

Uniwersytet Gdański  
Instytut Pedagogiki

Agnieszka Kopacz

Rola lektur szkolnych w procesie urzeczywistniania ideału  
budowniczego socjalizmu przez szkołę polską z lat PRL  
w świetle założeń programowych i praktyki szkolnej

Praca doktorska  
napisana pod kierunkiem  
prof. dra hab. Romualda Grzybowskiego

Gdańsk 2024

„ (...) jego [tzn. człowieka] ideały i jego marzenia,  
jego sądy moralne i sposoby ujmowania rzeczywistości społecznej –  
wszystko to wyrasta z opowiadanych bajek i baśni,  
z treści czytanych powieści i dramatów,  
z przejęcia się postaciami bohaterów.”

B. Suchodolski, *Współczesne problemy wychowania estetycznego* (1959)

Wszystkim, którzy przez ostatnie cztery lata  
walczyli razem ze mną o moje naukowe ideały i marzenia –  
wspierającemu Mężowi, cierpliwemu Synowi,  
Towarzyszowi doktoranckiej niedoli – Krzysztofowi,  
Sebastianowi, któremu regularnie podkładałam biurko  
i Profesorowi, który nauczył mnie pisać i patrzeć na lektury jak pedagog.

## SPIS TREŚCI

<b>WSTĘP.....</b>	<b>5</b>
<b>1 NOWY CZŁOWIEK A RZECZYWISTOŚĆ SZKOLNA .....</b>	<b>27</b>
1.1 „Nowy człowiek” wobec wielkiej historii (lata 1944-1959) .....	35
1.2 Lata 1960-1974 – okres walki o „rząd dusz” .....	54
1.3 Lata 1970-1989 – ocalić to, co najważniejsze .....	67
1.4 Ewolucja wzorców osobowych socjalizmu .....	87
<b>2 KANON LEKTUR W LATACH 1944-1989 ORAZ JEGO UWARUNKOWANIA POLITYCZNE, SPOŁECZNE, KULTUROWE I PSYCHOLOGICZNE.....</b>	<b>90</b>
2.1 Uporządkowanie terminologiczne – lektura i kanon .....	90
2.2 Uwarunkowania recepcji lektury .....	93
2.3 Wybrane koncepcje pracy z lekturą.....	100
2.4 Wybrane badania związane z czytelnictwem młodzieży w latach 1944-1989 w świecie ówczesnych badań .....	118
<b>3 LEKTURY JAKO NARZĘDZIE WYCHOWANIA.....</b>	<b>143</b>
3.1 Państwo a kanon lektur .....	143
3.1.1 Sytuacja społeczno-gospodarcza .....	144
3.1.2 Polityka oświatowa.....	159
3.2 Polonista jako wychowawca.....	172
3.2.1 Wychowawczy charakter przedmiotu .....	173
3.2.2 Książka jako narzędzie wychowawcze.....	177
3.3 Lektury a ideał budowniczego socjalizmu.....	183
3.3.1 Wzorce i antywzorce .....	185
3.3.2 Promowane wartości .....	195
3.4 Uczestnicy procesu dydaktycznego .....	202
3.4.1 Uczeń jako odbiorca tekstów kultury .....	203

3.4.2 Nauczyciel jako pośrednik między tekstem a uczniem .....	212
3.5 Praca z lekturą na lekcjach języka polskiego .....	216
3.5.1 Programy nauczania szkoły podstawowej w okresie 1945-1989.....	217
3.5.2 Programy nauczania szkoły ponadpodstawowej w okresie 1945-1989.....	231
3.5.3 Metodyka pracy z tekstem literackim .....	236
3.6 Recepcja lektur szkolnych i jej uwarunkowania .....	252
<b>ZAKOŃCZENIE .....</b>	<b>259</b>
<b>BIBLIOGRAFIA .....</b>	<b>264</b>
<b>ANEKS .....</b>	<b>279</b>
1. Narzędzie badawcze – arkusz analizy książki/opracowań.....	279
2. Zestawienie treści w <i>Programie nauczania</i> 1949 r. klas I-IV.....	281
3. Zestawienie treści w <i>Programie nauczania</i> 1949 r. klas V-VIII .....	284
4. Zestawienie treści w <i>Programie nauczania</i> 1959 r. dla klas I-IV.....	287
5. Zestawienie treści w <i>Programie nauczania</i> 1959 r. dla klas V-VII.....	292
6. Zestawienie treści w <i>Programie nauczania</i> 1970 r. dla klas I-IV .....	300
7. Zestawienie treści w <i>Programie nauczania</i> 1970 r. dla klas V-VIII.....	307

## WSTĘP

Wychowanie państwowe mające na celu formację określonych, propaństwowych postaw dzieci i młodzieży miało swoje początki w drugiej połowie XVIII wieku, kiedy to twórcy Komisji Edukacji Narodowej, poprzez nowoczesne, obywatelskie wychowanie młodzieży szlacheckiej chcieli ratować upadającą Rzeczpospolitą. Do jego założeń ponownie odwołano się w okresie dwudziestolecia międzywojennego. Po zamachu majowym z 1926 roku jednym z zadań oświatowych, jakie postawili przed sobą przedstawiciele sanacji w ramach przygotowywanej reformy oświaty polskiej było stworzenie programu, który umożliwiałby uczniom nabycie cech istotnych z punktu widzenia obozu legionowego. Zdaniem Anny Radziwiłł: „Właściwy stosunek do państwa, postawa obywatelska – wyrabiane poprzez działanie na stronę intelektualną, wolicjonalną i emocjonalną psychiki wychowanka, to więź wychowawcza w systemie nauczania stworzonym przez sanację”<sup>1</sup>. Zadaniem zreformowanej w roku 1932 szkoły było takie ukształtowanie człowieka, który będzie gotowy do tworzenia nowego, niepodległego państwa: „[...] podstawą szkoły ogólnokształcącej winno stać się kształcenie ogólne młodego pokolenia, uwzględniające potrzeby życia społecznego, w szczególności życia gospodarczego”<sup>2</sup>.

Jednym z głównych narzędzi formacyjnych w tamtym okresie stały się lekcje języka polskiego wraz z wpisanym w nie kanonem lektur szkolnych<sup>3</sup>, nad którym toczono dyskusje – w kręgach akademickich, artystycznych i społecznych. Początkowo uczniowie czytali głównie literaturę romantyczną, jednak szybko dostrzeżono, że dzieła te uczą jedynie walki o ojczyznę, a nie tego, jak budować nowe państwo. Potrzebne było zatem stworzenie takiego kanonu, który umożliwiłby „poznanie kultury polskiej i naśladownictwo postaw patriotycznych czy obywatelskich w ujęciu indywidualnym jak i zbiorowym”<sup>4</sup>. Pierwszy spis lektur ujmujący to założenie pojawił się w 1932 r. wraz z wprowadzeniem tzw. reformy jędrzejowiczowskiej<sup>5</sup>.

---

<sup>1</sup>A. Radziwiłł, *Ideologia wychowawcza sanacji i jej odbicie w polityce szkolnej w latach 1926–1939*, „Kwartalnik Pedagogiczny”, 1959, nr 1/2, s. 102.

<sup>2</sup>J. Balicki, *Prace Ministerstwa nad programami szkół ogólnokształcących w związku z realizacją ustawy o ustroju szkolnictwa*, „Oświata i Wychowanie”, 1934, nr 8–10, s. 455.

<sup>3</sup>Jak zauważa M. Stolarczyk: „Naturalnie, obiektem największej troski sanacyjnych ideologów pozostawało nauczanie języka polskiego jako podstawowego nośnika idei wychowawczych, zwłaszcza patriotycznych” (tegoż, *Wychowanie państwowe w Drugiej Rzeczypospolitej w świetle programów szkolnych*, s. 223).

<sup>4</sup>Tamże.

<sup>5</sup>Lista lektur ówczesnie pojawiała się dopiero w VII klasie, por. B. Nawroczyński, *Projekty nowych programów*, „Przegląd Pedagogiczny”, 1933, nr 29-30, s.283.

Wyżej zarysowany problem pojawił się powtórnie, gdy przystępowano do odbudowy (połączonej z reformą) oświaty po II wojnie światowej, co wiązało się z ówczesnymi przeobrażeniami politycznymi, społecznymi i gospodarczymi. Jak wskazuje Maria Sienko, najpilniejszą potrzebą tamtego okresu było „uświadomienie społeczeństwu polskiemu, jak objawiało się odwieczne dążenie ludzkości do ustroju społecznej sprawiedliwości oraz jak owa idea sprawiedliwości ma się w nowym systemie zrealizować i utrwalić”<sup>6</sup>. Ważne także było, by uczniom zaprezentować postawy i idee, które umożliwią im aktywne uczestnictwo w tworzeniu socjalistycznego porządku.

Wiodącym narzędziem umożliwiającym przekazanie ideału nowego człowieka miała stać się literatura – przede wszystkim współczesna, której zadaniem było nie tyle notowanie, ale przede wszystkim kreowanie dokonujących się w Polsce zmian<sup>7</sup>. Pisarze mogli opowiedzieć się po stronie władz komunistycznych i brać udział w tworzeniu „wielkiej historii” lub skazać się na wykluczenie z ówczesnego życia kulturalnego. Wiodącą rolę w przekazywaniu aktualnych dyrektyw przejęła krytyka literacka, m.in. czasopismo *Kuźnica*, zamieszczające artykuły i komentarze związane z przyjętą polityką ówczesnych władz. Od ich autorów wymagano, by nie tylko opowiedzieli się po stronie ówczesnych władz, ale także byli wrażliwi społecznie, lewicowi, polityczni i aktualni<sup>8</sup>.

W sytuacji politycznej, w jakiej znalazła się szkoła polska po 1945 roku, nieuchronne było włączenie nowych utworów do programu nauczania<sup>9</sup>. Wynikało to ze wspomnianej potrzeby propagowania nowych wzorców, ale także chęci zniwelowania przywiązania społeczeństwa do tradycji, co było – w opinii władz – winą właśnie szkoły<sup>10</sup>. Ważne było też zrewidowanie dotychczasowych badań nad literaturą i ideologiczna reinterpretacja życiorysów i dzieł wybranych autorów. Na to zwracał uwagę na łamach „Kuźnicy” m.in. Mieczysław Jastrun:

Wysunięcie na plan pierwszy utworów nie skażonych mistycyzmem, mglistością treści i nieładem formy wydaje się nieodpartą koniecznością. Ale to nie wystarczy. Utwory same nie będą miały właściwej wymowy, jeśli nie umieścimy ich w ramach jasnego i wyraźnego poglądu na życie, historię, literaturę<sup>11</sup>.

---

<sup>6</sup> M. Sienko, *Polonistyka szkolna w gorsecie ideologii*, Kraków 2002, s. 21.

<sup>7</sup> Tamże, s. 24.

<sup>8</sup> Tamże, s. 25.

<sup>9</sup> Jakubowski na łamach „Polonistyki” pisał: „Szkoła wysuwa tu olbrzymie zamówienie społeczne pod adresem współczesnych pisarzy”. Por. J. Z. Jakubowski, *Sprawa współczesnej literatury polskiej w szkole*, „Polonistyka”, 1948, nr 1, s. 1.

<sup>10</sup> M. Sienko, dz. cyt., s. 26.

<sup>11</sup> M. Jastrun, *Głos niefachowca w sprawie programu nauczania literatury*, „Kuźnica”, 1947, nr 25, s. 4.

Wyżej zarysowane potrzeby implikowały nie tylko konieczność stworzenia nowych – zgodnych z założeniami pedagogiki socjalistycznej – wytycznych kształcenia nauczycieli języka polskiego, ale także wskazówek, w jaki sposób omawiać zaproponowane teksty.

Pierwszy powojenny program ujmujący wyżej zarysowane zmiany został wydany dopiero w 1949 r., a wprowadzony w roku szkolnym 1949/1950. Dokonano w nim podziału na trzy etapy kształcenia: I etap edukacyjny obejmował klasy I-IV, II – klasy V-VII, III – klasy VIII-XI (licealne). W najmłodszych klasach nie zaproponowano obowiązkowych tekstów, wskazano jedynie obowiązujące cele kształcenia i proponowane kręgi tematyczne<sup>12</sup>. Na kolejnych etapach kształcenia na liście lektur znalazły się konkretne pozycje, w których dominantę stanowiły teksty realistyczne, podejmujące ważne kwestie związane z nierównościami społecznymi i realizujące postulat tworzenia „wielkiej historii”. Były wśród nich utwory Sienkiewicza (*Janko Muzykant*), Marii Konopnickiej (*Dym*, *W piwnicznej izbie*, *Mendel Gdański*), Adama Mickiewicza (*Bajki*, *Pani Twardowska*, *Pan Tadeusz*), Aleksandra Fredry (*Zemsta*), Bolesława Prusa (*Placówka*), Władysława Broniewskiego (*Elegia o śmierci Ludwika Waryńskiego*), Ignacego Kraszewskiego (*Stara Baśń*), Janiny Broniewskiej (*O człowieku, który kulom się nie kłaniał*)<sup>13</sup>. Jak zauważa Karolina Jędrych:

W spisie lektur obowiązkowych nie wskazano żadnego tekstu należącego do literatury dziecięcej bądź młodzieżowej; planiści pomijali kwestię funkcji ludycznej bądź estetycznej literatury. Język polski jako przedmiot szkolny został potraktowany podobnie jak w późniejszych programach — jak nauka pomocnicza historii i lekcja ćwiczeń mówienia i pisania. Dopiero w spisie lektur uzupełniających podano kilka pozycji przeznaczonych dla młodego czytelnika<sup>14</sup>.

Znacznie obszerniejsza i bardziej precyzyjna lista lektur pojawiła się w programie nauczania z roku 1959 r. Widać w nim jednak znaczącą różnicę, ponieważ w klasach I-IV w zaproponowanych 24 pozycjach<sup>15</sup> większość stanowiły utwory bliskie młodym czytelnikom, które omawiane są także we współczesnej szkole, m.in. *Plastusiowy Pamiętnik* Marii Kownackiej, *Dzieci z Bullerbyn* Astrid Lindgren, *O krasnoludkach i sierotce Marysi* Marii Konopnickiej czy *Kubuś Puchatek* Aleksandra

---

<sup>12</sup> Pisze o tym m.in. Karolina Jędrych w swoim artykule *Lektury w programach dla szkoły podstawowej z lat 1949-1989*, [w:] *Literatura dla dzieci młodzieży. T. 4*, pod red. K. Heskowej-Kwaśniewicz, K. Tałuż, Katowice 2014, s. 208.

<sup>13</sup> *Program nauki w 11-letniej szkole ogólnokształcącej. Projekt. Język polski*, Warszawa 1949, s. 15-16.

<sup>14</sup> K. Jędrych, art. cyt., s. 211.

<sup>15</sup> Tamże, s. 212.

Milne. Można zatem wysnuć wniosek, że na tym etapie edukacyjnym zrezygnowano z nachalnej indoktrynacji na rzecz promocji czytelnictwa<sup>16</sup>.

Nie zmienił się jednak profil czytelnika proponowany w starszych klasach. Powszechna w latach 60. koncepcja edukacji literackiej zakładała wyższość aspektu światopoglądowego nad merytorycznym<sup>17</sup>, co sprawiało, że wśród proponowanych tekstów znalazły się kolejne utwory podejmujące problematykę nierówności społecznej (np. *A... B... C... Elizy Orzeszkowej*) czy współczesne, poprawne ideologiczne (np. Gustawa Morcinka, Władysława Broniewskiego). Przy każdym tekście uwypuklano tematy, kwestie, które powinien nauczyciel poruszyć w trakcie lekcji<sup>18</sup>. Nie pozostawało to bez wpływu na pracę ówczesnego polonisty, co podkreśla Karol Lausz w opracowaniu *Podstawowe problemy współczesnej dydaktyki*:

Polonista, opracowując lekturę i omawiając tematy z minionego i bieżącego życia, stale musi podejmować z młodzieżą kwestie o charakterze etycznym, moralnym. W takich momentach bywa narażony na bardzo nieraz ostre konflikty z przekonaniami własnymi, a także z przekonaniami niektórych uczniów. [...] Szacunek dla cudzych wierzeń i przekonań nie może wykluczać rzeczowej analizy zjawisk pozostających w sprzeczności z naszymi przekonaniami i wierzeniami. [...] Polonista musi jednak stale mieć na uwadze, że wśród założeń naszego systemu nauczania jedno z naczelných miejsc zajmuje to, które uznaje szkołę za integralny składnik budowy socjalizmu i że stąd wynika jedno z główných jej zadań w obecnej rzeczywistości: kształtowanie i przekształcanie świadomości społecznej w duchu socjalizmu. Ten obowiązek powinien wypełniać nauczyciel literatury w stopniu znacznie większym niż nauczyciele innych przedmiotów.

Spośród założeń ogólných naszego systemu wiążących się ściśle z nauczaniem literatury wymienić należy możliwość i wynikający stąd obowiązek urzeczywistniania przez szkołę socjalistycznego ideału wychowawczego<sup>19</sup>.

W równie dramatycznej sytuacji postawiony był sam uczeń, który jako uczestnik tak precyzyjnie zaplanowanego procesu dydaktycznego winien wykazywać się odpowiednim światopoglądem i postawą. Wiązało się to zazwyczaj z brakiem możliwości wyrażania własnej opinii i merytorycznej dyskusji nad omawianym dziełem.

Kolejny program (z roku 1970 r.<sup>20</sup>) wprowadzał na listę lektur nowości, podporządkowane jednak dotychczas wskazanym celom i zadaniom oświaty. W klasach I-III proponowano m.in. prozę Wojciecha Żukrowskiego (*Mój przyjaciel słoń*), Ireny Jurgielewiczowej (*O chłopcu, który szukał domu*), Ludwika Jerzego Kerna (*Ferdynant*

---

<sup>16</sup> Tamże.

<sup>17</sup> M. Sienko, dz. cyt., s. 85.

<sup>18</sup> K. Jędrych, art. cyt., s. 213.

<sup>19</sup> K. Lausz, *Podstawowe problemy współczesnej metodyki literatury (wprowadzenie do metodyki literatury)*, Warszawa 1970, s. 106-107.

<sup>20</sup> Zob. *Program nauczania ośmioklasowej szkoły podstawowej. Język polski — klasy V-VIII*, Warszawa 1971.



