gimnazjum*, por. źródło: <http://docplayer.pl/10201740-Niezbednik-nauczyciela-po-polsku-po-polsku-program-nauczania-jezyka-polskiego-dla-uczniow-gimnazjum-jolanta-malczewska.html> [dostęp: 20.04.2016]. Do dalszych przywołań odsyła skrót *Pp*, po przecinku podaję stronę.

runkujących sprawne i odpowiedzialne funkcjonowanie we współczesnym świecie”¹¹. Najbardziej zdawkowe zapisy zawiera program towarzyszący podręcznikowi *Świat w słowach i obrazach*: w części wstępnej pojawia się jedynie wzmianka o potrzebie uwzględniania sfery aksjologicznej i zagadnień egzystencjalnych, równie lakoniczne sformułowanie zostało powtórzone przy opisie umiejętności z zakresu kształcenia literacko-kulturowego. Takie usytuowanie interesującej mnie problematyki wynika jednak z przyjętej teleologii – jako podstawowy cel edukacyjny wymienia się kształcenie kompetencji niezbędnych w odbiorze tekstów kultury¹².

Więcej uwagi poświęca się tym kwestiom w pozostałych tytułach. Program *Blżej słowa*, przywołując w części wstępnej istotne dla naszego kręgu kulturowego wartości, na pierwszym miejscu stawia rodzinę. Obecność wzmiankowanej problematyki zostaje dodatkowo wzmocniona w opisie kształcenia literackiego, w którym akcentuje się znaczenie wspólnoty dla kształtowania tożsamości, wymieniając na pierwszym miejscu relacje w rodzinie (*Bs*, 2). W podobny sposób eksponuje się w opisie celów edukacyjnych kształtowanie postaw ważnych w perspektywie jednostkowej i zbiorowej (*Bs*, 9). Całości obrazu dopełnia bogata reprezentacja tematyki rodzinnej w proponowanych do lektury utworach współczesnych, zwłaszcza związanych z problematyką dorastania (*Bs*, 11–12). Podobnie rzecz się przedstawia w programie *Między nami* – tu zadania przedmiotu podporządkowują autorki „wszechstronnemu rozwojowi osobowości i przygotowaniu do życia w społeczeństwie” (*Mn*, 3), deklarując wagę komponentu wychowawczego (*Mn*, 5). Wśród celów edukacyjnych wymienia się „rozbudzanie poczucia przynależności do środowiska rodzinnego” i wspólnot lokalnych (*Mn*, 7), podkreśla się również wychowawczy wymiar takiego usytuowania jednostki (*Mn*, 10). Wyznaczona w ten sposób perspektywa znajduje swoje odbicie w realizowanych treściach nauczania zarówno w na płaszczyźnie odbiorczej, gdy zaleca się podejmowanie w procesie interpretacji refleksji na temat postaw bohaterów czy prezentowanych wartości (*Mn*, 27), jak i nadawczej (odwoływanie się do nich w wypowiedziach ustnych [*Mn*, 15] i pisemnych [*Mn*, 30]).

¹¹ Cytowana fraza to jeden z trzech celów edukacyjnych sformułowanych dla etapu III i IV (część wstępna dla tych etapów, dz. cyt., s. 19). Zapisy dotyczące kształtowania tożsamości gimnazjalisty pochodzą z wymagania II 4. *Wartości i wartościowanie*. Podkreśla się w nim umiejętność dostrzegania zróżnicowanych postaw i kształtowanie w tym kontekście własnej tożsamości, mowa też o uniwersalnych wartościach, odczuciach czy ponadczasowych zagadnieniach egzystencjalnych (*Ppk*, 38).

¹² W programie ujęto to w taki sposób: „[...] głównym celem jest wykształcenie [...] samodzielnie myślącego, świadomego i krytycznego odbiorcy kultury (wysokiej i popularnej), sprawnie posługującego się poprawną i estetyczną polszczyzną” (*Śso*, 1). Powtarzające się w kolejnych trzech klasach (s. 6, 10, 13) odwołania do sfery aksjologicznej mają zapis: „[...] posługuje się pojęciami dotyczącymi wartości i ich przeciwieństw, potrafi wskazać je w [...] tekstach; rozpoznaje w utworach podstawowe zagadnienia egzystencjalne i potrafi o nich rozmawiać; dostrzega różnorodność postaw społecznych, obyczajowych, narodowych, religijnych, etycznych i kulturowych”.

W ostatnim z analizowanych programów dostrzega się najwyraźniej deklarowaną świadomość wychowawczych zobowiązań edukacji polonistycznej. W części wstępnej autorka akcentuje nierozłączność procesów kształcenia i wychowania (*Pp*, 3, 4), wskazując obszary wzajemnego przenikania się czy dopełniania obu wymiarów oddziaływań, nie redukując przy tym nauczania języka polskiego do żadnego z nich¹³. Rozwinięcie zapisów związanych z problematyką rodzinną przynosi szczegółowy opis kształcenia literacko-kulturowego w poszczególnych klasach: obok większego bloku zagadnień (moduł obejmujący dziesięć haseł szczegółowych) poświęconego przestrzeni domu i rodzinie¹⁴, znaleźć można również całość dotyczącą poszukiwania siebie u progu dojrzewania (*Pp*, 6) czy buntu przedstawianego w prozie obyczajowej dla młodzieży (*Pp*, 9). Istotne wydaje się to, że zapowiadany wizerunek daleki jest od prostej idealizacji i już na poziomie programu sygnalizuje się podejmowanie trudnych czy wręcz kontrowersyjnych tematów. Wyłaniający się z dokumentu antropocentryczny kształt przedmiotu najlepiej oddaje otwierająca prezentację treści kształcenia deklaracja:

„Nadrzędnym celem edukacyjnym w obrębie przedmiotu język polski jest bowiem umożliwienie uczniowi zrozumienia świata i człowieka oraz wyposażenie go w takie kompetencje językowe, by potrafił nazwać to, co poznaje i czuje” (*Pp*, 5).