*Wspaniały*). W klasach starszych pojawiło się novum w postaci dwóch list lektur uzupełniających: wypis A ujmował dzieła klasyczne, natomiast B – nowości czytelnicze, w tym literaturę młodzieżową<sup>21</sup>. Zamieszczony został także zapis obligujący polonistę do zapoznania uczniów z wybranymi audycjami radiowymi i filmami. O ile w lekturach obowiązkowych oraz uzupełniających z listy A nie widać było znaczącej różnicy (w dalszym ciągu dominantę stanowiła proza realistyczna oraz klasycy romantyzmu, pojawia się także proza Żeromskiego – *Silaczka*, *Szyfowe prace*), to na liście B można było znaleźć prozę Edmunda Niziurskiego (*Sposób na Alcybiadesa*) czy Alfreda Szklarskiego (*Tajemnicza wyprawa Tomka*). Widoczna jest zatem zmiana kierunku reform obowiązującego kanonu, którą współcześnie można interpretować pozytywnie. Należy jednak pamiętać, że zarówno proponowane w całości teksty, jak i zamieszczone w podręcznikach wypisy (fragmenty) były swoistym instrumentarium w tworzeniu „pełnej osobowości socjalistycznej” oraz „wielkiej historii”, które często traktowano jako teksty użytkowe będące prezentacją określonych postaw, faktów historycznych, w żaden sposób nie związane z przeżyciem estetycznym i formowaniem wrażliwości literackiej<sup>22</sup>. Dlatego też wprowadzenie do kanonu literatury współczesnej nie przekładało się bezpośrednio na zainteresowanie młodzieży omawianymi utworami, a wręcz przeciwnie – często do nich zniechęcało.

Ostatnia modyfikacja kanonu w omawianym okresie przypadła na reformę oświaty na przełomie lat 70. i 80.<sup>23</sup>. Dotychczasową listę lektur uzupełniono o nowości czytelnicze (m.in. w szkole podstawowej pojawia się *Szatan z siódmej klasy* Kornela Makuszyńskiego), pojawiły się także propozycje wybranych utworów Wisławy Szymborskiej, Tadeusza Różewicza, Czesława Miłosza. Reformatorzy konsekwentnie też proponowali pozycje rosyjskich i radzieckich pisarzy (np. Gogoła, Gajdara). Reforma w tym okresie nie przyniosła większych zmian w kanonie – wyjątkiem było umieszczenie na liście *Kamieni na szaniec* Aleksandra Kamińskiego, które – pozostawione poza listą lektur – stanowiły zagrożenie ideologiczne ze względu na swoją ówczesną popularność. Zasadne było zatem włączenie ich do programu szkolnego i omówienie zgodne z obowiązującą wykładnią<sup>24</sup>.

---

<sup>21</sup> K. Jędrych, dz. cyt., s. 216.

<sup>22</sup> M. Sienko, dz. cyt., s. 87.

<sup>23</sup> Zob. *Programy szkoły podstawowej: zbiór dokumentów. Cz. I*, red. S. Frycie, Warszawa 1985.

<sup>24</sup> K. Jędrych, art. cyt., s. 222.

Powyższe, zwięzłe omówienie reform oraz roli kanonu w okresie 1945-1989 pokazuje, że w planach władz komunistycznych odnoszących się do wychowania (przy znaczącym udziale szkoły) „nowego człowieka” edukacja literacka odgrywała znaczącą rolę. Lekcje języka polskiego poddano w tym czasie instrumentalizacji światopoglądowej, która miała zaowocować przyjęciem przez młodzież określonych postaw, zgodnych z polityką władz socjalistycznych. Dostępne źródła nie są jednak w stanie udzielić odpowiedzi na pytania, jak konkretne utwory wiążą się z pedagogiką socjalistyczną oraz czemu niektóre z pozycji pozostawały na liście lektur przez wiele lat, a niektóre usuwano.

### **Cel i przedmiot badań**

Celem przeprowadzonych badań była rekonstrukcja wzorców osobowościowych zamieszczonych w tekstach szkolnych w latach 1944-1989. Cezurę czasową wyznacza początek epoki PRL w Polsce – ogłoszenie Manifestu PKWN w lipcu 1944 r. – oraz jej koniec – obrady Okrągłego Stołu w 1989 r. Badanym obszarem było terytorium Polski Ludowej, a konkretnie placówki przynależące do szkolnictwa ogólnokształcącego – szkoły podstawowe oraz licea ogólnokształcące.

Kluczowym terminem pojawiającym się w temacie dysertacji są lektury szkolne, które autorka rozumie nie tylko jako pozycje książkowe wymienione w kolejnych programach, ale jako wszystkie utwory literackie oraz towarzyszące im teksty kultury omawiane na lekcjach. Ma to uzasadnienie zarówno w zapisach programowych – w dziale „lektura” zazwyczaj ostatnią pozycją były wybrane wypisy, czytanki oraz artykuły prasowe – jak i w samej specyfice przedmiotu język polski, który z założenia ma charakter interdyscyplinarny. W związku z tym na lekcjach tych łączy się wiedzę przedmiotową o literaturze i języku z innymi przekazami medialnymi oraz kontekstami, co również odzwierciedla się w stosowanych metodach pracy.

Zaprojektowany proces badawczy miał dać odpowiedź na pytanie, jak w kanonie lektur odzwierciedlał się (zapożyczony z ZSRR) ideał budowniczego socjalizmu nakreślony w dokumentach programowych PZPR i propagowany w całym okresie PRL przez kolejnych przywódców partii i jej gremia kierownicze. Autorkę interesowało ponadto, jak – w myśl wytycznych i zaleceń (wskazań) władz oświatowych – ten zoperacjonalizowany w kolejnych programach nauczania ideał miał być urzeczywistniany przez nauczycieli na lekcjach języka polskiego. Autorka dążyła również do sformułowania oceny, na ile teksty zawarte w kanonie lektur budziły

zainteresowanie i zyskiwały uznanie ich współczesnych odbiorców, czyli uczniów z okresu PRL.

Przedmiotem badań były teksty szkolne oraz sposób ich adaptacji do realiów szkolnych zrekonstruowany na podstawie opracowań metodycznych, programów, podręczników oraz innych źródeł. Wskazany problem główny generował następujące pytania badawcze:

1. Jaki był model budowniczego socjalizmu prezentowany w dokumentach partii?
2. Jakie wzorce osobowe można odnaleźć w proponowanych tekstach w latach 1945-1989?
3. Jakie narzędzia wykorzystywano do propagowania określonych wzorców?
4. Jak przekładały się założenia teoretyczne pedagogiki socjalistycznej na praktykę szkolną?
5. Czego oczekiwano od nauczycieli w zakresie omawiania lektur?
6. Czy i jaka korelacja istnieje między bieżącymi wydarzeniami, dokumentami a doбором tekstów szkolnych?
7. Jakie postawy społeczne miały być kształtowane wskutek lektury określonych książek i innych utworów literackich?
8. Jaka była recepcja książek przez uczniów?

Wszystkie powyższe pytania wpłynęły na zakres, kształt oraz sposób prowadzenia procesu badawczego. Dotyczą one różnych porządków metodologicznych – pedagogicznych, historycznych, jak i literaturoznawczych. Niezbędne stało się zatem zaprojektowanie takich badań, które ujęłyby wszystkie te perspektywy. Trzeba było również wziąć pod uwagę niejednorodny charakter analizowanego okresu i dokonujące się przemiany społeczno-gospodarcze.

### **Stan badań**

Tematyka odnosząca się do ideału budowniczego socjalizmu oraz kanonu lektur szkolnych jest obecna zarówno w badaniach pedagogicznych, jak i literaturoznawczych. Brakowało całościowego opracowania związku między tymi dziedzinami i wskazania korelacji między wzorcami propagowanymi przez partię a doбором konkretnych tekstów szkolnych.

Obraz „nowego człowieka” oraz narzędzia jego formacji został opisany w książce Mariusza Mazura *O człowieku tendencyjnym... Obraz nowego człowieka w propagandzie*

komunistycznej w okresie Polski Ludowej i PRL 1944-1956<sup>25</sup>. Autor szczegółowo zrekonstruował koncepcję nowego człowieka nakreśloną w dokumentach partyjnych, pismach twórców ideologii marksistowskiej oraz jej związek z wychowaniem socjalistycznym. Wskazał też główne determinanty ewolucji tego wzorca i instrumentarium propagandy. Efektem jego pracy jest precyzyjna charakterystyka *homo sovieticus* i próba odpowiedzi na pytanie, na ile urzeczywistnił się na polskim gruncie.

Wcześniej tematykę *nowego człowieka* w wydaniu sowieckim podjął Michał Heller, autor książki *Maszyna i śrubki. Jak hartował się człowiek sowiecki*<sup>26</sup>. Odtworzył w niej wzorzec *homo sovieticus* oraz instrumentarium, które umożliwiało efektywną socjalistyczną formację<sup>27</sup>. W książce autor podkreślił rolę wychowawczą szkoły w tym procesie, a dodatkowo wskazał także na rolę kultury, języka i strachu w tworzeniu nowego człowieka. Szczególnie wartościowe w publikacji jest zaakcentowanie wpływu aktualnych regulacji prawnych i zjawisk społecznych na literaturę – badacz wielokrotnie zobrazował wywód utworami współczesnymi.

Szczegółową analizę nauczania literatury w szkole w latach PRL przeprowadziła Maria Sienko w przywoływanej już publikacji *Polonistyka szkolna w gorsecie ideologii. Dyskusje wokół wychowania literackiego w latach 1944-1989*<sup>28</sup>. Autorka w opracowaniu wskazała, w jaki sposób polityka komunistycznych władz Polski Ludowej wpłynęła na literaturę, twórczość autorów tego okresu oraz lekcje języka polskiego. Badaczka przedstawiła szczegółowo przebieg dyskusji nad wychowaniem literackim oraz połączyła je z prezentowanym w tamtym okresie zdaniem metodyków oraz krytyków.

Sam kanon i jego przemiany został opisany w książce Anny Franaszek *Od Bieruta do Herlinga-Grudzińskiego: wykaz lektur szkolnych w Polsce w latach 1946-1999*<sup>29</sup>. Autorka zaprezentowała, w jaki sposób zmieniał się kanon lektur na wszystkich etapach kształcenia w przywoływanym okresie. Książka stanowi ważne studium prezentujące kolejne przemiany spisu tekstów szkolnych, jednak autorka nie wiąże tych zmian w żaden sposób z problematyką wychowawczą.

---

<sup>25</sup> Zob. M. Mazur, *O człowieku tendencyjnym... Obraz nowego człowieka w propagandzie komunistycznej w okresie Polski Ludowej i PRL 1944-1956*, Lublin 2009.

<sup>26</sup> Zob. M. Heller, *Maszyna i śrubki. Jak hartował się człowiek sowiecki*, Warszawa 1989.

<sup>27</sup> Szerzej zagadnienie to omówił (we współpracy z Aleksandrem Niekriczem) w pracy: *Utopia u władzy. Historia Związku Sowieckiego*, t. I-II, Poznań 2016.

<sup>28</sup> Zob. M. Sienko, *Polonistyka szkolna w gorsecie ideologii. Dyskusje wokół wychowania literackiego w latach 1944-1989*, Kraków 2002.

<sup>29</sup> Zob. A. Franaszek, *Od Bieruta do Herlinga-Grudzińskiego: wykaz lektur szkolnych w Polsce w latach 1946-1999*, Warszawa 2006.

W analizie funkcjonowania modelu człowieka sowieckiego niezbędne jest także odwołanie się do literatury z zakresu pedagogiki socjalistycznej. Można tu wskazać prace m.in. Bogdana Suchodolskiego *Podstawy wychowania socjalistycznego*<sup>30</sup>, *Wychowanie dla przyszłości*<sup>31</sup>, *Oświata i człowiek przyszłości*<sup>32</sup>, Czesława Banacha *Oświata polska w latach osiemdziesiątych*<sup>33</sup>, Ferdynanda Iniewskiego *Ogólne prawidłowości wychowania patriotycznego uczniów w szkole*<sup>34</sup>. W ich komentarzu i prezentacji konieczne było odwołanie się do współczesnych opracowań, np. książki Małgorzaty Kosiorek *Pedagogika autorytarna. Geneza, modele, przemiany*<sup>35</sup>, Stanisława Bortnowskiego *Spór ze szkołą. Zapis z lat siedemdziesiątych*<sup>36</sup>, studium *Przebudować człowieka. Komunistyczne wysiłki zmiany mentalności*<sup>37</sup>.

Tematykę ideału wychowawczego oraz jego zmian na przestrzeni PRL podjął w swoim opracowaniu Wojciech Pomykało (*Kształtowanie ideału wychowawczego w PRL w latach 1944-1976*<sup>38</sup>), który opisał tło polityczno-społeczne dokonywanych w tym zakresie modyfikacji. Podobny charakter ma praca Maksymiliana Maciaszka (*Treści kształcenia i wychowania w reformach szkolnych PRL*<sup>39</sup>), choć w tym przypadku autor skupił się na licznych w okresie reformach oraz towarzyszących im procesach legislacyjnych. Z kolei recepcję narzucanego modelu wychowawczego opisał Krzysztof Kosiński (*Oficjalne i prywatne życie młodzieży w PRL*<sup>40</sup>), który z perspektywy współczesnej opisał również teatralizację życia codziennego w PRL i związane z nią postawy.

Dla podjętego tematu ważna była także charakterystyka kształcenia nauczycieli w okresie PRL, by wskazać pożądane przez władzę postawy w nauczaniu. Przywołać tu należało publikacje metodyczne z tego okresu<sup>41</sup>, dokumenty regulujące edukację polonistów, ale właściwa interpretacja wymagała wykorzystania opracowań syntetyzujących wiedzę z tego zakresu. Książka Romualda Grzybowskiego *Wyższe szkoły*

---

<sup>30</sup> Zob. B. Suchodolski, *Podstawy wychowania socjalistycznego*, Warszawa 1967.

<sup>31</sup> Zob. B. Suchodolski, *Wychowanie dla przyszłości*, Warszawa 1947.

<sup>32</sup> Zob. B. Suchodolski, *Oświata i człowiek przyszłości*, Warszawa 1974.

<sup>33</sup> Zob. Cz. Banach, *Oświata polska w latach osiemdziesiątych*, Warszawa 1984.

<sup>34</sup> Zob. F. Iniewski, *Ogólne prawidłowości wychowania patriotycznego uczniów w szkole*, Warszawa 1985.

<sup>35</sup> Zob. M. Kosiorek, *Pedagogika autorytarna. Geneza, modele, przemiany*, Kraków 2007.

<sup>36</sup> Zob. S. Bortnowski, *Spór ze szkołą. Zapis z lat siedemdziesiątych*, Kraków 1982.

<sup>37</sup> Zob. M. Brodała, A. Lisiecka, T. Ruzikowski, *Przebudować człowieka. Komunistyczne wysiłki zmiany mentalności*, pod red. M. Kuli, Warszawa 2001.

<sup>38</sup> Zob. W. Pomykało, *Kształtowanie ideału wychowawczego w PRL w latach 1944-1976*, Warszawa 1977.

<sup>39</sup> Zob. M. Maciaszek, *Treści kształcenia i wychowania w reformach szkolnych PRL*, Warszawa 1980.

<sup>40</sup> Zob. K. Kosiński, *Oficjalne i prywatne życie młodzieży w czasach PRL*, Warszawa 2006.

<sup>41</sup> Np. materiały konferencyjne *Dydaktyka dydaktyki literatury i języka polskiego: z zagadnień teorii i praktyki*, Kraków 1979.

*pedagogiczne w Polsce w latach 1946-1956*<sup>42</sup> posłużyła jako wzorzec pracy badawczej podejmującej zagadnienia z tego okresu, jak i również dostarczyła informacji na temat kształcenia nauczycieli w okresie PRL oraz ideologizacji oświaty w okresie 1948-1956. Wykorzystano również inne prace tego autora: *Idea wychowania nowego człowieka (homo sovieticus) i jej odzwierciedlenie w założeniach programowych Wszechzwiązkowej Organizacji Pionierskiej*<sup>43</sup>, *Moralność komunistyczna jako konstytutywny składnik osobowości nowego człowieka (homo sovieticus)*<sup>44</sup> czy *Ku szkole ateizującej. Duchowieństwo, nauczyciele, uczniowie i rodzice wobec działań władz komunistycznych z lat 1958-1961 zmierzających do pełnej laicyzacji szkoły polskiej*<sup>45</sup>, by uporządkować wiedzę na temat formacji człowieka sowieckiego oraz kontekstu historyczno-społecznego analizowanego okresu. Cenne były również odniesienia bibliograficzne wykorzystywane w wyżej wymienionych publikacjach.

Tematyką propagandy w podręcznikach zajęła się Joanna Wojdon w swoim przekrojowym opracowaniu *Propaganda polityczna w podręcznikach dla szkół podstawowych Polski Ludowej (1944-1989)*<sup>46</sup>. Autorka przedstawiła w swoim opracowaniu metody ideologizacji zastosowane we wszystkich dostępnych podręcznikach okresu 1944-1989 i frekwencyjnie zobrazowała, na jakich przedmiotach była ona najczęściej podejmowana. Swoją wywód uzupełniła o wykresy przedstawiające statystyki występowania treści ideologicznych. Jej analiza miała jednak przede wszystkim charakter ilościowy, a ponadto w pracy nie występuje tematyka formacji nowego człowieka poprzez lektury.

Kolejnym wykorzystywanym opracowaniem była praca Joanny Król *Autorytet nauczycielski w dobie PRL-u: założenia i rzeczywistość*<sup>47</sup>, w której autorka przedstawiła zadania nauczyciela jako wykonawcy zarządzeń władzy oraz autorytetu mającego wpływ

---

<sup>42</sup> Zob. R. Grzybowski, *Wyższe szkoły pedagogiczne w Polsce w latach 1946-1956*, Toruń 2010.

<sup>43</sup> Zob. R. Grzybowski, *Idea wychowania nowego człowieka (homo sovieticus) i jej odzwierciedlenie w założeniach programowych Wszechzwiązkowej Organizacji Pionierskiej*, [w:] *Ad Personam: prace ofiarowane Profesorowi Adamowi Massalskiemu w 75. rocznicę urodzin*, red. C. Jastrzębski, Kielce 2019, s. 245-267.

<sup>44</sup> Zob. R. Grzybowski, *Moralność komunistyczna jako konstytutywny składnik osobowości nowego człowieka (homo sovieticus)*, „Prace Naukowe Akademii im. Jana Długosza w Częstochowie. Pedagogika”, 2018, vol. 27, nr 2, s. 325-339.

<sup>45</sup> Zob. R. Grzybowski, *Ku szkole ateizującej. Duchowieństwo, nauczyciele, uczniowie i rodzice wobec działań władz komunistycznych z lat 1958-1961 zmierzających do pełnej laicyzacji szkoły polskiej*, [w:] *Edukacja w warunkach zniewolenia i autonomii (1945–2009)*, pod red. E. Gorloff, R. Grzybowskiego i A. Kołakowskiego, Kraków 2010.

<sup>46</sup> Zob. J. Wojdon, *Propaganda polityczna w podręcznikach dla szkół podstawowych Polski Ludowej (1944-1989)*, Toruń 2001.

<sup>47</sup> Zob. J. Król, *Wychowawca, nauczyciel, mistrz: o potrzebie mądrości, autorytetu i cnoty*, red. B. Jędrzychowska, Wrocław 2017, s. 133-143.

na formację charakteru młodzieży tego okresu. Badaczka przedstawiła w artykule zarówno podstawowe zagadnienia związane z osobowością pedagoga PRL, jak i jego idealną sylwetkę.

W opracowaniu problemu przydatne były również opracowania autorstwa Edyty Kahl, Witolda Chmielewskiego, Bolesława Porytały, Stanisława Mauersberga, Joanny Mercik i inne, których pełny spis znajduje się w bibliografii wieńczącej dysertację.

### **Metodologia badań własnych**

Jak wynika z powyższego zestawienia, książka i związane z nim zagadnienia czytelnictwa były i są przedmiotem zainteresowań wielu dziedzin. Jak wskazała Romana Miller, pedagoga interesuje przede wszystkim wpływ lektur na osobowość człowieka. Autorka, opisując to zagadnienie, przywołała słowa Bogdana Suchodolskiego: „jego [tzn. człowieka – przyp. A.K.] ideały i jego marzenia, jego sądy moralne i sposoby ujmowania rzeczywistości społecznej – wszystko to wyrasta z opowiadanych bajek i baśni, z treści czytywanych powieści i dramatów, z przejęcia się postaciami bohaterów”<sup>48</sup>.

W związku z tym, podjęte na potrzeby dysertacji badania miały charakter interdyscyplinarny. Wynikała z tego potrzeba wykorzystania metod z różnych porządków metodologicznych – zarówno literaturoznawczych, jak i pedagogicznych oraz historycznych<sup>49</sup>. Dopiero tak rozległe ujęcie pozwalało sformułowanie odpowiedzi na postawione w rozprawie pytania badawcze.

Jednocześnie, taka wielość kontekstów wymagała skonstruowania autorskich narzędzi łączących w sobie wyżej wymienione perspektywy. Pierwszym z nich był arkusz analizy programów ujmujący zamierzone cele wychowawcze, związane z nimi zadania nauczyciela oraz kompetencje polonistyczne. Wykorzystanie go umożliwiło uporządkowanie procesu badawczego, jednocześnie zachowując jego jakościowy

---

<sup>48</sup> B. Suchodolski, *Współczesne problemy wychowania estetycznego*, „Kwartalnik Pedagogiczny”, 1959, nr 1, za: R. Miller, *Problematyka badań nad czytelnictwem dzieci i młodzieży z pedagogicznego punktu widzenia*, „Kwartalnik Pedagogiczny”, 1960, nr 1, s. 35.

<sup>49</sup> Połączenie tych porządków wynika również z samej specyfiki dydaktyki szczegółowej, która również leży na skraju wiedzy przedmiotowej oraz pedagogicznej. O trudnościach związanych z tym pisała J. Kowalikowa, *Dydaktyka literatury polskiej i języka polskiego – nauce i szkole*, „Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis. Studia ad Didacticam Litterarum Polonarum et Linguae Polonae Pertinentia II”, 2010, s. 17.

charakter<sup>50</sup>. Pod tym samym kątem była badana obudowa metodyczna oraz podręczniki szkolne<sup>51</sup>

Kolejnym etapem procesu badawczego była analiza konkretnych tekstów literackich i rekonstrukcja proponowanych w PRL ich interpretacji. Na podstawie uzyskanych danych możliwe było połączenie w całość zaproponowanych w dysertacji podziałów i periodyzacji oraz opisanie wzorców budowniczego socjalizmu w wybranych lekturach szkolnych, umieszczenie ich na tle danego okresu czasowego oraz powiązanie z celami wychowawczymi.

Jednym z podstawowych warunków właściwie przeprowadzonego procesu badawczego jest możliwość jego weryfikacji i odtworzenia, dlatego poniżej przedstawiono rozbudowaną koncepcję badań oraz opis ich realizacji, a także sposób zbierania i opracowywania pozyskanych danych. Niezbędnym uzupełnieniem tej części jest aneks, w którym znajduje się stworzone narzędzie.

Istotnym elementem opisu podjętych badań jest ich kontekst metodologiczny, ponieważ przeprowadzony proces znajduje się na granicy trzech porządków: literaturoznawczego, historycznego oraz pedagogicznego. Każda z tych perspektyw wpłynęła na stworzone narzędzia, ale również na sposób analizy oraz interpretacji wyników. Stąd, zarysowanie kontekstu przeprowadzonych badań – w tym również wskazanie poszerzającej zagadnienie to bibliografii – wydaje się konieczne dla zrozumienia procesu.

Podstawowym problemem badań literaturoznawczych jest fakt, że na gruncie polskim są one – zazwyczaj – ściśle związane z filologią narodową bądź obcą<sup>52</sup>. Włodzimierz Bolecki, próbując odpowiedzieć na pytanie o zakres tejże dziedziny, przywołał trzy ujęcia sformułowane przez Janusza Sławińskiego:

- 1) doktrynalne – zakłada, że przedmiotem literaturoznawstwa jest teoria i jej realizacje praktyczne;
- 2) instytucjonalne – dotyczy szeroko pojętej edukacji literackiej (zarówno tej uniwersyteckiej, jak i „szkolnej”);
- 3) zdroworozsądkowe – opierające się na potocznej świadomości literackiej.

---

<sup>50</sup> Jednym z głównych zarzutów metodologii jakościowej jest subiektywny charakter zbieranych danych. Badacz poszukuje w takim procesie określonych fenomenów, które mogą być potencjalnie niezauważone przez innych uczonych lub uznane za nieistotne. Stworzenie kwestionariuszy obserwacji pozwala na przynajmniej częściowe odtworzenie procesu oraz weryfikację otrzymanych wyników.

<sup>51</sup> Narzędzie zostało zamieszczone w aneksie (załącznik 1).

<sup>52</sup> Zob. W. Bolecki, *Pytanie o przedmiot literaturoznawstwa*, [w:] „Teksty Drugie”, 2005, nr 1-2, s.12.



Dla podjętego procesu badawczego najbardziej użyteczne jest drugie z wskazanych ujęć, obejmujące szkolne wykorzystanie literatury. Ani w rozdziale przeglądowym, ani w analizie nie przywoływano ustaleń z zakresu nauki o literaturze okresu PRL, a jedynie jej wąski wycinek wykorzystywany w edukacji<sup>53</sup>. W niektórych fragmentach dysertacji znajdują się odniesienia do ustaleń badaczy, jednak główny nacisk położony był na realizowany w szkole sposób analizy dzieł literackich i proponowane uczniom interpretacje<sup>54</sup>.

Zastosowane podejście sprawiło, że ustalenia metodologiczne związane z teorią i historią literatury zostało zawężone, co jest widoczne również w rozdziale II dotyczącym kanonu lektur. Przedstawiono w nim przede wszystkim zagadnienia dotyczące strukturalizmu, który był dominującym kierunkiem metodologicznym lat PRL, w tym również polonistyki szkolnej. Cytowana już *Poetyka stosowana* Bożeny Chrzęstowskiej, jak i jej inne publikacje wywarły znaczący wpływ na naukę analizy i interpretacji. Wcześniejsze teksty związane z tym zagadnieniem (publikacje Karola Lausza, Jana Zygmunta Jakubowskiego, Marii Nagajowej i innych) często miały charakter doksztalający dla samych polonistów, którzy w okresie powojennym nie mieli szans odebrać właściwej edukacji polonistycznej i proponowane im metody pracy umożliwiały dość szybki proces przyswajania niezbędnych treści. Lata 70. były momentem, w którym kształcenie nauczycieli było w pewnym stopniu ugruntowane, a wymagania stawiane pracy w szkole wyższe niż było to w okresie bezpośrednio po wojnie, stąd było możliwe podjęcie merytorycznej dyskusji na temat obowiązującego sposobu uczenia czytania w szkole.

Drugą istotą kwestią, która wpłynęła na kształt podjętego procesu badawczego, był sam przedmiot badań. Jak wskazuje Edward Kasperski

nauki humanistyczne – inaczej niż nauki aprioryczne i empiryczne – opierają się głównie, choć nie wyłącznie, na rozumieniu oraz interpretacji tekstów, a w konsekwencji cudzych wypowiedzi (...). Bachtin upatrywał w tekście pierwotną rzeczywistość (pierwotne *datum*) lingwistyki, nauk filologicznych, literaturoznawstwa i innych wyspecjalizowanych dyscyplin.

---

<sup>53</sup> Podobnie jak i w innych dziedzinach, możliwa byłaby analiza wyłącznie oparta na doktrynalnym ujęciu lektur szkolnych (np. przyjętych w latach 60. i 70. Interpretacjach *Dziadów* czy twórczości Żeromskiego), jednak perspektywa ta nie była powszechna, a dotyczyła jedynie środowiska literackiego (zarówno pisarzy, jak i badaczy ich twórczości oraz krytyków). W ujęciu szkolnym przesłanie wielu książek zostaje zdeformowane, uproszczone ze względu na wiek, potrzeby wychowawcze czy możliwości percepcyjne uczniów, dlatego to właśnie instytucjonalny charakter literaturoznawstwa był wykorzystany w badaniach.

<sup>54</sup> Stąd świadoma rezygnacja z takich kierunków metodologicznych jak dekonstrukcja, hermeneutyka, fenomenologia, poststrukturalizm czy feminizm. Odniesienia do części z tych ujęć znajdują się w przypisach, w części związanej z analizą lektur i obejmują jedynie okres 1944-1989.

(...) Podobnie jak tekst jest bezpośrednią rzeczywistością dla badacza, tak lektura postaje [prawdopodobnie zostaje – przyp. A.K.] dla niego poznaniem bezpośrednim<sup>55</sup>.

Z przywołanego tekstu wynika, że nauki humanistyczne (w tym literaturoznawstwo i nauki historyczne) zajmują się przede wszystkim rzeczywistością ukazywaną w różnorodnych tekstach – zarówno literackich, jak i teoretycznych, prasowych oraz kultury. Tym samym, podstawowym materiałem badawczym w podjętym procesie są szeroko pojęte lektury szkolne oraz towarzyszące im opracowania i warunkujące ich wprowadzenie dokumenty partyjne.

Zebranych danych nie można było jednak analizować i interpretować w badawczej próżni. Jak wykazano w rozdziale teoretycznym, badania historyczne wymagają ukazania szerszego kontekstu, umożliwiającego rekonstrukcję specyficznych warunków, w jakich dane teksty (źródła<sup>56</sup>) powstały<sup>57</sup>. Pierwszy etap procesu badawczego w tej metodologii stanowi heureka, która polega – w najprostszym ujęciu – na gromadzeniu materiału oraz czytaniu opracowań związanych z tematem<sup>58</sup>. Następnie, zebrane teksty poddaje się krytycznej analizie, biorąc pod uwagę ich wiarygodność, czas powstania, intencje czy nastawienie autora, która może wpłynąć na obiektywność danego źródła<sup>59</sup>. W jej konsekwencji powinna powstać rekonstrukcja danej rzeczywistości, która – co trzeba wyraźnie podkreślić – nigdy nie będzie całkowita, ponieważ opiera się jedynie na relacjach danych jednostek, często subiektywnych i niepełnych<sup>60</sup>. Po wieloaspektowej analizie badacz powinien móc sformułować tzw. fakt historyczny, czyli obiektywny opis danego zdarzenia<sup>61</sup>. Istnieje w metodologii historii wiele metod umożliwiających jego

---

<sup>55</sup> E. Kasperski, *Metody i metodologia (metodologia ogólna, nauki humanistyczne, wiedza)*, Warszawa 2017, s. 320.

<sup>56</sup> Wśród badaczy nie ma jednomyślności w zakresie definiowania pojęcia źródła historycznego; za Jerzym Topolskim przyjmuję je jako „wszelkie źródła poznania historycznego (bezpośredniego i pośredniego), tzn. wszelkie informacje (w rozumieniu teorii informacyjnym) o przeszłości społecznej, gdziekolwiek one się znajdują, wraz z tym, co owe informacje przekazuje (kanałem informacyjnym). (...) Źródłem historycznym są więc wszelkie informacje odnoszące się do życia ludzi w przeszłości, wraz z kanałami informacyjnymi.” J. Topolski, *Metodologia historii*, Warszawa 1973, s. 344-345.

<sup>57</sup> Jak wskazują M. Pawlak i J. Serczyk: „historia jest nauką badającą na podstawie źródeł dzieje społeczeństwa ludzkiego w konkretnych formach jego rozwoju”. Wynika z tego, że podobnie jak literaturoznawcy, historycy rekonstruują pewien wycinek historii na podstawie zebranych tekstów. Zob. więcej: tychże, *Podstawy badań historycznych*, Bydgoszcz 1999, s. 5.

<sup>58</sup> Zob. J. Topolski, *Metodologia historii*, s. 37-39.

<sup>59</sup> Zob. K. Rosner, *Dwie odmiany konstruktywizmu – spór o status poznawczy historiografii*, „Przegląd Filozoficzny”, R. 13: 2004, nr 3(51), s. 115.

<sup>60</sup> Fragmentaryczny charakter tych relacji wynika z wielu czynników. Jednym z kluczowych jest sam mechanizm funkcjonowania ludzkiej pamięci zależnej od stosunku emocjonalnego, dystansu czasowego, charakteru przeżytych wydarzeń, etc. Więcej o tym: K. Barzykowski, *Pamięć czasu zdarzenia. Czas w pamięci zdarzeń*, [w:] *Wymiary Czasu*, red. Z. Sajdek, M. Małecki i D. Bentke, Kraków 2018, s. 218-241.

<sup>61</sup> Więcej zob. D. Dolański, *Potyczki historyka z faktami*, „Relacje. Studia z nauk społecznych”, 2016, nr 1, s. 99-109.

ustalenie – Topolski wymienia m.in. metodę dedukcyjną, statystyczną, milczenia źródeł i inne<sup>62</sup>. W poniższej pracy zastosowano w większości metodę indukcyjną – opierającą się na wnioskowaniu z zebranych tekstów, posuwając się od szczegółu do ogółu – oraz na porównawczej, łączącej inne dostępne podejścia<sup>63</sup>. Wybór takiego sposobu był motywowany dwoma czynnikami: badanym okresem (lata 1945-1989) oraz specyfiką źródeł (lektury szkolne, opracowania dla nauczycieli, czasopisma pedagogiczne i przedmiotowe, dokumenty pozyskane w archiwum oraz dostępne w przestrzeni publicznej, np. podstawy programowe).

PRL to epoka, która zakończyła się stosunkowo niedawno, a wiele z żyjących osób jest jej bezpośrednimi świadkami. Z jednej strony ułatwia to pozyskanie potencjalnych źródeł, z drugiej jednak dostępnych świadectw i perspektyw nie można uznać do końca za obiektywne. Zasadne w takim wypadku jest wnioskowanie różnorodnymi metodami na podstawie dość zróżnicowanego materiału, co zgodne jest z zasadą triangulacji badań<sup>64</sup>. Z kolei specyfika pozyskanych źródeł pozwala wnioskować w sposób indukcyjny – zbierając poszczególne świadectwa omawiania tekstów szkolnych, sposób charakteryzowania postaci i wartości dla nich istotne, można wskazać na promowane w PRL wzorce będące w pewnym stopniu odzwierciedleniem ideału wychowawczego.

Te dwa podejścia metodologiczne łączą się z główną perspektywą badawczą niniejszej dysertacji – wiedzą z zakresu pedagogiki. Jak wskazano we wstępie do rozdziału, jako dziedzina nauk społecznych koncentruje się ona na oddziaływaniu określonych czynników na zachowanie i osobowość człowieka. Zarówno badanie tekstów pod kątem literaturoznawczym (wyłonienie wzorców bohaterów), jak i historycznym (wpisanie ich w określoną perspektywę społeczno-historyczną), musiało zostać dopełnione przez perspektywę wychowawczą – stosowane metody oddziaływania, język, postawę nauczyciela, akcentowane interpretacje. Dopiero taki całościowy opis umożliwił wskazanie potencjalnego wpływu lektury na osobowość ucznia oraz deklarowane w dokumentach postawy, które miały te książki wywołać.

W ramach badań autorka podjęła również szerokie kwerendy prasowe, ponieważ w okresie 1944-1989 właśnie na łamach czasopism toczyły się dyskusje związane z kolejnymi reformami i proponowanymi zmianami w metodach nauczania. W latach

---

<sup>62</sup> Zob. J. Topolski, *Metodologia historii*, Warszawa 1973, s. 381-424.

<sup>63</sup> Tamże.

<sup>64</sup> Zob. K. Dziewiątkowska-Kozłowska, T. Ulanowska, *Triangulacja w badaniach pedagogicznych – możliwości, ograniczenia, zagrożenia*, „Przegląd Pedagogiczny”, 2022, nr 2, s. 147–158.

powojennej prasa pełniła również funkcję kształcącą i doskonalącą, ponieważ była łatwiej dostępna niż opracowania książkowe. Ze względu na tematykę dysertacji, podjęte kwerendy nie skupiały się jednak na specyfice konkretnych tytułów (ich budowie, elementach graficznych, układzie, narracji), a koncentrowały na jedynie na treściach zamieszczanych na łamach czasopism<sup>65</sup>. W związku z tym, artykuły zamieszczane na w prasie były analizowane analogicznie do opracowań o charakterze pedagogicznym i metodycznym.

Podsumowując, podjęty proces badawczy miał charakter interdyscyplinarny, stąd też w stworzonych narzędziach badawczych, jak i samym procesie analizy, interpretacji i opisie materiałów skorzystano z elementów różnych metodologii, które wzajemnie się wiązały i uzupełniały.

### **Realizacja badań i opracowanie danych**

Badania przeprowadzono w latach 2021-2024 i obejmowały następujące etapy:

- 1) kwerendę literatury przedmiotu oraz tekstów źródłowych, która pozwoliła dokonać rozstrzygnięć definicyjnych, wyłonienia wzorców wychowawczych i wyboru tekstów do analizy;
- 2) kwerendę archiwalną (w tym przede wszystkim programów z kolejnych lat oraz dokumentów związanych z lekturami okresu 1944-1989, szczególnie z wybranymi tekstami);
- 3) kwerendę czasopism – pod kątem informacji na temat lektur, czytelnictwa oraz ideału wychowawczego;
- 4) skonstruowanie narzędzia badawczego;
- 5) badania tekstów lektur – z perspektywy pedagogicznej, historycznej oraz literaturoznawczej;
- 6) badania obudowy metodycznej, scenariuszy i innych materiałów przeznaczonych dla nauczycieli;
- 7) zebranie, opracowanie i opisanie wyników badań, które składają się na poniższą dysertację.