Dokonany przegląd programów prowadzi do wniosku, że ich autorzy wyraźnie nie doceniają formacyjnego potencjału tkwiącego w rodzinie, więcej – choć wszystkie podnoszą wagę kształtowania tożsamości adolescenta, tylko niektóre próbują dostrzec rolę, jaką odgrywa w tym zakresie środowisko rodzinne (*Po polsku*, częściowo *Bliżej słowa*). Co prawda tytuły proponowanych do lektury utworów sugerują możliwość podjęcia tematyki rodzinnej, jednak to sposób włączania jej w narrację podręcznikową (wymowa fragmentu, kontekst innych tekstów, zadania sterujące odbiorem) ostatecznie zdecyduje o zakresie poruszanej problematyki oraz o tym, w jaki układ nadawczy wpisany zostanie

¹³ Wzajemne relacje ujmuje autorka w następujący sposób: „Dzięki dobrze dobranej, wartościowej lekturze młody człowiek może zmierzyć się z problemami nie w sposób bezpośredni, ale poprzez kontakt z bohaterami literackimi [...] Literatura zatem ma do spełnienia w szkole ważną funkcję wychowawczą, ale się do niej nie sprowadza” (*Pp*, 3). By podkreślić z jednej strony łączność, a z drugiej autonomię obu wymiarów, w obrębie celów edukacyjnych (*Pp*, 4–5) wydziela „cele wychowania” (13 punktów eksponujących ten zakres oddziaływań w obrębie przedmiotu) oraz „cele kształcenia” (swoiście polonistyczne kompetencje językowe i literacko-kulturowe, powiązane z wymaganiami szczegółowymi opisanymi w obrębie trzech obszarów podstawy programowej).

¹⁴ Zagadnienie ujęto bardzo szeroko: od „obrazów rodzinnego szczęścia”, poprzez „relacje międzyludzkie w rodzinie” czy „odkrywanie własnej tożsamości” aż po „problemy współczesnej rodziny” czy „destrukcję i wrogość w rodzinie” (*Pp*, 10).

głos autora¹⁵. Czas zatem przyjrzeć się podręcznikowym konkretyzacji formułowanych w programach koncepcji.

Nawet pobieżny ogląd serii *Świat w słowach i obrazach* całkowicie potwierdza obraz wyłaniający się z programu – genologiczny układ podręcznika z pewnością wspiera kompetencje niezbędne w odbiorze różnych tekstów kultury, jednak jest to przygotowanie przede wszystkim od strony warsztatowej (formalnej). Można co prawda wskazać nieliczną reprezentację utworów powiązanych z tematyką rodzinną, ale nawet podejmowana podczas opracowywania konkretnych tekstów kwestia postaw bohaterów czy też warunkujących je wartości istnieje „osobno”, nie stanowi ogniwa celowo konstruowanej przez autora podręcznika narracji formacyjnej. Budujące podręcznikowy dyskurs o kulturze i jej przemianach przypadki ukazywania nawiązań (np. przekonująco zarysowany obraz herosa w literaturze i kulturze czy – z interesujących nas kwestii – portret cierpiącego ojca: Kochanowski – Broniewski) zdominowane zostały przez obserwacje przemian gatunku czy artystycznej konwencji, a nie wpisanej w teksty aksjologii. Jeśli dodać do tego praktyczny brak osadzonych w najnowszych realiach utworów o dojrzewaniu (pojawiające się nie portretują środowiska rodzinnego, np. *Weiser Dawidek*), bez wątpienia trzeba stwierdzić, że w analizowanym podręczniku nie wykorzystano wychowawczego potencjału domu i rodziny.

Inaczej rzecz się przedstawia w drugiej z wydawanych przez WSiP serii *Blżej słowa*, co dostrzec można zwłaszcza w podręczniku dla klasy I. Tu został zaprojektowany odrębny rozdział poświęcony rodzinie: *Mieć kogoś bliskiego*. Wkomponowanie go pomiędzy część poświęconą definiowaniu siebie (rozdz. I *Określić siebie*) a całość dotyczącą stawianych oczekiwań (rozdz. III *Sprostac obowiązkom*) wyraźnie wskazuje na formacyjną rolę środowiska rodzinnego w procesie budowania tożsamości adolescenta. Dom i wartości domowego życia zyskują wymiar uniwersalny (dom w Czarnolesie, Soplicowo), a przy tym nieodległy od współczesnych realiów (powieści Tryzny i Przybylskiej z drugiej połowy lat dziewięćdziesiątych). Co prawda autorki podręcznika rezygnują z bezpośredniej werbalizacji własnych poglądów czy formułowanych wprost ocen, jednak układ tekstów i sekwencje poleceń takie stanowisko wskazują. Punktem odniesienia jest niewątpliwie – by użyć określenia przywoływanej już

¹⁵ W dydaktyce polonistycznej jeszcze w latach 70. zwrócono uwagę na podwójność szkolnego układu komunikacji, w którym relacja autor – czytelnik jest waloryzowana przez układ: nauczyciel – uczeń, z wszystkimi jego odmianami. Od strony teoretycznej model takiej komunikacji z wykorzystaniem języka metodologii strukturalistycznej opisała Bożena Chrzastowska – zob.: tejże, *Autor – dzieło – poetyka. Problemy interpretacji w szkole*, [w:] J. Sławiński, J. Świąch (red.), *Zagadnienia literaturoznawczej interpretacji*, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław 1979. W trzydzieści lat później głos autora (zarówno zamieszczanego tekstu, jak i podręcznika) sytuowany jest w obszarze dyskursu dydaktycznego – zob.: J. Nocoń, *Podręcznik szkolny w dyskursie dydaktycznym – tradycja i zmiana*, Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego, Opole 2009.