W wyszczególnionych zadaniach wyraźnie wyróżnia się proces kwerend, który trwał de facto przez cały okres pisania pracy doktorskiej. Mimo że badany okres jest zamknięty i nie pojawiają się kolejne teksty (co w niektórych badaniach może zaburzyć całość

---

<sup>65</sup> O specyfice badań prasoznawczych pisał szeroko Mieczysław Kafel, zob. M. Kafel, *Wstęp do prasoznawstwa*, Warszawa 1959; tegoż, *Prasoznawstwo. Wstęp do problematyki*, Warszawa 1966.

procesu), to ilość różnego rodzaju opracowań, tekstów, kontekstów oraz charakter podjętej pracy wymagał dokonania wyboru źródeł i ewentualnego wskazywania materiałów poszerzających opisywane zagadnienia<sup>66</sup>.

Kwerenda literatury przedmiotu oraz tekstów źródłowych miała charakter wstępnego rozeznania. Pozwoliła wyszczególnić wzorce osobowe ukazane w dotychczasowych opracowaniach, dostępnych dokumentach partyjnych (podstawie programowej, przemówieniach, tekstach propagandowych) oraz dokonać ich klasyfikacji. Ten etap badań pozwolił również na zarysowanie kontekstu prowadzonych badań oraz dokonanie syntezy opracowań z zakresu teorii literatury, dydaktyki języka polskiego, pedagogiki i historii wychowania. Dopiero tak szerokie spojrzenie pozwoliło ustalić, z czego wynikały poszczególne propozycje metodyczne oraz jak łączyły się z proponowaną przez władzę koncepcją człowieka – budowniczego socjalizmu.

Następny etap badań – kwerenda archiwalna – był przeprowadzony w terminie czerwiec-sierpień 2022 podczas wizyty w Archiwum Akt Nowych (AAN) w Warszawie. W tym miejscu zostały zgromadzone opinie na temat kolejnych programów, pisma związane z lekturami z poszczególnych okresów oraz notatki niedostępne w bibliotekach. Wizyty w AAN pozwoliły zgromadzić źródła, które pogłębiły badane zagadnienia i umożliwiły dokładniej odpowiedzieć na niektóre z postawionych pytań badawczych<sup>67</sup>.

Najbardziej czasochłonny był okres kwerend czasopiśmiennictwa, który trwał prawie dwa lata (2021-2023). Informacje na temat ideału wychowawczego, czytelnictwa, programów języka polskiego, jak i propozycje metodyczne pojawiały się na łamach niemal wszystkich ważniejszych czasopism pedagogicznych okresu 1944-1989. Kwerenda objęła<sup>68</sup> w związku z tym te tytuły, które podejmowały kwestie związane z doborem lektury, przedstawiały wyniki badań dotyczących czytelnictwa oraz metody pracy z tekstem literackim, przede wszystkim w kontekście wychowawczym. Stąd też wybrano *Polonistykę*, ale również: *Nową Szkołę*, *Głos Nauczycielski*, *Chowanę*, *Życie Szkoły*, *Wychowanie*, *Ruch Pedagogiczny*, *Pracę Szkolną*. Artykuły zebrane w poniższych tytułach pozwoliły na rekonstrukcję proponowanego ideału wychowawczego oraz połączenie go z konkretnymi propozycjami lekcji i metodami pracy na lekcjach języka polskiego.

---

<sup>66</sup> Są one wyraźnie sygnalizowane w pracy i stanowią punkt wyjścia do podjęcia kolejnych badań z zakresu historii wychowania czy literaturoznawstwa. Jednocześnie, całościowe opisy nie zaburzają toku narracji, a nie są one niezbędne do zarysowania kontekstów dysertacji.

<sup>67</sup> Przeanalizowane zbiory zostały ujęte w bibliografii.

<sup>68</sup> Badania wszystkich czasopism objęły okres 1944-1989 – wszystkie dostępne numery.

Powyższy, dość długi i pracochłonny proces kwerend, pozwolił na dokonanie charakterystyki budowniczego socjalizmu w poszczególnych okresach, zdefiniowanie kluczowych pojęć z zakresu czytelnictwa, recepcji lektury i teorii literatury oraz – w efekcie – na skonstruowanie narzędzi badawczych. Założony proces badawczy miał od początku charakter jakościowy, dlatego stworzony kwestionariusz miał pomóc w zbieraniu informacji związanych z określonymi zagadnieniami. Dopiero po ich uporządkowaniu i kodowaniu, było możliwe przejście do opracowywania danych.

Na potrzeby pracy autorka skonstruowała kwestionariusz analizy lektury/programu (załącznik 1 aneksu). Jego wykorzystanie miało służyć uporządkowanemu zebraniu danych o cechach homo sovieticus, sposobach jego formacji oraz informacji o samej lekturze i towarzyszących jej opracowaniach. Budowa tego narzędzia jest zgodna z opisaną w rozdziale przeglądowym teorią na temat człowieka sowieckiego. W metryce znalazło się również miejsce na cytaty i komentarze badawcze, co było pomocne w późniejszym opisie wyników badania. Analiza prasy oraz narzędzi, programów i materiałów dydaktycznych została przeprowadzona również z pomocą wspomnianego kwestionariusza.

Przedostatnim etapem było samo przeprowadzenie badań, co wiązało się z zastosowaniem stworzonego narzędzia. Zebrany materiał był wpisywany w poszczególne elementy kwestionariusza, co pozwoliło od razu porządkować dane i dzięki temu łatwiej je kodować. Do opracowania zebranych tekstów wykorzystano program do analizy danych jakościowych MaxQda<sup>69</sup>, umożliwiający nadawanie etykiet i pisanie odautorskich komentarzy.

Istotną była metoda analizy danych, która wpłynęła na ostateczny kształt opisu wyników. Korzystając ze swoich wcześniejszych doświadczeń badawczych, zdecydowałam się na zastosowanie strategii teorii ugruntowanej, która zyskała w ciągu ostatnich lat uznanie w badaniach historycznych<sup>70</sup>. Zakłada ona stworzenie modelu teoretycznego o „małym zasięgu” na podstawie zebranych danych. Kodowanie w tym procesie nie polega na poszukiwaniu z góry przyjętych kategorii, a pozwala materiałowi samodzielnie „wyłonić” hasła, które następnie porządkuje się w drzewie kodowym. Według jego poszczególnych części – kategorii głównych i podkategorii – organizuje się

---

<sup>69</sup> Sposób działania tego programu oraz cały proces kodowania i analizy opisałam w publikacji *Środowisko cyfrowe w edukacji polonistycznej na etapie ponadgimnazjalnym* (Zob. A. Kopacz, *Środowisko cyfrowe w edukacji polonistycznej na etapie ponadgimnazjalnym*, Lublin 2017, s. 108).

<sup>70</sup> Zob. E. Domańska, *Jakiej metodologii potrzebuje współczesna humanistyka?*, „Teksty Drugie”, 2010, nr 1-2, s. 45-55.

opis wyników, tak jak w poniższej dysertacji. Z trzech dostępnych sposobów kodowania – tzw. słowo po słowie, wiersz po wierszu i zdarzenie po zdarzeniu<sup>71</sup> wybrałam ostatni z nich, ponieważ pozwolił on ukazać cechy człowieka sowieckiego na tle szerszego kontekstu, niezbędnego do zrozumienia poruszanej tematyki<sup>72</sup>. Następnie, zebrany materiał był porządkowany tematycznie w tzw. karty kodowe na marginesach których notowałam uwagi (np. wspólne wątki w poszczególnych okresach). Pozwoliło to spojrzeć na dane przekrojowo oraz dokonać uogólnień.

W efekcie przeprowadzonego procesu badawczego powstał paradygmat kodowania, którego centralną kategorią jest rola lektur szkolnych w urzeczywistnianiu ideału budowniczego socjalizmu w okresie PRL. Przedstawiono go w postaci tabeli, w której jednocześnie wskazano własności danej kategorii osiowej oraz jej rolę<sup>73</sup>.

Tab. 1. Paradygmat badawczy.

l.p.	KATEGORIA OSIOWA	WŁASNOŚCI	ROLA W PARADYGMACIE
1.	Państwo a kanon lektur	a) sytuacja społeczno-gospodarcza b) polityka oświatowa	kontekst
2.	Polonista jako wychowawca	a) książka jako narzędzie wychowania b) treści ideowo-wychowawcze c) przykład nauczyciela d) emocjonalna recepcja tekstu	warunki przyczynowe
3.	Rola lektur szkolnych w urzeczywistnianiu ideału budowniczego socjalizmu	a) wzorce b) antywzorce c) promowane wartości	zjawisko centralne
4.	Uczestnicy procesu dydaktycznego	a) uczeń jako odbiorca treści b) nauczyciel jako nadawca	warunki interweniujące
5.	Praca z lekturą na lekcjach języka polskiego	a) metodyka nauczania b) tematyka zajęć c) dobór tekstów	strategie działań
6.	Recepcja lektur szkolnych i jej uwarunkowania	a) wpływ lektury na zachowanie uczniów b) sposób odczytywania lektur	konsekwencje

źródło: oprac. własne.

<sup>71</sup> Zob. P. Hensel, B. Glinka, art. cyt., s. 97.

<sup>72</sup> Jak zaznaczają badacze, kodowanie „słowo po słowie” pozwala zauważyć szczegóły (istotne np. w badaniach językoznawczych), natomiast „wiersz po wierszu” nie odpowiada logicznemu układowi zebranego materiału. Zob. więcej: tamże.

<sup>73</sup> Zarówno pojęcie kategorii osiowych, jak i ich rola zostały zaczerpnięte z metodologii strategii teorii ugruntowanej. Tabelę opracowano na podstawie: S. Wójcik, art. cyt., s. 15–16 oraz A. Kopacz, *Środowisko cyfrowe w edukacji polonistycznej na etapie ponadgimnazjalnym*, s. 113.

Głównym czynnikiem warunkującym pracę nauczycieli – w tym również języka polskiego – była obowiązująca w danym okresie PRL polityka oświatowa oraz sytuacja społeczno-gospodarcza. W zależności od narzuconych polonistom rozporządzeń, programów, listy lektur, dostępności materiałów czy określonej bazy dydaktycznej, zmieniał się sposób omawiania lektur szkolnych, a tym samym – ich rola wychowawcza. Czynniki te, ewoluujące w analizowanym okresie, zostały ujęte w kategorii *państwo a kanon lektur*, która stanowi niezbędny kontekst omawianego zagadnienia.

Następnie opisano warunki przyczynowe wychowawczego wykorzystania książek. W kategorii *polonista jako wychowawca* wskazano, jakie czynniki wpływały na tę funkcję nauczyciela języka polskiego. Wśród nich znalazły się treści ideowo-wychowawcze (wynikające – co zostało już ukazane wyżej – w dużej mierze z zarysowanego wcześniej kontekstu), wychowawczy charakter samych lektur oraz postać wychowawcy, którego działania wpływały bezpośrednio na recepcję książek.

Wyróżnionym zjawiskiem centralnym jest rola lektur w urzeczywistnianiu ideału budowniczego socjalizmu w latach 1945-1989. Jego opis podzielono na trzy uzupełniające się części: wzorce, antywzorce oraz promowanie określonych wartości. O ile pierwsze dwie strategie dominowały na początku analizowanego okresu, o tyle ostatnia z nich była chętnie wykorzystywana po reformie w 1961 r., choć koncepcja „porządnego człowieka” pojawiła się już w 1958 r.

Wskazane założenia miały charakter postulatyczny – na ich realizację wpływały czynniki interweniujące, które zostały ujęte w kategorii *uczestnicy procesu dydaktycznego*. Zarówno postać nauczyciela, jak i ucznia, poziom ich umiejętności czy środowisko wychowawcze, w jakim funkcjonowali, oddziaływały na urzeczywistnianie ideału osobowego. Z tego też powodu narzucano jeden obowiązujący program nauczania, dbano – zwłaszcza w początkowych latach – o formację światopoglądową nauczyciela oraz m.in. liczne szkolenia ideologiczne.

Wszystkie powyżej opisane czynniki wpływały na *sposób pracy z lekturą* (strategia działań). Najczęściej zwracano uwagę na wykorzystanie właściwego języka podczas omawiania książki i stosowaną metodykę nauczania. Kluczowy jednak był sam dobór tekstów oraz tematyka im towarzysząca.

Paradygmat zamyka kategoria *recepcja lektur szkolnych*, w której zostały opisane konsekwencje podjętych działań – z jednej strony postulowane, a z drugiej – te, które zostały w jakikolwiek sposób zbadane lub udokumentowane. Jak wskazano w rozdziale przeglądowym, precyzyjne przedstawienie tego wpływu nie jest możliwe, jednak można



wskazać pewne tendencje, fenomeny na podstawie zebranych wspomnień, raportów badawczych oraz opublikowanych (np. w czasopismach) listów<sup>74</sup>.

### **Struktura pracy**

Przyjęty problem badawczy, towarzyszące mu pytania pomocnicze oraz wybrana metodologia wpłynęły na sposób prezentacji wyników, czyli strukturę dysertacji. W pierwszym rozdziale zostały przedstawione niezbędne informacje z zakresu historii wychowania w analizowanym okresie oraz uporządkowane kluczowe pojęcia związane z postacią *nowego człowieka*. Przeprowadzona analiza wyraźnie wykazała, że przemiany społeczno-gospodarcze miały znaczący wpływ na promowany w tym okresie model wychowawczy, stąd też konieczne było przedstawienie tych faktów, które następnie były ukazywane w tekstach literackich, podręcznikach oraz oddziaływały na uczniów tego czasu. Podsumowaniem tej części jest zestawienie wzorców i antywzorców socjalizmu.

Drugi rozdział dotyczy kanonu oraz terminologii literaturoznawczej. Podobnie jak w rozdziale poprzednim, w pierw zostały uporządkowane stosowane w pracy pojęcia oraz ich rozumienie, mając na uwadze główny problem badawczy. Następnie opisano uwarunkowania recepcji pracy z lekturą oraz wybrane koncepcje pracy z nią adekwatne do analizowanego okresu. Rozdział zamyka opis wyników badań dotyczących czytelnictwa w okresie PRL. Wnioski z tej części zestawiano z założeniami przedstawionymi w programach nauczaniach oraz opracowaniach metodycznych dla nauczycieli.

Główną część dysertacji stanowi rozdział trzeci, **III** w którym zaprezentowano szczegółowe wyniki badań zgodnie z opisywanym wcześniej paradygmatem. W związku z tym, choć stanowi on uporządkowaną całość, to często znajdują się w niej odwołania do wcześniejszych fragmentów. Wynika to ze wspomnianego „przenikania się” dziedzin, do których można zakwalifikować poruszony problem badawczy.

Niezbędnym uzupełnieniem rozdziału trzeciego jest zakończenie, w którym przypomniano wnioski z badań oraz aneks prezentujący wykorzystywane w toku analizy narzędzia badawcze oraz przedstawioną w formie tabeli tematykę poruszaną w wybranych programach nauczania tego okresu. Przygotowane zestawienia

---

<sup>74</sup> Wiarygodność tych źródeł jest w dużej mierze wątpliwa – po pierwsze, ze względu na dystans czasowy (zarówno od przeczytania książki, jak i lekcji z nią związanych), po drugie – na wielość oddziaływań wychowawczych, po trzecie – subiektywny charakter oceny zachowania, zwłaszcza własnego. Publikowane materiały mogły mieć również charakter propagandowy, co również należy brać pod uwagę przy opisie tekstów z tej epoki.

korespondują z wynikami badań oraz pozwalają przekrojowo zobaczyć, jak wyglądały treści ideologiczne w kolejnych dokumentach. Dysertację zamyka bibliografia, w której umieszczono źródła oraz wykorzystywane opracowania.

## NOWY CZŁOWIEK A RZECZYWISTOŚĆ SZKOLNA

Marlena Śliwa nazywa dwudziesty wiek okresem totalitaryzmów<sup>75</sup>. Badaczka upatruje przyczyny ich powstania w rozwoju naukowym, który umożliwił kontrolę niemal każdej aktywności ludzkiej<sup>76</sup>. Na przestrzeni stu lat tego rodzaju systemy polityczne uformowały się we Włoszech (fasyzm) – i tu właśnie sięga geneza pojęcia *totalitaryzm*<sup>77</sup>, Niemczech (nazizm), Związku Radzieckim czy Korei Północnej (socjalizm). Co ciekawe, analizując realizację założeń tej formy monokracji, można dojść do wniosku, że klasycznymi jej przykładami jest Trzecia Rzesza oraz Związek Radziecki, jednak w żadnym z tych państw nie wprowadzono pojęcia „państwo totalitarne” do oficjalnej terminologii, a wręcz negowano je jako samookreślenie<sup>78</sup>.

Rozwój totalitaryzmów w XX wieku nie oznacza, że podobne systemy władzy nie istniały już wcześniej. Lech Dubiel wskazuje, że pierwsze państwa noszące znamiona państw totalitarnych można wskazać już w starożytności i średniowieczu<sup>79</sup>, jednak różniły się one pod względem panujących w nich zasad. O ile wszystkie wcześniejsze dyktatury uznawały władzę autorytarną za najlepszą formę rządów, o tyle reguły państwowe formułowały jako zakazy („nie możesz”, „nie będziesz słuchać innego”). Dwudziestowieczne totalitaryzmy natomiast wyraźnie wskazywały, że obywatele powinni „słuchać ich” – jednej właściwej wyroczni<sup>80</sup>, co trafnie ujął George Orwell w *Roku 1984* – powieści ukazującej mechanizm działania socjalizmu.

Opisywane systemy składają się z dwóch wpływających na siebie części: koncepcji władzy oraz towarzyszącej i wspierającej jej ideologii<sup>81</sup>. Państwo totalne dąży do całkowitej kontroli nad życiem jednostki, zatem sprawowane rządy są niepodważalne, niekontrolowane żadnymi ustawami, a wprowadzane prawa znacznie ograniczają wolność – zarówno fizyczną, jak i słowa<sup>82</sup>. Z kolei ideologia państw totalitarnych wspiera

---

<sup>75</sup> Zob. M. Śliwa, *Spoleczne i psychologiczne aspekty totalitaryzmu*, [w:] *Ze studiów nad prawem, administracją, ekonomią*, red. M. Sadowski, A. Spychalska, K. Sadowa, Wrocław 2014, s. 327; por. H. Arendt, *Korzenie totalitaryzmu*, Warszawa 1989; N. Daries, *Rozprawa historyka z historią*, Kraków 1999.

<sup>76</sup> Tamże.

<sup>77</sup> Zob. Por. M. Bankowicz, *Totalitaryzm*, [w:] *Słownik społeczny*, red. B. Szlachta, Kraków 2004, s. 1481.

<sup>78</sup> Zob. M. Śliwa, dz. cyt., s. 328; M. Gulczyński, *Panorama systemów politycznych świata*, Warszawa 2004, s. 378.

<sup>79</sup> Zob. L. Dubiel, *Koncepcja totalitaryzmu w ujęciu Aleksandra Hertza*, „*Studia Iuridica Lublinensia*” vol. XXV, Lublin 2016, s. 236-237.

<sup>80</sup> Tamże, s. 237.

<sup>81</sup> B. Olszewska-Dyoniziak, *Antropologia totalitaryzmu europejskiego XX wieku*, Wrocław 1999, s. 11.

<sup>82</sup> [W totalitaryzmie – przyp. A.K.] używa się ich w odniesieniu do państw, ideologii, przywódców i partii politycznych, które zmierzają do całkowitego przeobrażenia i kontrolowania swych społeczeństw,

władzę, formułując cele, które powinni osiągnąć obywatele oraz ukazując działania władzy jako rządy prawa, a często jedyne rozwiązanie obecnych problemów społecznych<sup>83</sup>. Nierzadko te koncepcje budowane są na podstawie mitów związanych z rewolucjami, które zapoczątkowują funkcjonowanie nowego ustroju i w założeniu miały promować równość, braterstwo i wolność<sup>84</sup>.

Wśród założeń światopoglądowych systemu totalitarnego specjalne miejsce zajmuje koncepcja idealnego obywatela, realizującego założenia idei. Pełni on różnorodne zadania, zależne od bieżących działań władzy, dlatego ściśle wiąże się z określonym czasem, jak i państwem. W niniejszej dysertacji opisany został człowiek radziecki – zarówno jego projekt, model, do którego obywatele mieli dążyć, jak i sylwetka będąca efektem tych działań – określaną literaturze przedmiotu *homo sovieticusem*, a którego cechy zostały zdefiniowane przez przywódców państw komunistycznych oraz zawarte w dokumentach partyjnych.

Celem pracy nie jest jednak monograficzny opis tych postaci, a wskazanie, jaką rolę w formacji ideału odgrywały lektury szkolne oraz jak to przekładało się na praktykę szkolną. Stąd też w inicjalnym rozdziale zostały przedstawione podstawowe założenia związane z człowiekiem radzieckim – jego cechy, typologia, narzędzia formacji, a następnie przeanalizowane, jak owe postulaty realizowano w szkole, a konkretnie – na lekcjach języka polskiego. W ten sposób stożkowo przedstawiona teoria – od ogólnego rysu do konkretnych rozwiązań funkcjonujących w oświacie – pozwoliła na spójną analizę dokumentów szkolnych, lektur oraz publikacji metodycznych w rozdziale badawczym, których nie można przedstawić bez społeczno-historycznego kontekstu<sup>85</sup>.

We wstępie do rozważań na temat nowego człowieka niezbędne jest uporządkowanie wykorzystywanej w pracy terminologii, która pojawia się również w opracowaniach dotyczących tematu. Na przestrzeni ostatnich kilkudziesięciu lat powstały liczne teksty dotyczące człowieka radzieckiego, opisujące jego cechy, sposób formacji oraz genezę. Stosowana w nich terminologia oraz założenia teoretyczne są

---

a przynajmniej do całkowitego kontrolowania wszystkiego, co jest aktualnie lub potencjalnie politycznie istotne w ramach tych społeczeństw”. E. Kamenka, *Totalitaryzm*, [w:] *Przewodnik po współczesnej filozofii politycznej*, red. R.E. Goodin, F. Pettit, Warszawa 1998, s. 800.

<sup>83</sup> M. Śliwa, art. cyt., s. 329.

<sup>84</sup> Pokazuje to wyraźnie George Orwell w *Folwarku zwierzęcym*, który w paraboliczny sposób opisuje przyczyny oraz skutki przemian społecznych w Związku Radzieckim.

<sup>85</sup> Wiaże się to ściśle z koncepcją badań historycznych i społecznych, które wskazują na bezpośredni związek przemian społecznych w danym okresie i określonych rozwiązań edukacyjnych.

często mylące, w związku z czym w poniższej części zostanie krótko przedstawiona przyjęta w dysertacji nomenklatura oraz odwołania do konkretnych tekstów.

Trudności w opisie człowieka radzieckiego rozpoczynają się już na etapie jego nazewnictwa. W literaturze przedmiotu często zamiennie stosowane są takie określenia jak: człowiek radziecki, *homo sovieticus*, nowy człowiek, człowiek socjalistyczny czy homsoc<sup>86</sup>. Część z nich – człowiek radziecki, socjalistyczny, nowy człowiek – nosi znamiona pewnego modelu, ideału, do którego społeczeństwo miało dążyć. Opisywany w literaturze projekt posiadał liczne zalety, często niemożliwe do osiągnięcia. Natomiast *homo sovieticus*, homsoc są postaciami, które wykształciły się w wyniku formacji radzieckiej; posiadają one wady (np. bierność, brak własnego zdania) nieprzewidziane w pismach teoretycznych. Jak widać, pierwszą grupę pojęć można nazwać koncepcją – często wyidealizowaną, opartą na nierealnych założeniach, a drugą – realizacją modelu, wynikiem określonej inżynierii wychowawczej.

Sam termin „nowy człowiek” jest określeniem ogólnym, które nie jest typowe jedynie dla państw socjalistycznych czy totalitarnych. Model nowego człowieka pojawia się w tekstach społecznych, kulturowych i filozoficznych – jest to koncepcja pewnego projektu, archetypu, który wykształca się pod wpływem określonych bodźców. Jak wskazuje w swoim opracowaniu Mariusz Mazur, tworzenie nowego człowieka zachodzi w różnych dziedzinach działalności jednostki: aksjologicznej, psychologiczno-kulturowej, relacyjnej, biologicznej czy też fizycznej. Zakres potencjalnych zmian został przedstawiony w poniższej tabeli (tabela 2). |

Tab. 2. Potencjalne dziedziny, w których może zajść zmiana jednostki.

dziedzina	światopogląd	osobowość i umiejętności	więzi międzyludzkie	cechy biologiczne
zakres zmian	wartości wzorce moralne poglądy opinie schematy myślowe przekonania	obyczajowość potrzeby motywacje stany psychiczne aspiracje estetyka	rodzina przyjaciele instytucje prawo religia pamięć historyczna język kultura styl życia	fizjonomia fizjologia

Oprac. własne na podstawie: M. Mazur, *O człowieku tendencyjnym...*, s. 31.

<sup>86</sup> M. Mazur, dz. cyt., s. 42.

Powyższe zestawienie wyraźnie pokazuje, że zakres dokonywanych zmian (a także potencjalny modelowy opis) jest bardzo szeroki, często niemożliwy do zbadania. Dlatego w kolejnych podrozdziałach znajdzie się zarys promowanego ideału, który można również odnaleźć w lekturach szkolnych tego okresu.

Józef Tischner ujmował komunizm jako doświadczenie zła przez człowieka<sup>87</sup> – zła, które przeddefiniowało cel jego istnienia oraz naturę. Teoretycy komunizmu wskazują, że powstanie koncepcji idealnego obywatela było nieuniknione: „kształtowanie człowieka sowieckiego jest nie tylko głównym celem, ale i nieodzownym warunkiem budownictwa komunistycznego”<sup>88</sup>. Nowy człowiek był niezbędny<sup>89</sup> – miał uosabiać wszystkie cechy, które były konieczne, by realizować cele państwa. Jednocześnie starano się, by był to pociągający ideał, ktoś, z kim obywatele chcieliby się utożsamiać i do którego dążyć. Jak wskazuje Michał Heller: „dla osiągnięcia celu – stworzenia instrumentu do budowy nowego świata – konieczna jest nie tylko wola przywódców, aby gramy roztopiły się w tonie, ale i wola „gramów”, aby zlać się z „toną”, wrosnąć w kolektyw”<sup>90</sup>. Istotne zatem było, by z jednej strony precyzyjnie scharakteryzować oczekiwany wzorzec, a z drugiej – zbudować wokół niego odpowiedni mit, opowieść<sup>91</sup>.

Trzeba jednocześnie podkreślić, że choć konstytutywne cechy człowieka radzieckiego pozostawały w latach 1944<sup>92</sup>-1989 niezmiennie, to w poszczególnych latach dopasowywano jego model do aktualnych celów partii. Na potrzeby dysertacji przyjęto<sup>93</sup>

---

<sup>87</sup> Pisze o tym Anna Siwek: „Komunizm jest dla naszego filozofa uosobieniem zła, które najpierw objawiło się w polityce, a następnie rozlało się na inne sfery aktywności człowieka. Zło wiążące się z komunizmem jest tak wielkie, że można traktować jako trafną ilustrację totalitaryzmu. Dlatego totalitaryzm znajdzie ważne miejsce w refleksji Tischnera, choć nie należy on do teoretyków polityki. Łagier i obóz koncentracyjny to dwa symbole totalitaryzmu, które niosą ze sobą konkretną treść, lecz naszego myśliciela interesuje wyłącznie świat Kołomy, ponieważ „siła perswazji, z jaką komunizm wkroczył w historię, była nieporównywalnie większa od siły nazizmu”. Siła tak wielka, że przeddefiniowała rozumienie natury człowieka, celu i sensu jego życia. Można zatem powiedzieć, że zarówno komunizm, jak i totalitaryzm to synonimy określające po prostu doświadczenie zła, z którym spotyka się człowiek.” A. Siwek, *Zrozumieć totalitaryzm*, „Pamięć i Sprawiedliwość”, 2013, nr 1(21), s. 12.

<sup>88</sup> M. Heller, dz. cyt., s. 11.

<sup>89</sup> Koncepcja tworzenia nowego człowieka jest typowa dla totalitaryzmów, jednak nie jest to cecha dystynktywna tych ustrojów. Więcej: por. M. Mazur, s. 29nn.

<sup>90</sup> M. Heller, dz. cyt., s. 12.

<sup>91</sup> Jak wskazuje Mariusz Mazur: „Nowy człowiek musi powstać, ponieważ przed teraźniejszością stoi do wypełnienia zaprogramowana misja, której ogrom i stopień złożoności są tak niewyobrażalne, a znaczenie dla świata tak fundamentalne, że zdegenerowany człowiek dnia dzisiejszego nie byłby w stanie podołać temu zadaniu”. M. Mazur, dz. cyt., s. 36.

<sup>92</sup> W latach 1944-48 pozostawał wprawdzie aktualny model człowieka demokratycznego, wykreowany jeszcze w dwudziestoleciu międzywojennym, jednak od samego początku władze przekazywały wartości zgodne z oczekiwanym typem osobowościowym człowieka uspołecznionego.

<sup>93</sup> Innym kluczem cesury mogłyby się stać kolejne wydania podstaw programowych (w latach 1948-1949; 1960-1961; reforma lat 70tych i 80tych), bądź periodyzacja zaproponowana przez badaczy literatury (Stanisława Burkota bądź Tadeusza Drewnowskiego). Zastosowany podział ujmuje najistotniejszy z punktu widzenia pracy kontekst, ponieważ kreacja nowego człowieka była zależna od celu

periodyzację zaproponowaną przez Martę Sieńko w opracowaniu *Polonistyka szkolna w gorsecie ideologii*<sup>94</sup>. Badaczka wyróżniła trzy okresy, a za podstawę podziału przyjmuje dominujący w danym czasie cel wychowawczy:

- lata 1944-1959 – kreowanie socjalistycznej rzeczywistości, dostosowanie literatury oraz polityki oświatowej do nowych wymagań;
- lata 1960-1973 – okres walki o „rząd dusz”; czas intensywnego konfliktu z Kościołem oraz próby wyrugowania tradycyjnego światopoglądu, opartego na wartościach chrześcijańskich;
- lata 1974-1989 – czas, w którym zarówno władze socjalistyczne, jak i społeczeństwo jest przekonane o niemożności spełnienia dotychczasowych obietnic, w związku z czym każda ze stron „ratuje to, co podstawowe”<sup>95</sup>.

W każdym z wymienionych etapów inaczej opisywano ideał nowego człowieka. W pierwszych latach był to rewolucjonista-burzyiciel<sup>96</sup> i człowiek uspołeczniony, a w kolejnych – budowniczy nowego ładu<sup>97</sup> (człowiek przemysłowy, człowiek naukowo-organizacyjny, udoskonalony człowiek sowiecki<sup>98</sup>), którzy bezpośrednio wiązali się z poszczególnymi okresami rozwoju socjalizmu<sup>99</sup>.

W literaturze partyjnej oraz przemówieniach nie brakowało zatem opisów człowieka radzieckiego, którym często towarzyszył ideologiczny komentarz. Jednym z badaczy, którzy przywołują definicję człowieka radzieckiego, jest Krzysztof Kosiński:

Najpełniejszą definicję „nowego człowieka” sformułował w roku 1926... Lew Trocki (zanim stał się wrogiem stalinowskiej propagandy) w rozprawie pt. „Literatura i rewolucja”. Pisał: [Człowiek komunizmu] »postara się osiągnąć piękno przez nadanie najdoskonalszej precyzji

---

wychowawczego władzy. Por. K. Jędrych, *Lektury w programach dla szkoły podstawowej z lat 1949-1989*, [w:] *Literatura dzieci i młodzieży. T. 4*, red. K. Heska-Kwaśniewicz, K. Tałuc, Katowice 2014, s. 205-244; S. Burkot, *Literatura polska po 1939 roku*, Warszawa 2005; S. Burkot, *Literatura polska po 1939 roku*, Warszawa 2005; T. Drewnowski, *Literatura polska 1944–1989. Próba scalenia. Obiegi-wzorce-style*, Warszawa 1977.

<sup>94</sup> Por. M. Sieńko, dz. cyt., s. 32.

<sup>95</sup> M. Sieńko, dz. cyt., s. 9-10.

<sup>96</sup> Teorię rewolucjonisty-burzyiciela, twórcy nowego porządku, opracował Piotr Tkaczow. Już w 1861 roku opisał on koncepcję „nowego człowieka” i poszerzył ją w 1868 roku w artykule *Ludzie przyszłości i bohaterowie mieszczaństwa*. Jednak najradykałniejsze ujęcie człowieka radzieckiego zostało zawarte w *Katechizmie rewolucjonisty* wydanym w 1869 r. Więcej o historii koncepcji: por. M. Heller, dz. cyt., s. 18nn.

<sup>97</sup> „Na ich [rewolucjonistów] miejsce przyszli budowniczości nowego ładu: „człowiek przemysłowy”, „człowiek naukowo-organizacyjny”, „udoskonalony komunistyczny człowiek” – budowniczości utopii, od których wymagano ideowości, ale także energii” (M. Heller, dz. cyt., s. 12).

<sup>98</sup> Por. R. Grzybowski, *Cele ideowe i struktura organizacyjna Wszechzwiązkowej Organizacji Pionierskiej imienia W. I. Lenina oraz jej miejsce w systemie wychowania nowego człowieka (homo sovieticus)*, „Biuletyn Historii Wychowania”, 2017, nr 37, s. 66.

<sup>99</sup> Opis poszczególnych typów nowego człowieka jest istotny z punktu widzenia dysertacji. Kolejne reformy programowe oraz związane z nimi zmiany na liście lektur szkolnych były często skorelowane ze zmianą koncepcji idealnego absolwenta, w związku z czym te właśnie cechy były podkreślane na lekcjach.

ruchowi swych kończyn, uzyska najwyższą celowość i ekonomię wysiłku w swej pracy, chodzeniu i zabawie. Spróbuje opanować półświadome i podświadome procesy we własnym organizmie, takie jak oddychanie, krążenie krwi i trawienie, płodzenie i w określonych granicach podporządkuje je kontroli rozumu i woli. Nawet życie czysto fizjologiczne poddane zostanie kolektywnym eksperymentom (...) Człowiek postawi sobie za cel opanowanie własnych uczuć, wzniesie instynkty do wyżyn świadomości, uczyni je przejrzystymi, rozciągnie przewody swej woli do najbardziej ukrytych zakątków i w ten sposób wzniesie się na nową płaszczyznę egzystencji, stworzy wyższy typ społeczno-biologiczny, czyli, jeśli można się tak wyrazić, przekształci się w nadczłowieka<sup>100</sup>.

Z przywołanej definicji można wnioskować, że człowiek radziecki to jednostka wybitna, wymykająca się powszechnie działającym prawom biologii oraz psychologii. Postać ta potrafi zapanować zarówno nad sferą biologiczną, jak i własnym charakterem, czyniąc z nich pożytek dla partii i wspólnej sprawy. Jasno jest także wskazane, że osiągnięcie tego ideału związane jest ze znaczącym wysiłkiem – jednak jest on nie tylko możliwy, ale owocuje lepszą jakością życia<sup>101</sup>. To powinno stanowić zachętę i rekompensatę poniesionych trudów.

Koncepcja nowego człowieka u swoich podstaw – podobnie jak socjalizm – była utopijna<sup>102</sup>, na co wskazywała dość długa lista cech, którymi powinien się charakteryzować. Szczegółowo opisał je Michał Heller w swojej książce *Człowiek i śrubka – jak formował się człowiek sowiecki*. Tak jak wspomniano wyżej, analizując cechy człowieka radzieckiego, należy wziąć pod uwagę fakt, że jego kreacja zmieniała się na przestrzeni lat, w zależności od bieżących potrzeb władzy. Poniższa charakterystyka ma zatem na celu wskazanie głównych cech, które łączyły poszczególne wizerunki oraz zarysowanie typologii nowych ludzi, natomiast szczegółowy opis znajdzie się w dalszej części dysertacji.

Jako główną cechę Michał Heller wymienił oddanie partii i pełną akceptację wyznawanej przez nią ideologii: „Za główną najważniejszą cechę człowieka sowieckiego należy uznać komunistyczną ideowość, partyjność (...) partyjność jego wyraża się w całym jego światopoglądzie, w jasnym widzeniu ideału i w żarliwym wcielaniu go w życie”<sup>103</sup>. To oddanie warunkowało aktywność człowieka, miało również motywować do walki i być drogowskazem w podejmowaniu decyzji.

---

<sup>100</sup> K. Kosiński, *Oficjalne i prywatne życie młodzieży w czasach PRL*, s. 36.

<sup>101</sup> Podobną koncepcję proponował już Friedrich Nietzsche, która stała się rudymenem ideologii nazistowskiej i funkcjonującej w niej mitu nadczłowieka.

<sup>102</sup> „Idea nowego człowieka, podobnie jak utopia, opiera się na optymistycznej wizji antropologiczno-historiozoficznej. Powoływanie jej do życia zawsze wynika z wyznawanego millenaryzmu, opinii głoszącej możliwość stworzenia na ziemi stanu ogólnego szczęścia, którym objęci będą wszyscy tego godni.” M. Mazur, dz. cyt., s. 35.