Szulich-Kałuży „rodzina neotradycyjna”, łącząca tradycyjne wartości i społecznie aprobowane zachowania z poszanowaniem podmiotowości wszystkich członków i demokratycznymi relacjami¹⁶. Wyraźne preferowanie takiego modelu relacji domowych dostrzec można analizując zadania do realizującego wspomniany model *Opium w rosole* Musierowiczowej, warto przy tym zauważyć, że ów model staje się swoistą normą, do której odnoszone są mankamenty dostrzegane w innych obrazach współczesnej rodziny¹⁷. Dzięki takiemu zestawieniu odbiorca wyraźniej odczuwa owe niedostatki jako konsekwencje braku ładu aksjologicznego, który stanowiłby spoiwo rodzinnej wspólnoty (jak ma to miejsce w *Jeźycjadzie*). Podobną zasadę stosuje się i w kolejnej klasie – punktem odniesienia dla niesprawiedliwie traktowanego syna z *Na wschód od Edenu* staje się postawa ojca z biblijnej przypowieści o synu marnotrawnym.

Pora przejść do kolejnego zestawu. Koncepcja kształcenia opisana w programie *Między nami* wyraźnie eksponowała rolę rodziny i wychowawcze zobowiązania edukacji polonistycznej, warto zatem poszukać odbicia tychże deklaracji w realizacji podręcznikowej. Niewątpliwie w każdej klasie znaleźć można teksty portretujące rodzinę, a w podręczniku dla klasy drugiej jeden z rozdziałów poświęcony został miejscu domu i jego figurom w naszej cywilizacji. Uderza również dość wyraźna reprezentacja wpisanych w rozmaite konteksty utworów młodzieżowych podejmujących temat rodziny, a przy tym osadzonych we współczesnych realiach (poza wyodrębnionym rozdziałem w każdym z podręczników znaleźć można co najmniej kilka). Trudno jednak na materiale podręcznikowym odczytać wyraziście deklarowaną w programie nauczania autorską wykładnię formacyjnych wymiarów życia rodzinnego, co wiąże się w znacznej części z przyjętą zasadą konstruowania rozdziałów czy większych całości. Nietrudno bowiem zauważyć, że podstawą segmentacji podręcznikowych treści staje się dla autorek komponent poznawczy. Wystarczy spojrzeć na rozdział *Człowiek i prawo*, który koncentruje się wokół następujących problemów: *Najstarsze prawa, Kodeks rycerza, Prawo w państwie i Niepisane prawa* (*Mnp1*, 159–231).

Analizę sposobu wykorzystania motywu rodziny zacznę od liczącego sto stron rozdziału podręcznika dla klasy drugiej *Śladami cywilizacji – dom* (*Mnp2*, 104–203)¹⁸. Z uwagi na jego obszerność, zamieszczone teksty ułożono w cztery cykle tematyczne (*Dom i jego przestrzeń, Powroty do domu, W domu dzieciństwa i młodości, Figury domu*), całość – tytułem dopowiedzenia czy też swoistego komentarza – zamykają rozbudowane *Konteksty, nawiązania, deformacje* (*Mnp2*, 165–203). Oczywiście, eksponowana w poszczególnych cząstkach pro-

¹⁶ Szczegółowa charakterystyka tego modelu zob.: J. Szulich-Kałuża, *Projekty...*, dz. cyt., s. 267.

¹⁷ Mam tu na myśli nie tylko zamieszczony fragment *Dnia kolibra* Przybylskiej czy *Panny Nikt* Tryzny, ale też *Tam gdzie spadają anioły* Terakowskiej, zob.: E. Horwath, G. Kielb, *Bliżej słowa...*, dz. cyt., s. 57–59, 61–64, 289–291.

¹⁸ A. Łuczak, E. Pyrlińska, *Między nami. Język polski. Podręcznik dla klasy drugiej gimnazjum*, GWO, Gdańsk 2014. Odwołując się do tego wydania, stosuję w nawiasie skrót *Mnp2*, po przecinku podając numer strony.

blematyka, dobór i układ tekstów czy kolejność cykli budują określoną perspektywę poznawczą (magia domowej przestrzeni, jej osvajanie/doświadczenie, poczucie bycia „u siebie”, ale też i przejście od „małej” do „wielkiej” ojczyzny), trudno jednak nie odczuć niedosytu. Wynika on po części z charakteru zamieszczonych utworów, po części zaś z „metakomentarza” wylaniającego się z zadań wspomagających odczytywanie poszczególnych tekstów. Jako przykład może posłużyć trzecia część, w której „dom dzieciństwa i młodości” we wszystkich tekstach ukazany został z perspektywy dorosłego odtwarzającego uczucia z przeszłości¹⁹. Choć bohaterem jest dziecko czy dorastający młody człowiek, o przeżywaniu przeszłości mówi mimo wszystko ktoś inny, z odmiennym bagażem doświadczeń, a dodatkowo przywoływane realia w żaden sposób nie współgrają z rzeczywistością otaczającą współczesnego gimnazjalistę. Wyraźna mitologizacja domu odtwarzanego *ex post* nie przystaje do doznawanej w tym wieku ambiwalencji odczuć, zmieniającej się dramaturgii wzajemnych relacji rodzinnych czy nawet otwartych konfliktów. Dlatego też, mimo poleceń odnoszących przedstawiane w utworach sytuacje do uczniowskiego „tu i teraz”, podejmowane przez autorki zabiegi mogą zostać odebrane w kategoriach nudnego moralizatorstwa.

Z omawianego rozdziału wylania się obraz rodziny tradycyjnej: umieszczonej w przeszłości (*Odyseja*, syn marnotrawny, *Pan Tadeusz*, *Szyfowe prace*) albo też mentalnie czy światopoglądowo bliższej przeszłości niż współczesności (Wańkowicz, Kamiński, również odpowiednio dobrane utwory lub ich fragmenty: Miłosza, Różewicza, Barana, Tokarczuk czy Podsiadły)²⁰. Dopiero zamykająca rozdział ostatnia całośćka (*Konteksty, nawiązania, deformacje*) waloryzuje – przynajmniej potencjalnie – ów dziedziczony z tradycji obraz. Pojawia się zatem fragment *Dwunastu stacji* Tomasza Różyckiego (powrót Bohatera do mieszkania Babci jako antyteza powrotu Tadeusza do Soplicowa), *Zabawa w klucz* Idy Fink (swoiste „odwrócenie” świata: zabawa, od której zależy życie rodziny, zamiana ról i zakresu odpowiedzialności rodziców i dziecka), *Śmierć w kregu rodziny* Kerna (telewizor jako centrum rodzinnego życia), poruszająca podobny problem *Buba* Kosmowskiej czy fragment dramatu Mrożka *Męczeństwo Piotra Ohey’a* (groteskowe zderzenie modelu tradycyjnego z brakiem pomysłu na budowanie relacji między domownikami). Mówię o waloryzacji „potencjalnej”, ponieważ dobór tekstów (poza wspomnianą już Fink) bardziej zdaje się wynikać z chęci pokazania literackich gier z wzorcem, tak jakby model tra-

¹⁹ W cyklu znajdują się: felieton Eco, wiersze Różewicza i Barana, *Szczenięce lata* Wańkowicza, opis domów Alka i Rudego z *Kamieni na szaniec* czy fragment filozoficznej bajki Piquemala, zob.: A. Łuczak, E. Pyrlińska, *Między nami...*, dz. cyt., s. 130–140.

²⁰ Przywoływana już Szulich-Kałuza tak charakteryzuje ów model rodziny, wyjaśniając chyba pośrednio jego wychowawczą atrakcyjność: „[...] tożsamość rodziny tradycyjnej w wymiarze aksjologicznym jest źródłem stabilności i bezpieczeństwa, cechuje ją trwałość, instytucjonalizacja oraz integracja wokół norm religijnych, moralnych i prawnych” – zob.: tejsze, *Projekty...*, dz. cyt., s. 265.

dycyjny był ciągle dominującym społecznie układem relacji rodzinnych, niż z próby postawienia uczciwej diagnozy, sprowadzonej choćby do zaprezentowania rodziny poddanej niszczącym wpływom współczesnej sytuacji cywilizacyjnej – dzieje się tak jedynie w zamykającym rozdział fragmencie *My, dzieci z dworca ZOO*.

W podręcznikach do dwóch pozostałych klas nie ma odrębnego rozdziału czy cyklu, ale na marginesie omawianych zagadnień przywoływane są teksty dotyczące współczesnej rodziny. W klasie I jako kontekst do rozdziału *Śladami cywilizacji* znalazł się fragment *Dziesięciu stron świata* Onichimowskiej (syndrom wycofania społecznego dziecka pod wpływem wygórowanych oczekiwań otoczenia połączony z ucieczką w świat wirtualny), a w klasie III konflikt z dorosłymi, mający swoje źródło w różnych systemach wartości, zobrazowany został fragmentami *Buszującego w zbożu*.

Tytułem podsumowania można zatem powiedzieć, że cykl *Między nami* stanowi wręcz modelowy przykład budowania wizji świata, która ma niewielkie szanse na interioryzację, ponieważ zbyt mocno stoi w sprzeczności z doświadczeniami młodzieży, a to właśnie ten czynnik decyduje dziś najmocniej o identyfikacji z proponowanym systemem wartości lub jej braku. Justyna Szulich-Kałuża stwierdza wprost: „Podstawą tożsamości stała się dla nas nie tyle tradycja, autorytet, prawdy objawione [...], ile raczej własne doświadczenie”²¹. Jeśli zatem pracujący z podręcznikiem nauczyciel nie otworzy autentycznej przestrzeni dialogu (sporu) między uczniem a narracją podręcznikową, kreowane przez autorów „projekty rodziny” okażą się jedynie oderwanym od współczesności świadectwem tradycji.

Czas na ostatnią z analizowanych serii. Mimo zaplanowanego w programie nauczania *Po polsku* odrębnego modułu poświęconego domowi i rodzinie (treści nauczania, klasa II, moduł *Dom – rodzina – ja; Pp, 10*), w podręczniku do tejże klasy próżno szukać całości o takim tytule. Zagadnienia związane z różnymi aspektami życia rodzinnego znalazły się w czterech rozdziałach: *Zmieniamy świat* (Salinger, Kosmowska, Rosiek), *Obrazki z codzienności* (Kosmowska, Kuczok, Onichimowska, Terakowska, Tokarczuk, Wilson), *Patriotyzm to...* (Stasiuk) oraz *Człowiek istota twórcza* (Kowalska). Wymieniam tylko autorów tekstów portretujących współczesną rodzinę, choć najczęściej wchodzi one w dialog z utworami starszymi, tworząc większe całości. Wpisane w blok dzieł skoncentrowanych wokół jakiegoś problemu, sąsiadują zwykle z utworami, które również przedstawiają rodzinę – np. *Gnój* Kuczoka został włączony w cykl *Na przekór przeciwnościom* obok *Antka* Prusa i *Janka Muzykanta* Sienkiewicza.