<sup>103</sup> M. Heller, dz. cyt., s. 27



Drugą siłą napędową człowieka radzieckiego miało być umiłowanie pracy, traktowanie jej jako najwyższej wartości<sup>104</sup>. Rozpatrywanie jej w kategoriach moralnych miało swoje uzasadnienie w poglądach Lenina, który uznawał za moralne to, co (w rozumieniu komunistów) pomaga budowie komunizmu<sup>105</sup>. Praca była niezbędna do realizacji kolejnych celów stawianych przez władze, a jej istotność wskazywano wielokrotnie w przemówieniach i różnego rodzaju tekstach. Gwarancją sukcesu miało być jej odpowiednie planowanie, przy czym koncepcja socjalistyczna zakładała zawsze realizację ponad zamierzony cel<sup>106</sup>. Często wymagania te były niemożliwe do spełnienia<sup>107</sup>.

Służba nowemu systemowi oznaczała dla ludzi odcięcie się od starego życia. Człowiek sowiecki nie powinien być przywiązany do rzeczy doczesnych<sup>108</sup>, jak i miał też stosować się do zasad moralności komunistycznej – wyznawać nową moralność, której zasady zmieniały się z zależności od okoliczności<sup>109</sup>. Władza zakładała, że dany czyn powinien być rozpatrywany indywidualnie, co sprowadzało się do tego, że możliwe było uznanie tych samych słów, tego samego czynu raz za karalne, a raz nie<sup>110</sup>. Tak postrzegana moralność budowała w społeczeństwie poczucie strachu oraz braku sprawczości, ponieważ nigdy nie było wiadomo, co może stać się podstawą oskarżenia.

---

<sup>104</sup> Co ciekawe, jak zaznacza Sławomir Kamosieński, jednocześnie praca stała się dobrem powszechnie dostępnym w okresie PRL, stąd też była niedoceniana i traktowana jako przykry obowiązek. Więcej o tym: zob. S. Kamosieński, *Praca jako obowiązek a praca jako źródło satysfakcji. Studium historyczne roli i znaczenia pracy w dziejach Polski (po 1945 roku)*, „Annales. Etyka W Życiu Gospodarczym”, 2016, nr 19(2), s. 63–79.

<sup>105</sup> „Praca staje się kategorią moralną, ponieważ według słów Lenina moralne jest to, co sprzyja budowie komunizmu, człowieka uczciwie pracujący dla komunizmu jest człowiekiem przyzwoitym”. M. Heller, dz. cyt. s. 114.

<sup>106</sup> „System planowania i związana z nim praktyka „współzawodnictwa socjalistycznego”, domagająca się zawsze przekroczenia planu, nierozzerwalnie wiąże się z mistycznym przecuciem „marszu naprzód” i dostatkim materialnym; przekroczenie planu daje premię, czyli zwiększa zarobki”. M. Heller, dz. cyt., s. 52.

<sup>107</sup> „Stalin wprowadza żelazną zasadę gospodarki planowej: najważniejsze jest tempo! Znaczyło to, że najważniejsze są liczby.” Autor przywołał przy okazji obrazowy przykład tejże dyscypliny, który często prowadził do licznych absurdów. Przykładowo, produkcja chleba na wyznaczonym poziomie prowadziła do jego nadwyżki. By pozbyć się nadprogramowych bochenków, nakazywano rolnikom wykorzystywać je jako paszę dla świń, co jednak skutkowało kolejnymi nadwyżkami lub niedoborami. Na tym przykładzie widać, że często decyzje co do poszczególnych planów nie były przemyślane – zamiast zmniejszyć produkcję chleba (zmodyfikować plan), władze wolały tuszować problem, nie zważając na koszty tych decyzji. Por. tamże, s. 48.

<sup>108</sup> „Rewolucjonista jest człowiekiem straconym dla świata: nie ma ani własnych interesów, ani własnych spraw, ani uczuć, ani przywiązania, ani własności, ani nawet imienia. Wszystko jest podporządkowane jest jednemu celowi, jednej myśli, jednej namiętności – rewolucji”. M. Heller, dz. cyt., s. 19.

<sup>109</sup> „Tkaczow sformułował ważną zasadę postępowania „człowieka przyszłości”: jest nią względność zasad moralnych. (...) głównym zadaniem jest „zniszczenie gniazda aktualnej władzy”, a rewolucja jest „prawem historii”, Piotr Tkaczow twierdzi, że dla osiągnięcia celu należy wykorzystać wszelkie środki”. M. Heller, dz. cyt., s. 17.

<sup>110</sup> M. Heller, dz. cyt., s. 18.

Zaangażowanie w budowanie nowego ładu wymagało od człowieka oddania oraz siły, gwarantujących spełnianie (nad)ambitnych planów władzy. Jak wskazał Krzysztof Kosiński:

„Nowy człowiek”, o nowej mentalności, odznaczać się miał siłą, sprawczością fizyczną, żelazną wolą, gotowością do poświęcenia się dla idei. Miał być zarazem wolny od egzystencjalnego niepokoju. Brzydota, słabość, lęk traciły na znaczeniu. Również tradycyjne pojmowanie pojęcia piękna, dobra, przyjaźni czy miłości zyskiwały nowe znaczenie<sup>111</sup>.

Działanie człowieka radzieckiego miało być zatem zorientowane całkowicie na budowanie nowego systemu zgodnie z określonymi przez władzę zasadami. Nowy człowiek miał zrezygnować z własnej woli i wypełniać bezwarunkowo zadania wyznaczone przez władzę<sup>112</sup>. Jednocześnie, praca ta nie powinna być podstawą do wyróżnienia – każdy powinien pozostać anonimowy, a społeczeństwo przypominać jednorodnie ukształtowaną masę<sup>113</sup>.

Istotne jest by zaznaczyć, że początkowo człowiek radziecki był charakteryzowany jako postać bez wątpliwości i wad, co sprawiało, że postrzegany był jako model nieosiągalny<sup>114</sup>. W późniejszych okresach – zarówno w literaturze radzieckiej, jak i polskiej – zrezygnowano z tego wzorca, co zauważyły m.in. Aleksandra Jasińska i Renata Siemieńska:

Wzór człowieka radzieckiego przedstawiany obecnie w literaturze staje się pełniejszy. Lansowane sylwetki pozytywnych bohaterów, mimo uznania wielu tych samych co dawniej rysów charakteru za istotne, są bardziej zróżnicowane. (...) Podział na ludzi dobrych i złych, na wrogów i pełnych zapału budowniczych komunizmu ustępuje miejsca plejadzie postaci o osobowościach znacznie zróżnicowanych niż dawniej. Ten nurt poszukiwań wydaje się być charakterystyczny dla obecnej literatury radzieckiej, która nie rezygnując z roli propagatora pożądanych wzorców osobowości, równocześnie pragnie je uplastyczyć i urealnić uwzględniając faktycznie istniejące ludzkie i ogólnospołeczne problemy życia radzieckiego<sup>115</sup>.

Tak jak wspomniano, wyżej wymienione cechy łączyły ze sobą poszczególne typy człowieka socjalizmu, były uniwersalne dla lat 1944-1989. Kolejne okresy wymagały jednak nieco innego ideału wychowawczego, co podkreślił m.in. Tadeusz Wiloch, pisząc, że system oświaty (...) bywa zawsze dwustronnie związany z rzeczywistością

---

<sup>111</sup> K. Kosiński, *Oficjalne i prywatne życie młodzieży w czasach PRL*, s. 37.

<sup>112</sup> „Człowiek partii, śrubka gigantycznej maszyny, spełnia swą rolę jeśli mechanicznie powtarza napływające z góry hasła i formułki” M. Heller, dz. cyt., s. 85.

<sup>113</sup> „»Nowi ludzie« mieli przypominać posągi, zdobiące (do dziś zresztą) plac Konstytucji w Warszawie, i tak jak one – zachować anonimowość. Nowe społeczeństwo stanowić bowiem miała „masa”, złożone z podobnie ukształtowanych egzemplarzy.” K. Kosiński, *Oficjalne i prywatne życie młodzieży w czasach PRL*, s. 37.

<sup>114</sup> Zob. A. Jasińska, R. Siemieńska, *Wzorce osobowe socjalizmu*, Warszawa 1978, s. 129.

<sup>115</sup> Tamże, s. 129-130.

społeczną”<sup>116</sup>. Poniżej dokonano próby charakterystyki poszczególnych typów „nowego człowieka”, a także wskazano związek pomiędzy nimi a tłem historycznym poszczególnych okresów. Opis ten stał się jednocześnie podstawą do stworzenia narzędzi badawczych wykorzystywanych w analizie pozyskanych źródeł.

### 1.1 „Nowy człowiek” wobec wielkiej historii (lata 1944-1959)

Okres bezpośrednio po II wojnie światowej to w Polsce czas odbudowy kraju, która poniosła wskutek tego konfliktu ogromne straty – zarówno ludnościowe, jak i w infrastrukturze oraz kulturze. Ówczesne władze musiały się w tych latach zmierzyć z licznymi problemami, które w mniej lub bardziej widoczny sposób wpływały również na oświatę<sup>117</sup>. Budowa nowej, socjalistycznej rzeczywistości wiązała się z koniecznością wprowadzenia ideału wychowawczego, który sprostałby potrzebom ówczesnej Polski Ludowej. Jednocześnie, władze miały świadomość, że realizacja tego planu zależna jest od różnorodnych czynników – nie tylko koncepcji wychowawczej, ale również nauczycieli przekazujących ten model oraz środowiska rodzinnego uczniów. Niezbędne stały się zatem różnorodne działania, obejmujące nie tylko szkołę, ale również rodzinę i otoczenie rówieśnicze uczących się.

Wszystkie miały one w początkowych latach jeden cel – ukazać budowniczego systemu socjalistycznego na tle wielkiej historii. Był on następcą rewolucjonisty, którego „celem i sensem życia (...) jest zapewnienie szczęścia, czy też, aby użyć ładnego sformułowania Tkaczowa, zaproszenie na gody życia jak największej liczby ludzi”<sup>118</sup>. Koncepcja ta była popularna w latach 20. XX wieku – zaraz po rewolucji październikowej. W późniejszym okresie niezbędny stał się bohater, który sprosta obowiązkom związanym z budowaniem kraju, a jednocześnie – będzie odpowiednio uformowany ideologicznie<sup>119</sup>. Wśród budowniczych znaleźli się zarówno robotnicy

---

<sup>116</sup> T. Wiloch, *Organizacja szkoły wychowującej*, [w:] *Szkoła wychowująca*, pod red. T. J. Wilocha, Warszawa 1978, s. 17.

<sup>117</sup> Wynika to z wpływu poszczególnych dziedzin: gospodarki, polityki lokalnej, kultury, etc. na politykę oświatową, która jest niemal zawsze odzwierciedleniem celów politycznych partii rządzącej. „Kierunek wychowania jest ściśle związany z epoką, panującymi w niej przekonaniem, układem stosunków gospodarczych i polityczno-moralnych” Cz. Jędraszko, *Wychowanie młodego pokolenia dla demokracji*, „Nowa Szkoła” 1945, nr 4-5, s. 25. Więcej: R. Skawiński, *Korzenie i uwarunkowania reform polskiej edukacji w XX wieku*, „Studia Elckie”, 2008, nr 10, s. 193-229; M. Szczepanek, *Przemiany polskiego systemu edukacji podstawowej od lat 80. XX wieku*, „Edukacja – Technika – Informatyka”, 2018, nr 4(26), s. 524-528.

<sup>118</sup> M. Heller, dz. cyt., s. 17.

<sup>119</sup> „Na ich [rewolucjonistów] miejsce przyszli budowniczowie nowego ładu: „człowiek przemysłowy”, „człowiek naukowo-organizacyjny”, „udoskonalony komunistyczny człowiek” – budowniczowie utopii, od których wymagano ideowości, ale także energii”. M. Heller, dz. cyt., s. 12.

(ludzie przemysłowi), jak i nowa inteligencja (ludzie naukowo-organizacyjni). Mieli oni realizować plan zgodny z wielką historią oraz zachowywać obrzędy umożliwiające utożsamienie się z kolektywem<sup>120</sup>.

Pierwszą przestrzenią, w której przekazywano wyżej zarysowany ideał, miała być szkoła. Okres 1944-1956 można uznać za czas, w którym nauczycieli przygotowywano do skutecznego „przekucia duszy społeczeństwa polskiego”<sup>121</sup>. Jednak wprowadzenie tego modelu wiązało się z wyzwaniami, zarówno organizacyjnymi, jak i metodycznymi. Pierwszym z nich było zapewnienie kadry, która w odpowiedni sposób przekaze dzieciom i młodzieży m.in. ideał wychowawczy<sup>122</sup>. Było to kłopotliwe ze względu na powojenne braki kadrowe<sup>123</sup>, ale też niewystarczające kwalifikacje zatrudnianych nauczycieli<sup>124</sup>. Niezbędne stało się ich doksztalcanie przedmiotowe, jak i ideologiczne<sup>125</sup>, co wiązało się z organizacją kursów wieczorowych, wakacyjnych czy

---

<sup>120</sup> Jak pisze Michał Heller: „Surowo przestrzegane obrzędy tworzą magiczne koło, które więzi człowieka sowieckiego. Obrzędy można podzielić na dwie grupy: polityczne i bytowe. Ich funkcja i znaczenie są takie same. Każdy obrządek: głosowanie na zebraniu, podpis pod listem do gazety, potępiającym „wroga”, oklaski we właściwej chwili, podobnie jak szerokość nogawki u spodni i długość spódnicy, są nierozzerwalnie związane z państwem, ojczyzną, partią, kolektywem, są wyrazem oddania i wierności”. M. Heller, dz. cyt., s. 202.

<sup>121</sup> Por. R. Grzybowski, *Nieufność jako dominująca cecha relacji między nauczycielami a władzami komunistycznymi w okresie PRL-u*, [w:] *Zaangażowanie? Opór? Gra? Szkic do portretu nauczyciela w latach PRL-u*, red. R. Grzybowski, Toruń 2013, s. 45.

<sup>122</sup> „Najważniejszym obecnie zadaniem wychowawczym, narzucającym się zakładom KN z większą jeszcze oczywistością niż w szkołach innych typów, jest dążenie do ukształtowania właściwej postawy ideologicznej wychowanków. Przyszły nauczyciel, przyszły działacz społeczno-oświatowy, technik kultury, nie może zawisnąć w próżni ideologicznej, musi być zwrócony twarzą do rzeczywistości, musi być wychowywany w duchu postępu, w pełnej gotowości do brania czynnego udziału w odbudowie i przebudowie kraju.” Z. Parnowski, *O właściwą selekcję i właściwe wychowanie kandydatów do zawodu nauczycielskiego*, „Nowa Szkoła”, 1948, nr 5-6, s. 29.

<sup>123</sup> „(...) w okresie „ofensywy” pracę w szkołach podjęło ok. 15 tys. młodych nauczycieli, mających, wedle oceny wiceministra Henryka Jabłońskiego, »wysokie rozumienie swej społecznej roli«. Spośród nich 32,1% pochodziło z rodzin robotniczych, a ponad 50% ze środowisk chłopskich (głównie tzw. małorolnych). Aby przyspieszyć awans, dopuszczano do pracy w szkolnictwie świeżo upieczonych absolwentów szkół średnich (w których ostatnim klasom nadawano profil pedagogiczny). W rezultacie na przełomie lat 40. i 50. jedna czwarta nauczycieli nie miała odpowiednich kwalifikacji”. K. Kosiński, *Oficjalne i prywatne życie młodzieży w PRL*, s. 27.

<sup>124</sup> Dość osobliwy opis rzeczywistości szkolnej w dobie problemów kadrowych przedstawił we wspomnieniach Zygfryd Prószyński. Jako emerytowany wizytator w okresie powojennym przywołał historię pedagogów, którzy byli „przygodnie zaangażowanymi ludźmi, rokującymi jakieś nadzieje na nauczycielską przyszłość”. Jednym z nich była nauczycielka wiejska, która w trakcie wizytacji otworzyła drzwi zawinięta w kołdrę i poinformowała, że ze względu na niskie uposażenie postanowiła pracować co drugi dzień. Nie widziała żadnego problemu w swoim postępowaniu, a wizytatora zaprosiła na herbatę. Więcej: Z. Prószyński, *Z belferskiego podwórka*, Gdańsk 1984, s. 110-111.

<sup>125</sup> Witold Chmielewski pokazuje następujące cele kształcenia ideologicznego: „poznanie marksizmu-leninizmu; zrozumienie istoty przemian społecznych zachodzących w Polsce; poznanie zadań szkoły w Polsce Ludowej; opanowanie zasad socjalistycznej pedagogiki, na której były lub miały być budowane programy nauczania; zrozumienie powstających nowych programów nauczania; umiejętne korzystanie z podręczników nauczania i literatury; podnoszenie poziomu dydaktyczno-wychowawczego szkoły; kształtowanie światopoglądu naukowego i socjalistycznej postawy kadry nauczającej.” W. Chmielewski, *Kształcenie nauczycieli w okresie ideologizacji szkolnictwa (1944-1956)*, Warszawa 2006, s. 115.

korespondencyjnych, które przynosiły kolejne liczne wyzwania, a te – chroniczne przemęczenie i niechęć do podejmowania zawodu. Nierzadko podejmowali decyzję o rezygnacji z pracy w szkole na rzecz bardziej rentownych zajęć lub znajdowali dodatkowe stanowisko, które pozwalało im utrzymać się na godnym poziomie życia<sup>126</sup>. Kształceniu nowej kadry towarzyszyły również problemy logistyczne (np. brak materiałów, papieru, możliwości dojazdów), kwestie rodzinne i brak przychylności dyrekcji, co dodatkowo utrudniało opisywany proces.

Innym problemem związanym z wojną była demoralizacja będąca wynikiem polityki okupantów. Szkoła polska stanęła po 1945 roku przed zupełnie innymi problemami wychowawczymi niż w okresie międzywojennym, dlatego określony model absolwenta stawał się coraz bardziej potrzebny. Jak wskazuje Wojciech Pomykało:

Był on kluczem do zrozumienia konieczności powszechnego podniesienia poziomu wykształcenia, jednolitego programu w szkołach działających w różnych środowiskach, podjęcia zadań w dziedzinie uspołecznienia, wychowania przez pracę, stawiania coraz silniejszego akcentu na wychowanie w duchu sprawiedliwości społecznej. Nic więc dziwnego, iż nauczyciele (...) domagali się skonkretyzowania ideału wychowawczego, swoistej pedagogicznej wykładni nowych czasów i nowych warunków na zadania wychowawcze szkoły<sup>127</sup>.

Realizacja koncepcji wymagała jednak nauczycieli, którzy ją we właściwy sposób przełożą<sup>128</sup>. Równie istotnym problemem tamtego okresu (jak i późniejszych) była rekrutacja odpowiednich osób do zawodu. W założeniu, nowa inteligencja miała wywodzić się z warstwy robotniczej oraz być od razu odpowiednio ukształtowana światopoglądowo<sup>129</sup>, w myśl moralności socjalistycznej<sup>130</sup>. W praktyce jednak proces ten nie postępował tak szybko, jak oczekiwano i niezbędne było angażowanie nauczycieli

---

<sup>126</sup> AAN, MOiW, *Wykaz kandydatów wraz z opiniami na Państwowy W.K.N. we Wrocławiu/grupa przedm. matematyka-fizyka-chemia/*, teczka: *Nauczyciele - kwalifikacje zawodowe, doksztalcanie niewykwalifikowanych kandydatów do zawodu - okólnik, wnioski Walnego Zjazdu, preliminarz budżetowy kursu, wykazy kursów, wykazy kandydatów zgłoszonych na studia, opinie, arkusze zbiorcze, korespondencja*, sygn. 2/283/0/2.17/1774, s. 357.