Warto przy tym zauważyć, że – w odróżnieniu od omawianych wcześniej tytułów – wyekspozowane w programie nauczania kwestie związane z obrazami (funkcjami) domu, wzajemnymi relacjami domowników czy problemami ro-

²¹ Tamże, s. 30.

dzinnymi zostały ukazywane w *Po polsku* z wykorzystaniem utworów osadzonych we współczesnych realiach, z bohaterami znajdującymi się w wieku gimnazjalistów i postawionymi w sytuacjach egzystencjalnych generowanych nie tylko przez społecznie „oswojone” czynniki (kryzys wieku dojrzewania, różne systemy wartości, konflikt pokoleń), ale i przez najnowsze zjawiska cywilizacyjne czy obyczajowe. Z takim trybem przedstawiania w omawianym podręczniku dla klasy 2 mamy np. do czynienia w cyklu *Bezpieczna przystań?*, w którym znalazły się wyłącznie utwory pochodzące z przełomu XX i XXI wieku, osadzone w najnowszych realiach (*Ppp2*, 235–249)²². Zamieszczone fragmenty dotyczą bezradności rodziców wobec śmiertelnej choroby dziecka (*Tam gdzie spadają anioły*), osamotnienia zdanej na siebie dorastającej córki, której rodzice realizują się zawodowo, nie mając czasu na rozmowę z dzieckiem (*Buba*) oraz wygórowanych oczekiwań matki wobec syna z nadwagą (*Ethan. Głód*). Podobnie rzecz ma się z tekstami wymienionymi w rozdziale I: niezgoda Holdena z *Buszującego w zbożu* na reguły rządzące światem znajduje swoją kontynuację w *Pozłacanej rybce* Kosmowskiej (trudności córki z akceptacją niewiele od siebie starszej partnerki ojca); w dwóch pozostałych utworach ukazana została siła i słabość młodzieńczego buntu (ekologiczne zwycięstwo młodzieży w *Sówkach* Carla Hiaasena – bunt przeciw rodzicom posunięty do autodestrukcji w *Pamiętniku narkomanki* Barbary Rosiek). Pozostałe dwa z wymienionych na wstępie tekstów również wiążą się z życiem rodzinnym, postrzeganym z perspektywy wchodzącego w okres młodzieńczy odbiorcy. Pierwszy przywołuje istotne dla adolescenta doświadczenie stopniowego wyzwalania się spod wpływu autorytetu ojca (na przykładzie chodzenia do kościoła – fragment *Przez rzekę* Stasiuka), drugi – trudne do zaakceptowania konsekwencje rozwodu rodziców (konieczność zmiany szkoły i środowiska w *Aliantce* Reginy Kowalskiej).

W pozostałych klasach – mimo braku odrębnego modułu w programie – tematyka rodzinna jest reprezentowana na podobnych zasadach. Otwierający pierwszą klasę rozdział *Poszukiwanie siebie* przynosi fragment dotyczący domowych perturbacji związanych z wezwaniem rodziców do szkoły (*Klasa pani Czajki* Karoliny Piekarskiej) oraz rodzących się uczuć nastolatki (*Ala Makota* Budzyńskiej), w cyklu *Śpieszmy się kochać ludzi* (rozdział szósty) doświadczeniu utraty dziecka z *Trenów* Kochanowskiego towarzyszą prowadzone przez dziecko zapiski związane z własnym umieraniem (*Oskar i pani Róża*). Problematyka rodzinna obecna jest również w klasie trzeciej – rozpoczynający podręcznik rozdział *Drogi ku dorosłości* pokazuje, jak sytuacja rodzinna zmusza

²² Przywołując serię *Po polsku* (zob.: J. Malczewska, J. Olech, L. Adrabińska-Pacuła, *Po polsku...*, dz. cyt.), posługuję się skrótem *Ppp*. Wymieniona po nim cyfra oznacza klasę, po przecinku podaję numery stron. W przywołanym cyklu tylko fragment powieści Tokarczuk *Prawiek i inne czasy* nie dotyczy współczesnych realiów, pozostałe są ściśle w nie wpisane (*Tam gdzie spadają anioły* Terakowskiej, *Buba* Kosmowskiej czy opowiadanie *Ethan. Głód* Onichimowskiej), zob. cykl: *Bezpieczna przyszłość*, tamże, s. 235–249.

nastolatkę do wzięcia przyspieszonej odpowiedzialności za rodzinę: choroba matki (*Agaton-Gagaton* Marty Fox) lub jej śmierć (*Świat do góry nogami* Beaty Ostrowickiej), poświęcony czasom wojny cykl tekstów przynosi dramatyczny opis zerwania więzi rodzicielskiej wystawionej na zbyt ciężką próbę w chwili zagrożenia (*Wariat* Idy Fink), a wśród stanowiących temat ostatniego rozdziału zjawisk współczesności pojawia się ucieczka nie radzącego sobie z problemami dziecka w świat wirtualny (przywoływany już podczas analizy *Między nami* fragment *Dziesięciu stron świata* Onichimowskiej).

Jak pokazuje szkicowe z natury omówienie, w najbardziej wyrazisty sposób tematyka rodzinna włączona została w ostatni z analizowanych zestawów. Zdecydowała o tym – co już sygnalizowałem – z jednej strony przyjęta przez zespół autorski *Po polsku* zasada wyboru tekstów, z drugiej zaś sposób ich włączania w dyskurs podręcznikowy. To właśnie aranżowany poprzez „międzytekstowe zderzenia” dyskurs decyduje o formacyjnych walorach omawianej propozycji. Co istotne, w planie dydaktycznym ocena prezentowanych postaw czy wskazywanie określonych systemów wartości nie wynika wprost z formułowanych poleceń analitycznych, czy adresowanych do uczniów zadań, ale staje się immanentną właściwością świadomie konstruowanej przez autorki podręcznika całości poznawczej. Dzięki temu nie narzuca się wprost konkretnych sądów, nie zraża młodego odbiorcy natrętnym dydaktyzmem, ale dyskretnie otwiera przestrzeń dialogu. Osadzone we współczesnych realiach utwory przywołują sytuacje bezpośrednio doświadczane przez adolescenta lub choćby znane mu z relacji rówieśników czy też z mediów. Przyjęta w większości z nich perspektywa dojrzewającego młodego człowieka czyni je jeszcze bliższymi, zachęca do analiz, podejmowania dyskusji czy choćby do zajęcia pozycji obserwatora rozpoznającego znane sobie sytuacje i z dystansem (niejako „z zewnątrz”) obserwującego zachowania bohatera czy dokonywane przez niego wybory. Chodzi zatem nie tylko o komponent poznawczy, ale o proces samopoznania, pozwalający „zrozumieć siebie i świat”²³.

Podsumowując dotychczasowe analizy, warto zadać pytanie, dlaczego tematyka rodzinna została tak słabo wyzyskana w podręcznikach adresowanych do młodzieży wchodzącej w okres najintensywniejszego kształtowania się tożsamości? Bez wątplenia to właśnie dom w największym stopniu wpływa na jakość procesów identyfikacyjnych, co dobitnie wyraziła przed ponad dwudziestu laty Danuta Markowska, uznając środowisko rodzinne za „twierdzę tożsamości”:

„Chodzi tu o szeroko rozumiane odtwarzanie człowieka [...] poprzez między-pokoleniową transmisję kulturową (rodzinny przekaz wartości, obyczajów,

²³ Sformułowaniem celowo nawiązuję do tytułu książki Barbary Myrdzikowej, poświęconej zresztą w większości zagadnieniom edukacji polonistycznej w gimnazjum – zob.: tejże, *Zrozumieć siebie i świat. Szkice i studia o edukacji polonistycznej*, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin 2006.

nawyków i ogólnospołeczny system edukacji), która decyduje o pozyskiwaniu przez człowieka tożsamości”²⁴.

Przywołałem powyższą opinię ze świadomością jej niepełnej przystawalności do współczesnej sytuacji. Zdaję sobie sprawę, że dzisiaj relacje rodzinne w większym niż wcześniej stopniu kształtowane są przez czynniki „zewnątrzne”²⁵: dom przestał być przestrzenią hermetyczną (prywatną) nie tylko za sprawą zmiany stylu życia czy przemian obyczajowych, ale i większego oddziaływania na poszczególnych członków czysto zewnętrznych narracji, często wręcz sprzecznych z obowiązującym w kręgu rodzinnym uniwersum. Ów polifoniczny przekaz (niewątpliwa w tym zakresie dominacja nowych mediów) nie pozostaje bez wpływu na osobowość, zwłaszcza w okresie jej intensywnego kształtowania, ponieważ tożsamość ma charakter dyskursywny, „rodzi się z różnych, czasem wzajemnie sprzecznych, lecz aktualnie dostępnych źródeł, wzorców, reprezentacji”²⁶. W związku z tym, że współczesne uwarunkowania cywilizacyjno-kulturowe znacząco ograniczyły czynnik dziedziczenia w międzygeneracyjnym przekazie wartości (tożsamość przestała być „dana”, a stała się „zadana”), podstawową rolę zaczęły odgrywać indywidualne konstrukcje kształtujące się w procesie rozwoju pod wpływem źródeł uznawanych przez jednostkę w danym okresie za najbardziej atrakcyjne.

Przy takim trybie kształtowania tożsamości można zatem zapytać, czy w procesie konstruowania siebie przez adolescenta rodzina nadal odgrywa tak ważną rolę jak dawniej. Okazuje się, że nawet w sytuacji społecznego poszanowania indywidualnych decyzji proces jest niełatwy, a sam

„[...] wybór identyfikacji tożsamościowych u współczesnych jednostek i zbiorowości rodzi wiele dylematów. Podstawowy jest ten, że spośród olbrzymiej liczby identyfikacyjnych możliwości, bez wyraźnych aksjologicznych [...] drogowskazów i wzorów, jednostka dokonuje wyborów niepewnych, łatwych do zakwestionowania i unieważnienia”²⁷.

²⁴ D. Markowska, *Dom – twierdza tożsamości*, [w:] P. Łukasiewicz, A. Siciński, *Dom we współczesnej Polsce*, Wiedza o Kulturze, Wrocław 1992, s. 196–217. Cytat pochodzi ze s. 203.