<sup>127</sup> W. Pomykało, dz. cyt., s. 137.

<sup>128</sup> Jak wskazuje Zygmunt Parnowski: „Trzy są podstawowe warunki skutecznego oddziaływania ideologiczno-wychowawczego na ucznia:

1. wychowawca musi zapoznać go z nowym układem sił społecznych, politycznych i gospodarczych i umożliwić mu zrozumienie przemian, jakie dokonały się w Polsce,
2. musi mówić o tym z pełnym przekonaniem,
3. nie poprzestając na słowach poprzez działania, poprzez konkretną akcję wiązać młodzież z nowym porządkiem rzeczy”. (Z. Parnowski, *O właściwą selekcję i właściwe wychowanie kandydatów do zawodu nauczycielskiego*, s. 29-30).

<sup>129</sup> Por. H. Pańska, *Nowa inteligencja w Polsce Ludowej. Świat przedstawień i elementy rzeczywistości*, Warszawa 1994; M. Rozmarynowski, *Szkoła polska z lat ofensywy ideologicznej w oświacie (1948-1956)*, „Biuletyn Historii Wychowania”, 2020, nr 43, s. 115.

<sup>130</sup> Tamże, s. 116.

pracujących w poprzednim ustroju. Często większym wyzwaniem dla władz była zmiana mentalności właśnie tych pedagogów, wychowanych w innym systemie oraz wyznających odmienne wartości od socjalistycznych<sup>131</sup>. Jak zauważa Romuald Grzybowski:

Równolegle podjęto działania zmierzające do przerywania ciągłości przekazu kulturowego, realizowanego dotąd przez szkołę polską. Wyrazem tego było wprowadzenie do sfery teleologicznej nowych, obcych społeczeństwu ideałów wychowawczych. W miejsce lansowanego przez szkołę polską okresu międzywojennego ideału „Polaka - obywatela wielonarodowościowej Ojczyzny” zaczęto upowszechniać ideał nowego człowieka, pod pojęciem którego krył się obcy kulturze polskiej, wywiedziony bezpośrednio z doświadczeń Związku Radzieckiego, wzór osobowy budowniczego socjalizmu<sup>132</sup>.

Zasugerowana „obcość” kulturowa człowieka radzieckiego sprawiała, że jego akceptacja wymagała dostosowania wzorca do mentalności polskiej. Jednym z nośników tej treści – obok przemówień, szkoleń, plakatów i innych przekazów medialnych – miała być literatura, która od samego początku była uznawana przez władze jako jedno z podstawowych narzędzi formacji, nie tylko młodego, ale również dojrzałego, pamiętającego okres przedwojenny, pokolenia Polaków.

To również było przyczyną, dla którego od samego początku lekcje języka ojczystego odgrywały istotną rolę w procesie kształtowania ideału wychowawczego. Jak podkreślał Jan Jakubowski na łamach *Polonistyki*:

W kształtowaniu nowego oblicza narodu socjalistycznego nauczyciel języka ojczystego ma swój bardzo istotny udział. Nie trzeba – rzecz prosta – na łamach pisma polonistycznego wywalać drzwi otwartych i wyjaśniać, jak potężny ładunek poznawczo-emocjonalny zawierają lekcje języka ojczystego. Trzeba natomiast uświadomić sobie najgłębiej, jakie nowe treści poznawczo-emocjonalne przynosi pojęcie patriotyzmu ludowego<sup>133</sup>.

„Nowe” treści miały być niesione zarówno przez „nowe”, jak i „stare” utwory. Wyraźnie jest to widoczne w opracowaniach metodycznych z analizowanego okresu. Na łamach *Polonistyki*, *Nowej Szkoły*, *Pracy Szkolnej*, *Życia Szkoły* pojawiały się zarówno teksty związane z dotychczasowym kanonem – dziełami takich autorów jak Mickiewicz, Sienkiewicz, Prus, Żeromski – jak i utworami współczesnymi, zgodnymi z oficjalną linią światopoglądową władz. Celem publikacji takich artykułów miało być wspomniane

---

<sup>131</sup> Podkreśla to również Edyta Kahl, wskazując, że nauczyciele byli poddawani w związku z tym uporczywej agitacji, mającej na celu „przekonanie” ich do socjalistycznego modelu. Por. E. Kahl, *Wzorzec nauczyciela i jego edukacja w polityce oświatowej władz państwowych w latach 1944–1948*, „Przegląd Historyczno-Oświatowy”, 2011, nr 1-2, s. 71.

<sup>132</sup> R. Grzybowski, *Polityczne priorytety i elementy codzienności socjalistycznej szkoły. Wybór studiów poświęconych dziedzictwu edukacyjnemu PRL-u*, Toruń 2013, s. 22.

<sup>133</sup> J. Z. Jakubowski, *Narodowy front walki o pokój i plan 6-letni a praca polonisty*, „Polonistyka”, 1951, nr 3, s. 5.

dokształcanie metodyczne nauczycieli, którzy często od podstaw musieli przyswoić treści omawiane na lekcjach oraz sposób ich przekazywania<sup>134</sup>.

Lekcje języka polskiego w tym ujęciu miały stać się „orężem ideologicznym”<sup>135</sup> ówczesnych władz. Refleksja na temat literatury miała być okazją do przekazu odpowiednich wartości oraz rewidowania, na ile nowe treści są przez młodzież przyswajane<sup>136</sup>. Widoczne jest to w literaturze metodycznej tego okresu, w której w bezpośredni sposób promowano określone wzorce osobowościowe oraz poszukiwano ich w lekturach:

Realizm socjalistyczny żąda pokazania ludzi mocnych, godnych naśladowania, których myśli nie rozpyływałyby się w refleksjach pesymistycznych. Bohaterem powieści niechaj będzie człowiek dzielny, który potrafi łamać przeciwności, przewycięzać własne słabości i entuzjazmem promieniować na innych. Twórczy stosunek do świata wymaga afirmacji życia, a nie jej negacji i dlatego literatura powinna być przepojona optymizmem i radością życia<sup>137</sup>.

Na łamach *Polonistyki* można znaleźć także bardziej bezpośrednie opisy, wskazujące na określony typ człowieka sowieckiego: „Patriotyzm ludowy, rzeczywistą miłość do ojczyzny reprezentują robotnik, chłop pracujący i inteligent, którzy budują socjalistyczną Polskę.”<sup>138</sup>. To właśnie te wzorce osobowościowe miały być promowane na lekcjach, co

---

<sup>134</sup> Rolę czasopism pedagogicznych (zarówno ogólnopedagogicznych – takich jak *Głos Nauczycielski*, *Nasza Szkoła* czy *Chowanna*, jak i specjalistycznych – takich jak *Polonistyka*) w samokształceniu nauczycieli oraz propagowaniu właściwych interpretacji utworów literackich podkreślił Minister Oświaty Wacław Tułodziecki w liście z okazji dwudziestolecia *Polonistyki*: „W tej wszechstronnej – jednocześnie dydaktycznej i samokształceniowej pracy nauczycieli języka polskiego – „*Polonistyka*” stała się ich przewodnikiem i doradcą, uczyła nauczać, przynosiła bogate informacje w utworach literackich i ich twórcach, pomagała w zrozumieniu i właściwej realizacji programów, zwracała uwagę na najcenniejsze pozycje wydawnicze. Ucząc, kształtowała równocześnie postawę ideową-moralną nauczycieli, czyniąc im bliski bogaty dorobek najnowszej literatury Polski Ludowej, wiążąc ich uczuciowo z pisarzami i poetami okresu budownictwa socjalistycznego”. W. Tułodziecki, *List Ministra Oświaty Wacława Tułodzieckiego*, „*Polonistyka*”, 1966, nr 2 (100), s. 2.

<sup>135</sup> „Język polski jako przedmiot nauczania przetrzuca w świadomości młodego pokolenia pomost „między dawnymi i młodszymi laty”, uczy rozumieć ludzi, kochać naród, wierzyć w postęp i sprawiedliwość społeczną, w słuszność obranej przez nas socjalistycznej drogi rozwoju.

Poloniści bardziej niż nauczyciele jakiegokolwiek innego przedmiotu znaleźli się po II wojnie światowej wobec konieczności zweryfikowania swojej wiedzy, wobec konieczności nowego spojrzenia na wielowiekowy dorobek naszej literatury i kultury, przewartościowania wielu ocen, przewyciężenia przestarzałych interpretacji, zrewidowania odziedziczonych po poprzednich ustrojach sądów i opinii. Przystępując do realizacji nowych i stale polepszanych programów, musieli dokonać nowego wyboru wartości nagromadzonych w naszej literaturze, przeżyć je i odczytywać na nowo, aby dzieciom i młodzieży pokazać całe bogactwo tego, co jest w niej najbardziej postępowe, rewolucyjne, głęboko narodowe i humanistyczne, aby ukazać całą prawdę walki o wyzwolenie społeczne, całe nieprzemijające piękno arcydzieł naszej literatury”. Tamże, s. 1-2.

<sup>136</sup> Tę funkcję spełniały również w szkole egzaminy zewnętrzne, np. prace literackie, o czym więcej w kolejnych podrozdziałach.

<sup>137</sup> J. Baculewski, *Rewolucja proletariacka a literatura*, „*Polonistyka*”, 1950, nr 3, s. 18.

<sup>138</sup> J. Z. Jakubowski, *Narodowy front walki o pokój i plan 6-letni a praca polonisty*, „*Polonistyka*”, 1951, nr 3, s. 6.

często spotykało się z niewystarczającym zrozumieniem treści, jak i czasem – nieskutecznym, ale jednak, oporem polonistów<sup>139</sup>.

Kształcenie ideologiczne oraz metodyczne – niezależnie od tego, czy odbywało się w ramach zorganizowanych kursów czy w ramach samokształcenia – nie było wystarczającym środkiem do uzyskania celu. Dla władz było jasne, że pewniejszym sposobem wprowadzenia zmian będzie droga legislacyjna. Jak wskazuje Barbara Wagner, w pierwszym powojennym pięcioleciu opublikowano ponad 1,4 tysiąca różnego rodzaju rozporządzeń, okólników, ustaw i innych zaleceń. Nie miały one praktycznego zastosowania, wręcz przeciwnie – pracownicy administracyjni sami gubili się w natłoku przepisów, a w kolejnych latach przybywało ich coraz więcej<sup>140</sup>. Normalizacja prawna wzorca miała wymusić na nauczycielach realizację określonych treści oraz promowanie określonego modelu wychowawczego<sup>141</sup>.

Jak zostało wyżej wspomniane, dominującą potrzebą okresu 1944-1959 była budowa nowej rzeczywistości, opartej na socjalistycznym modelu społeczeństwa<sup>142</sup>. W związku z tym w analizowanym czasie promowano cechy, które będą wspierać powyższy cel. Skonkretyzowano je na Ogólnopolskim Zjeździe Oświatowym w Łodzi, który odbył się w dniach 18-22 czerwca 1945 roku<sup>143</sup>. Przedstawiono na nim koncepcję powojennej reformy szkolnej, która zakładała długoletnie kształcenie według jednego, obowiązującego programu. Na temat wygłaszanych referatów toczono zacieklą dyskusję, jednak mimo różnicy zdań uznano, że Polak w nadchodzących latach – niezależnie od miejsca zamieszkania i wykonywanej w przyszłości pracy – powinien

---

<sup>139</sup> Jak wskazuje Maria Sieńko: „Dokumenty programowe z roku 1949, w tym program języka polskiego, miały stać się „orędzem przełomu wychowawczego”. Rychło jednak okazało się, że natychmiastowa i obligatoryjna ich realizacja w praktyce - do czego zobowiązywał nauczycieli minister oświaty - była trudna z różnych względów. Najważniejszymi z nich wydają się być: sprawa „odnalezienia się nauczyciela” wobec zupełnie nowego ujęcia zadań i funkcji prowadzonego przedmiotu, możliwości ich realizacji (por. dział korespondencji w *Polonistyce*), a nierzadko – brak akceptacji politycznego ujęcia celów nauczania i wychowania”. M. Sieńko, dz. cyt., s. 34.

<sup>140</sup> Por. B. Wagner, *Strategia wychowawcza w PRL*, Warszawa 2009, s. 18.

<sup>141</sup> O tym presji światopoglądowej wywieranej na nauczycielach m.in. pisali R. Grzybowski, E. Gorloff, A. Tomkiel i K. Jakubiak (tychże, *Presja światopoglądowa jako wyznacznik relacji władze komunistyczne – nauczyciele w Polsce w latach 1945–1989*, „Przegląd Historyczno-Oświatowy”, 2015, nr 1-2, s. 78-92.

<sup>142</sup> Jak wskazywał Stanisław Skrzyszewski: „Pełną garścią będziemy w życiu szkoły korzystać z pedagogicznych i naukowych doświadczeń Kraju Radzieckiego, z jego wspaniałej, socjalistycznej kultury i sztuki oraz jego socjalistycznej praktyki. (...) Wdrożymy młode pokolenie do tego, że ludowy patriotyzm musi mieć charakter rzeczowy, aktywny i twórczy, że wyraża się w działaniu i pełnej poświęcenia pracy dla ludowej ojczyzny”. *Przemówienie Ministra Oświaty dra Stanisława Skrzyszewskiego*, „Nowa Szkoła”, 1949, nr 5-6 (40-41), s. 69-78.

<sup>143</sup> Przemówienia z tego Zjazdu zostały zamieszczone w publikacji wydanej po wydarzeniu: *Ogólnopolski Zjazd Oświatowy w Łodzi 18–22 czerwca 1945*, Ministerstwo Oświaty – PZWS, Warszawa 1945.



w ramach swojego wykształcenia zdobyć pokaźną wiedzę ogólną<sup>144</sup>, co ukierunkowało polską oświatę na kolejne lata.

Jeden z obszerniejszych opisów ideału wychowawczego znajduje się w zapisie referatu Żanny Kormanowej<sup>145</sup>, która wyróżniła pięć czynników wpływających na model absolwenta zreformowanej szkoły: reformę rolną, przejście pod zarząd państwowych banków, transportu, hut i wielkich fabryk, klęskę faszyzmu, zasiedlenie Ziemi Zachodnich oraz rozwój industrialny kraju<sup>146</sup>. Autorka dość dokładnie charakteryzuje nowego Polaka, który powinien posiadać zarówno wiedzę, jak i umiejętności służące budowie nowego państwa. Jednocześnie, powinien on szanować drugiego człowieka, miłować prawdę, wolność i sprawiedliwość. Z kolei głównym wyznacznikiem jego wartości powinna stać się praca<sup>147</sup>.

Założenia wychowawcze przedstawione na Zjeździe Łódzkim znalazły odzwierciedlenie w propozycjach programowych, które zostały przedstawione w publikacji *Plany godzin i materiały programowe na rok szkolny 1945/46 dla szkół powszechnych i I klasy gimnazjów ogólnokształcących*<sup>148</sup>. Zwiększono w nich liczbę godzin nauki w tygodniu, skupiono się na celach poznawczych i poszerzeniu zakresu przedmiotów matematyczno-przyrodniczych. Stanisław Mauersberg zauważył, że

poważne zastrzeżenia budził nowy dobór lektury, naruszający w niektórych przypadkach zasadę dostosowania treści nauczania do umysłowych możliwości uczniów. Na przykład umieszczenie w lekturze przeznaczonej dla klasy VI *Pana Tadeusza*, a dla klasy VII *Chudego literata* i *Powrotu posła*, wymagających dobrej orientacji w epoce historycznej, a nawet pełnej znajomości francuszczyzny, uznać trzeba za nieporozumienie dydaktyczne<sup>149</sup>.

Nie były to jednak zmiany trwałe – ze względu na szybkie tempo wprowadzanych wtedy zmian i brak możliwości weryfikowania propozycji w praktyce, zmiany w programach następowały często, nawet co roku. I tak, wspomniany *Pan Tadeusz* został w kolejnym

---

<sup>144</sup> Tamże, s. 58.

<sup>145</sup> Żanna Kormanowa była historyczką ruchu robotniczego, działaczką komunistyczną, która w okresie ideologizacji polskiej oświaty była odpowiedzialna za wdrożenie w polskiej szkole rozwiązań radzieckich. Więcej o jej działalności pisze m.in. Jan Szumski, *Władimir Piczeta i Żanna Kormanowa: przyczynek do polsko-radzieckich relacji naukowych*, „Rozprawy z Dziejów Oświaty”, 2010, nr 47, s. 129-158.

<sup>146</sup> Por. B. Brzuska, *Nim nastanie PRL. Miejsce łaciny w planach reform edukacyjnych czasów okupacji*, „Meander”, 2019, nr 1, s. 143.

<sup>147</sup> W. Pomykało, dz. cyt., s. 68.

<sup>148</sup> Ministerstwo Oświaty: *Plany godzin i materiały programowe na rok szkolny 1945/46 dla szkół powszechnych i I klasy gimnazjów ogólnokształcących*, Warszawa 1945.

<sup>149</sup> Zob. S. Mauersberg, *Reforma szkolnictwa w Polsce w latach 1944-1948*, Wrocław-Warszawa-Kraków-Gdańsk 1973, s. 163.

roku szkolnym przeniesiony do klasy VII, a z *Chudego literata* i *Powrotu posła* zrezygnowano zupełnie<sup>150</sup>.

Cele kształcenia i wychowania były tematem dyskusji wielu powojennych wydarzeń oświatowych. Jednym z nich był Zjazd Pedagogiczny ZNP w 1946 roku<sup>151</sup>, na którym przemówienia wygłosili Czesław Wycech, Żanna Kormanowa i Kazimierz Maj. W rezolucji podjętej na zakończenie zjazdu można znaleźć zapis o ideale wychowawczym:

Nadto ideał wychowawczy szkoły powinien uwzględnić wszystkie elementy wychowawcze tkwiące w dokonanych już wielkich reformach społecznych, a więc w reformie rolnej i nacjonalizacji przemysłu jako pierwszych konkretnych poczynaniach na drodze realizacji ustroju sprawiedliwości społecznej. W szczególności Zjazd podkreśla potrzebę oparcia pracy szkolnictwa na założeniach wychowania społecznego przez rozbudowę grupowych form nauczania, samorządu szkolnego, spółdzielczości, poprzez otoczenie szczególną opieką harcerstwa<sup>152</sup>.