²⁵ Dowartościowanie sfery zewnętrznej zawsze wpływa na osłabienie wewnętrznych więzi spajających grupę. Jak zauważył Michał Boni, podstawą kreowanego przez propagandę komunistyczną modelu „nowej” rodziny stało się ustalenie nowych relacji między sferą prywatną a publiczną: „[...] należało [...] w powstający model rodziny [...] wpisać zupełnie inną relację wartości życia domowo-rodzinnego ze światem zewnętrznym. Należało funkcje wewnętrzne i ochronne rodziny [...] zredukować lub przenieść ich realizację w rzeczywistość upaństwowionego społeczeństwa” – zob. tegoż, *Funkcje życia domowo-rodzinnego w doktrynie komunistów polskich (1945–1950)*, [w:] P. Łukasiewicz, A. Siciński, *Dom we współczesnej...*, dz. cyt., s. 112.

²⁶ J. Szulich-Kałuża, *Projekty...*, dz. cyt., s. 10.

²⁷ Tamże, s. 263.

Pewność wyboru, a zarazem jego trwałość wzmacnia autorytet, dlatego ważną rolę w budowaniu obrazu siebie ciągle odgrywa rodzina. Warto pamiętać o tym, że to wyniesiona z domu formacja wyznacza perspektywę postrzegania siebie, świata i innych. Jak zauważa Szulich-Kałuża:

„Interakcje wewnątrzrodzinne pozwalają jednostkom na zdobywanie doświadczeń stanowiących fundament kolejnych zmian rozwojowych. Jednostki przyswajają sobie wzorce organizowania i interpretacji życiowych doświadczeń, uczą się zasad współżycia społecznego, norm moralnych [...]”²⁸.

Można zatem powiedzieć, że środowisko rodzinne staje się pierwszym miejscem negocjowania tożsamości w relacjach z innymi. W tym właśnie znaczeniu mówię o roli, jaką w kształtowaniu tożsamości adolescenta mogą odegrać teksty ukazujące współczesną rodzinę. Taką, która młodemu odbiorcy nie wyda się anachroniczna, lecz będzie przystawała do współczesnego świata.

Przegląd podręczników pokazał, że w adresowanych do ucznia gimnazjum książkach dominuje model rodziny tradycyjnej, z „pozycjonalnym” układem ról²⁹, dodatkowo jeszcze osadzonych w odległych, obcych współczesnemu odbiorcy, realiach. Warto jednak zauważyć, że upowszechnienie zarysowanego wyżej modelu to konsekwencja wyboru autorów książek szkolnych, rezygnujących z włączania w podręcznikowe dyskursy o rodzinie innych sposobów przedstawień, zwłaszcza tych, które wchodzą w dialog z utrwalonymi w tradycji stereotypami. O tym, że taka oferta coraz częściej trafia na rynek wydawniczy przekonują szkice Gertrudy Skotnickiej czy Przemysława Czaplińskiego³⁰. Co znamienne, przywołani badacze odmiennie waloryzują poznawczy (ale i wychowawczy) potencjał omawianych przedstawień. O ile znawca przemian polskiej prozy współczesnej akcentuje (skądinąd zrozumiałą dla pozycji krytyka) potrzebę takich diagnoz, które przystawałyby do funkcjonującego w przekazie społecznym obrazu rodziny³¹, to już badaczka literatury dziecięcej i młodzieżowej formułuje bardziej zachowawcze stanowisko:

²⁸ Tamże, s. 47.

²⁹ Termin Basila Bernsteina, o statusie członka rodziny decyduje jego pozycja, wyraźny autorytet rodziców, którzy egzekwują swoją władzę – podają za Szulich-Kałużą, *Projekty...*, dz. cyt., s. 53.

³⁰ G. Skotnicka, *Jaka jesteś polska rodzino? (o współczesnej beletrystyce dla dzieci i młodzieży)*, [w:] J. Papużńska, G. Leszczyński (red.), *Kultura literacka dzieci i młodzieży u progu XXI stulecia*, Wydawnictwo CEBIiD, Warszawa 2002, s. 79–98; P. Czapliński, *Poetyka afektywna i powieść o rodzinie*, [w:] R. Nycz, A. Łebkowska, A. Dauksza (red.), *Kultura afektu – afekty w kulturze. Humanistyka po zwrocie afektywnym*, Wydawnictwo IBL PAN, Warszawa 2015, s. 372–401.

³¹ Czapliński podziela pogląd dotyczący zafałszowywania obrazu świata w ówczesnej powieści dla dziewcząt dobitnie sformułowany w 1993 roku przez Kingę Dunin. Jej zarzut pod adresem najpopularniejszej serii M. Musierowicz brzmi: „Prawdziwy problem *Jeżycjady* [...] polega [...] na tym, że jej [rodziny – J.K.] przyzwoitość nigdy nie została wystawiona na próbę” (s. 379). Analizując realizacje tematyki rodzinnej po 1990 krytyk zauważa, że autorzy poszukują przede

„Generalnie rzecz biorąc, jest w nich za mało optymistycznych tematów, szczególnie w książkach dla czytelników nastoletnich. Z większości powieści dla młodzieży można łatwo wysnuć błędny wniosek, że prawie każda rodzina jest skazana na rozpad, rozwód lub separację. Taki obraz jest wprawdzie odbiciem współczesnego kryzysu rodziny, ale z wielu względów [...] nie powinien dominować”³².

Pobrzmiwające w cytowanej wypowiedzi akcenty mają swój rodowód w anachronicznych już dziś koncepcjach, w myśl których wychowanie opiera się na podsuwaniu utrwalonych w tradycji, a przy tym łatwych do zaakceptowania, wzorów i marginalizowaniu albo wręcz unikaniu tematów trudnych czy dydaktycznie kłopotliwych. W myśl takiej filozofii oddziaływanie dorosłych (szkoły) sprowadza się do prezentowania idealizujących rzeczywistość narracji pozytywnych, stanowiących raczej przeciwwagę dla otaczającego młodych ludzi świata niż próbę jego diagnozy. Niestety, owa kreowana na potrzeby powierzchownie rozumianego wychowania rzeczywistość ma przede wszystkim wymiar postulatywny, istnieje jedynie potencjalnie – a nawet najdoskonalszy konstrukt, jeśli nie będzie wchodził w relacje z doświadczeniem młodzieży, w żaden sposób nie uruchomi swojego oddziaływania.

Warto na koniec zadać pytanie, dlaczego autorzy podręczników unikają sięgania po utwory, których realia umożliwiłyby, z jednej strony, włączanie w proces interpretacji współczesnego kontekstu społeczno-kulturowego, z drugiej zaś – otwierały dyskusje wokół sfery aksjologicznej, stanowiącej fundament życia rodzinnego. Trudno jednoznacznie rozstrzygnąć, na ile źródła takich decyzji tkwią w braku zaufania do siły literatury, na ile zaś wynikają z niewiary w umiejętności nauczycieli. W moim przekonaniu nie wystarczy opracowanie katalogu dzieł, w których zostały uobecnione pożądane z perspektywy wychowawczej wartości. Mają one szansę na interioryzację przez adolescenta tylko wówczas, gdy ukażą swą moc objaśniania współcześnie istniejącej rzeczywistości. Do takiego przekonania można jednak dojść w wyniku dyskusji, polemik, akceptacji bądź negocjowania sfery aksjologicznej, stanowiącej źródło postaw czy decyzji podejmowanych nie tylko przez bohaterów literackich, ale i przez opowiadających się wobec wartości uczniów.

Bibliografia

Baniak J., *Małżeństwo i rodzina w świadomości młodzieży gimnazjalnej na tle kryzysu jej tożsamości osobowej*, Zakład Wydawniczy „Nomos”, Kraków 2010.

wszystkim odpowiedzi na pytanie: „czym jest rodzina bez rodzinnych uczuć?” (s. 384). Wskazuje przy tym „relacje wzajemnego dysponowania” (s. 385) jako podstawowe spoiwo rodzin portretowanych w literaturze po 1990 roku. Zob.: P. Czapliński, *Poetyka afektywna...*, dz. cyt.

³² G. Skotnicka, *Jaka jesteś...*, dz. cyt., s. 95.

- Bobiński W., *Świat w słowach i obrazach. Język polski 1. Podręcznik do gimnazjum*, WSiP, Warszawa 2015.
- Boni M., *Funkcje życia domowo-rodzinnego w doktrynie komunistów polskich (1945–1950)*, [w:] Łukasiewicz P., Siciński A. (red.), *Dom we współczesnej Polsce*, Wiedza o Kulturze, Wrocław 1992.
- Chrzastowska B., *Autor – dzieło – poetyka. Problemy interpretacji w szkole*, [w:] J. Sławiński, J. Święch (red.), *Zagadnienia literaturoznawczej interpretacji*, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław 1979.
- Czapliński P., *Poetyka afektywna i powieść o rodzinie*, [w:] R. Nycz, A. Łebkowska, A. Dauksza (red.), *Kultura afektu – afekty w kulturze. Humanistyka po zwrocie afektywnym*, Wydawnictwo IBL PAN, Warszawa 2015.
- Czogalik K., *Obraz rodziny w lekturach gimnazjalnych*, „Family Forum. Roczniki Instytutu Nauk o Rodzinie” WT UO 2014, nr 4.
- Horwath E., Kielb G., *Bliżej słowa. Język polski. Podręcznik kl. 1 gimnazjum*, WSiP, Warszawa 2009.
- Łuczak A., Pyrlińska E., Maszka R., *Między nami. Język polski. Podręcznik dla klasy 1 gimnazjum*, Gdańskie Wydawnictwo Oświatowe, Gdańsk 2009.
- Malczewska J., Olech J., Adrabińska-Pacuć L., *Po polsku. Literatura, język, komunikacja. Podręcznik do języka polskiego dla gimnazjum. Klasa I*, Wydawnictwo Szkolne PWN, Warszawa 2009.
- Markowska D., *Dom – twierdza tożsamości*, [w:] P. Łukasiewicz, A. Siciński (red.), *Dom we współczesnej Polsce: szkice*, Wiedza o Kulturze, Wrocław 1992.
- Myrdzik B., *Zrozumieć siebie i świat. Szkice i studia o edukacji polonistycznej*, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin 2006.
- Nocoń J., *Podręcznik szkolny w dyskursie dydaktycznym – tradycja i zmiana*, Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego, Opole 2009.
- Podstawa programowa z komentarzami*, t. 2: *Język polski w szkole podstawowej, gimnazjum i liceum* <http://www.bc.ore.edu.pl/dlibra/docmetadata?id=232&from=publication> [dostęp: 27.04.2016].
- Skotnicka G., *Jaka jesteś polska rodzino? (o współczesnej beletrystyce dla dzieci i młodzieży)*, [w:] J. Papuzińska, G. Leszczyński (red.), *Kultura literacka dzieci i młodzieży u progu XXI stulecia*, Centrum Edukacji Bibliotekarskiej, Informacyjnej i Dokumentacyjnej, Warszawa 2002.
- Szulich-Kałuża J., *Projekty tożsamościowe rodziny upowszechniane w polskich tygodnikach opiniotwórczych*, Wydawnictwo Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego, Lublin 2013.