Dyskusja na temat ideału wychowawczego wpisuje się w dyskurs o humanizmie (w tym humanizm socjalistyczny), toczony w tamtym okresie. Potrzeby sygnalizowane na zjazdach i spotkaniach, coraz liczniej powstające teksty, wskazywały na konieczność przewartościowania dotychczasowej teorii pedagogiki, wychowania oraz literatury<sup>153</sup>. Jedną z najbardziej znanych dyskusji prasowych tego okresu była wymiana zdań zapoczątkowana między Jerzym Turowiczem (humanizm chrześcijański) a Janem Strzeleckim (humanizm socjalistyczny), do której dołączyli później inni publicyści, m.in. Adam Schaff, Leon Wudzki, Witold Wudel<sup>154</sup>. Tocząca się debata wynikała z autentycznego zainteresowania człowiekiem, jego potrzebami oraz możliwościami. Jak jednak wskazuje Maria Sieńko, pozostawiła po sobie koncepcję humanizmu marksistowskiego, w którym jednostka jest częścią klasy, społeczności i właśnie dla niej żyje<sup>155</sup>. W ujęciu tym nie było miejsca na pogłębioną refleksję nad sobą i światem, co znamienne było dla personalizmu, a co jest również istotą edukacji literackiej. Zamiast poznawać pewne uniwersum wartości i dokonywać spośród nich pewnego wyboru,

---

<sup>150</sup> Zob. M. Maciaszek, *Treści kształcenia i wychowania w reformach szkolnych PRL*, Warszawa 1980, s. 31.

<sup>151</sup> Zjazd odbył się w dniach 14-16 lutego 1946. Całość założeń zjazdowych opisuje Wojciech Pomykało, dz. cyt., s. 64-66.

<sup>152</sup> S. Mauersberg, *Reforma szkolnictwa w Polsce w latach 1944-1948*, s. 150-151.

<sup>153</sup> Zob. Z. Kantyka, *Geneza i tło społeczno-polityczne dyskusji o humanizmie socjalistycznym*, [w:] *Z dziejów rewolucji socjalistycznej w Polsce*, red. F. Serafin, Katowice 1987, s. 30.

<sup>154</sup> Zob. M. Sieńko, dz. cyt., s. 16-19.

<sup>155</sup> Tamże, s. 19.

człowiek w humanizmie marksistowskim odkrywa gotowy system aksjologiczny, który ma zaakceptować.

To założenie wpłynęło znacząco na kształt programu wychowawczego oraz dydaktyki polonistycznej, co odzwierciedlało się w publikacjach pedagogicznych oraz metodycznych tego okresu. Autorzy artykułów i książek proponowali omawianie lektur według określonego klucza, precyzyjnie rozpisując tok lekcji oraz wnioski z niej płynące<sup>156</sup>. Częściowo, było to również związane z potrzebami nauczycieli niewykwalifikowanych, którzy tego rodzaju teksty traktowali jako swoistą instrukcję do prowadzenia własnych zajęć.

Jedną z nich było uspołecznienie jednostki, która powinna współdziałać z innymi oraz wyzbyć się egoistycznych dążeń. Obraz ten opisał serii swoich tekstów Józef Pieter<sup>157</sup>. Według autora człowiek uspołeczniony:

liczy się w swoich przekonaniach, w słowie i czynie z obecnością i koniecznością współdziałania z równymi mu co do godności ludzkiej współobywatelami. [...] idealizuje raczej twórczość i życie kulturalne aniżeli zdobywanie majątku i posiadanie. Zgodnie z tym nastawia swój rozmach życiowy na poczynania twórcze [...] a nie na walkę o wyniki pracy cudzej. [...] Sens i smak życia odczuwa raczej w twórczym działaniu i obcowaniu z ludźmi aniżeli w przesadnej dotychczas chciwości posiadania, władania, błyszczenia i orgiastycznego używania<sup>158</sup>.

Martyna Klaus, która podjęła temat człowieka uspołecznionego na łamach *Nowej Szkoły*<sup>159</sup>, wskazuje, że powinien być on gotowy do współpracy i pomocy – jednocześnie dbać o dobro własne i innych. W relacjach z innymi człowiek uspołeczniony miał oceniać bliźniego według jego wartości wewnętrznej, a nie zajmowanego stanowiska oraz umieć fachowo podporządkować się w zależności od sytuacji. Zarazem cechować go powinna odpowiedzialność połączona z koleżeńskim solidaryzmem, szczerą radością i satysfakcją z koleżeńskich relacji w innych. Wzorzec ten miał również dążyć do właściwego, prospołecznego rozwiązania aspołecznego indywidualizmu, szanować dobra kultury, rozwijać twórcze ambicje oraz nie być sentymentalnym ani wobec rzeczy materialnych ani wcześniejszej moralności<sup>160</sup>.

---

<sup>156</sup> Dotyczy to przede wszystkim artykułów z okresu 1948-1956, co zostało szczegółowo opisane w rozdziale III.

<sup>157</sup> Zob. J. Pieter, *Ideal wychowawczy nowej szkoły – człowiek uspołeczniony*, „Nowa Szkoła”, 1945, nr 4-5; *Wychowanie ludzi uspołecznionych*, „Nowa Szkoła”, 1945, nr 7; *Technika i organizacja wychowania uspołeczniającego*, „Nowa Szkoła”, 1948, nr 7-8.

<sup>158</sup> J. Pieter, *Wychowanie ludzi uspołecznionych*, s. 18.

<sup>159</sup> Zob. M. Klaus, *Ideal wychowania w Polsce w latach 1945-1949 w publicystyce »Nowej Szkoły«*, „Przegląd Pedagogiczny”, 2013, nr 1 (12).

<sup>160</sup> Zob. tamże, s. 79.

Nieco inaczej ideał wychowawczy przedstawiła Maria Ossowska w artykule *Wzór obywatela jako wytycznia wychowania*<sup>161</sup>. Autorka zaznaczyła w nim, że „nie będzie to wzór pomyślany dla pewnej tylko elity, lecz dla każdego obywatela Polski demokratycznej (...) wspólny dla mężczyzny i kobiety” [podkr. M.O.]<sup>162</sup>. Ossowska wskazała, że człowiek ten powinien kierować się w postępowaniu perfekcjonizmem, rozumianym jako ciągle poruszanie się naprzód, charakteryzować się otwartym umysłem oraz być zdolnym do długodystansowego wysiłku<sup>163</sup>. Wzór obywatela powinien jednocześnie charakteryzować się stałym systemem wartości i być tolerancyjny wobec innych. Niezbędna cechą Polaka nowego państwa ma być aktywność, odwaga cywilna oraz uczciwość intelektualna. Dość długą listę zalet zamyka uspołecznienie oraz brak egocentryzmu, pozwalające pracować na rzecz nowego kraju.

Podobny, społeczny charakter wychowania, zamieszczony był w *Polonistyce*, która była jednym z podstawowych źródeł na temat dydaktyki polonistycznej w tym okresie. W komentarzu do „nowych”<sup>164</sup> programów<sup>165</sup> Henryk Szyper wskazuje, że

Podkreśla się w programie świadomy patriotyzm, który na przestrzeni dziejów Polski XIX i XX w. wiązał się ściśle z ideą wyzwolenia społecznego mas ludowych. Patriotyzm ten ma się wyrażać w ukochaniu państwa polskiego jako realizatora demokracji politycznej i społecznej, w umiłowaniu ziemi ojczystej i jej krajobrazu, kultury narodowej, ludu i folkloru, piękna mowy ojczystej. Przeciwstawiamy go szowinizmowi i imperializmowi, a wiążemy z dążeniem do braterstwa między narodami miłującymi wolność oraz z czujnością wobec niemieckiego sąsiada<sup>166</sup>.

Jak widać, z powyższej charakterystyki wyłania się obraz aktywnego działacza, pozbawionego egoistycznych dążeń, który jest gotowy poświęcić się dla dobra kolektywu. To postać zaangażowana, pozytywnie patrząca w przyszłość, mimo przejściowych trudności, ktoś, kto po ciężkim okresie II wojny światowej będzie budować nową, ludową Polskę<sup>167</sup>. Taki sam wzorzec był przedstawiony m.in. w *Instrukcji programowej na lata 1948/49*:

---

<sup>161</sup> Zob. M. Ossowska, *Wzór obywatela jako wytycznia wychowania*, „Nowa Szkoła”, 1945, nr 4-5.

<sup>162</sup> Tamże, s. 18.

<sup>163</sup> Tamże, s. 19.

<sup>164</sup> Użycie cudzysłowu jest celowe, ze względu na dość częste postulaty kolejnych zmian programowych w całym okresie PRL.

<sup>165</sup> Zob. H. Szyper, *Założenia nowych programów języka polskiego*, „Polonistyka”, 1948, nr 1.

<sup>166</sup> Tamże, s. 16.

<sup>167</sup> „Wzorowy obywatel lat czterdziestych, odpowiedzialny członek rodziny, społeczeństwa, państwa, narodu winien cenić sobie ponadto prawdę, a dalekim być od ubarwiania rzeczywistości, przeinaczania faktów, interpretowania konkretnych sytuacji w sposób subiektywny, według tylko i wyłącznie własnych potrzeb”. Tamże, s. 81.

Jednolita szkoła średnia służyć będzie tym samym ideałom wychowawczym, jakie sformułowane zostały dla szkoły podstawowej. Składa się na nie: ukochanie ludowego państwa polskiego jako realizatora demokracji politycznej i społecznej; umiłowanie ziemi ojczystej i wszystkich postępowych pierwiastków i tradycji kultury narodowej; najgłębszy szacunek dla pracy i pragnienie uczestniczenia w zbiorowym wysiłku narodu; przywiązanie do idei postępu i sprawiedliwości społecznej oraz opór wobec wszelkich form wsteczności i wyzysku; uczucie braterstwa względem narodów miłujących wolność, w szczególności względem narodów słowiańskich<sup>168</sup>.

Kolejne cechy modelowe przywołują Jasińska i Siemieńska, które wyróżniają wzór pioniera<sup>169</sup> – człowieka „stalowej woli” i „silnej wiary”. Miał on, obok robotnika i społecznika, zasiedlać i zagospodarowywać Ziemię Zachodnie z właściwą odwagą, energią i inicjatywą<sup>170</sup>. Pewną syntezą wszystkich wymienionych cech okresu walki o władzę był zestaw haseł organizacji młodzieżowych (ZWM, OMTUR, ZMW – „Wici”, ZMD oraz ich studenckich rozgałęzień). Podstawę działania i współpracy tych organizacji stanowiła akceptacja następujących haseł i zasad:

przemian społecznych w kierunku demokracji ludowej, ustroju sprawiedliwości społecznej likwidacji przywilejów społecznych i wyzysku, uspołecznienia gospodarki narodowej; patriotyzmu, pojmowanego jako obrona niepodległości Polski, jej nowych granic, uznanie polityki międzynarodowej opartej na sojuszu ze Związkiem Radzieckim, pracy – dla Polski, dla społeczeństwa, udziału w odbudowie kraju ze zniszczeń wojennych, a także w przewartościowywaniu pozytywnym pojęcia pracy; nauki – otworzenia przed całą młodzieżą dostępu do oświaty, poprzez rozwój szkolnictwa oraz aktywny udział w podnoszeniu poziomu wiedzy i kwalifikacji zawodowych; społecznej aktywności – walki o realizację zasad programowych, udziału w tworzeniu i rozwijaniu organizacji; „moralnej odbudowy” młodzieży, zwalczania demoralizacji będącej spuścizną przeszłości, kształtowania pożądanych cech osobowych.<sup>171</sup>

Każda z tych organizacji miała jednocześnie własne priorytetowe cele i cechy, jednak trzon stanowiły wyżej wymienione zasady, wpisujące się w dotychczas przywoływane cechy modele osobowe.

<sup>168</sup> *Instrukcja programowa na rok szkolny 1948/49*, Dz. U. Min. Ośw. 1948, nr 7, 30 czerwca 1948, s. 273.

<sup>169</sup> „Przy okazji możemy obserwować, jak się to życie w nowych ludzkich skupiskach: na budowach, w obozowiskach – układa i kształtuje, obrasta w nowy obyczaj, dociera się, wyładowuje w konfliktach; na początku nic jeszcze przecież ludzi nie łączy i ten brak więzi sprzyja przekonaniu, że wszystko za wolno... Są to sprawy znane i u nas, choćby z historii Nowej Huty. Pisze się o tym wszystkim prosto i szczerze, bez hysterii, ale i bez owijania spraw drastycznych w bawełnę, przy okazji pokpiwając tu i ówdzie z pozostałości dawnych schematów. Ile bo też serdecznej, cichej kpiny ma w sobie ten kierowca Kola z Pustego kursu Sergiusza Antonowa, kiedy opowiada niedoświadczonemu dziennikarzowi swój życiorys: »Mój charakter wyrabiał się w okresie powojennych pięciolatek, kiedy nasi ludzie osiągnęli wspaniałe wyniki w pracy, a jasne gwiazdy sputników pędziły w dalekie niebo...« (...) Otóż autorzy opowiadań nie chcą właśnie, żeby było „gładkie napisane”, wolą pisać szorstko zadziornie, ostro, czyli po prostu prawdziwie”. A. Drawicz, *Wstęp*, [w:] *Opowiadania pisarzy radzieckich*, Warszawa 1967, s. 10-11.

<sup>170</sup> A. Jasińska, R. Siemieńska, dz. cyt., s. 230.

<sup>171</sup> Tamże, s. 231-232.

Jak wskazuje Wojciech Pomykało<sup>172</sup>, swoistym podsumowaniem inicjalnego okresu dyskusji nad ideałem wychowawczym oraz modelem absolwenta, jest wypowiedź Bolesława Bieruta ze Zjazdu Młodzieżowego we Wrocławiu z 1948 roku<sup>173</sup>. Ówczesny Prezydent Polski wymienił w nim trzy istotne zadania młodego Polaka – naukę, opisywane już uspołecznienie oraz konieczność kształcenia w sobie hartu ducha:

Trzeba wreszcie wykształcić w sobie i w innych siłę charakteru, hart ducha, ofiarności i wolę walki o sprawiedliwość społeczną. Niepodobna wypełnić wielkich zadań społecznych [...] bez wytrwałej pracy nad samym sobą, bez ugruntowania zasad moralności, opartej na sprawiedliwości społecznej i solidarności, bez zahartowania swojej siły woli i charakteru<sup>174</sup>.

Lata 1944-1948 można nazwać etapem formowania się, konkretyzowania ideału wychowawczego. Lata 1948-1949 to czas przejściowy, w którym można zaobserwować zdecydowane odejście od demokratycznego modelu na rzecz socjalistycznego. Silnym bodźcem, wpływającym na kształtowanie ideału wychowawczego była wizja industrializacji kraju – przekształcenie z rolniczo-przemysłowego w państwo posiadające własną bazę industrialną<sup>175</sup>. Cele te zostały przedstawione na Kongresie Zjednoczeniowym PPR i PPS w 1948 roku, na którym głos zabrał między innymi ówczesny minister oświaty, Stanisław Skrzeszewski. Jego przemówienie stało się zapowiedzią intensywnego upolitycznienia szkoły<sup>176</sup>. Na tym też zjeździe uchwalono *Deklarację ideową PZPR*, która wytyczała dla oświaty konkretne zadania: usunięcie analfabetyzmu, dalszą rozbudowę szkolnictwa, wychowanie nowych kadr nauczycielskich oraz podniesienie poziomu ideologicznego szkolnictwa, uwzględniającego idee marksizmu-leninizmu<sup>177</sup>.

Tak zakreślone cele polityki państwowej i oświatowej wymagały promowania cech budowniczego kraju, który mimo trudności z zapałem podejmie trud tworzenia nowego porządku<sup>178</sup>. Coraz częściej eksponowano zagrożenia wynikające z walki klas,

---

<sup>172</sup> Zob. W. Pomykało, dz. cyt., s. 83.

<sup>173</sup> 20-22 lipca 1948 r. we Wrocławiu obradował I Założycielski Zjazd Związku Młodzieży Polskiej (ZMP). Miał on na celu przymusowe zjednoczenie organizacji młodzieżowych i ideologiczne podporządkowanie ich partii komunistycznej. Więcej: *60 lat temu powstało ZMP*, [online:] <https://naukawpolsce.pl/aktualnosci/news%2C148754%2C60-lat-temu-powstalo-zmp.html>, [dostęp: 23.09.2024].

<sup>174</sup> Przemówienie prezydenta RP ob. Bolesława Bieruta, „Nowa Szkoła”, 1948, nr 1, s. 5.

<sup>175</sup> Wspomina o tym m.in. S. Mausberg, *Demokratyzacja szkolnictwa polskiego w latach 1944-1948*, „Rozprawy z dziejów oświaty”, 1974, t. XVII, s. 180-181.

<sup>176</sup> Tamże, s. 181.

<sup>177</sup> Zob. M. Maciaszek, dz. cyt., s. 35.

<sup>178</sup> Co istotne, budowniczymi kraju mieli być nie tylko mężczyźni, ale również kobiety: „Przeprowadzona przez A. Kłoskowską analiza modelu rodziny propagowanego przez pismo „Przyjaciółka” w latach 1950-1951 wykazała, że w okresie tym głównie przedstawiano życie rodzin chłopskich i robotniczych. Charakterystyczny rys tych rodzin stanowiła praca zawodowa kobiet. »W znacznej większości przypadków

a nadrzędne znaczenie nadano celom społeczno-politycznym zgodnym ze światopoglądem socjalistycznym, którym również podporządkowano oświatę. Widoczne to było wyraźnie w przemówieniach współczesnych przywódców, m.in. Bolesława Bieruta, który upowszechnienie dostępu do wiedzy i kultury motywuje potrzebą zrównania różnic klasowych<sup>179</sup>.

Na początku lat 50tych oprócz wyżej wymienionych cech, które nadal były pożądanymi i promowane, pojawiła się kolejna postać wzorcowa – działacz polityczny. Jego postać opisuje Elżbieta Mach:

W tym czasie [na początku lat 50 – AK] doprecyzował się ideał wychowawczy i wizerunek idealnego Polaka, który w pełni powinien akceptować istniejącą rzeczywistość oraz przekształcać ją w myśl uchwalonych przez partię celów. (...) Jego patriotyzm powinien przejawiać się w zdobywaniu wiedzy i pomnażaniu kulturalnego i materialnego dorobku kraju. Patriotyzm rozumiany był dwojako. Po pierwsze jako »gorące przywiązanie do postępowych dziejów narodu; do jego kultury, do ziemi ojczystej; [jako] duma z najlepszych jego tradycji, (...) poczucie odpowiedzialności« oraz jako patriotyzm proletariacki, czyli »oddanie wszystkich sił dla zwycięstwa socjalizmu we własnym kraju, aby przyspieszyć zwycięstwo socjalizmu na świecie«. Do obowiązku obywatelskiego należała więc czujność polityczna, a praca stanowiła sens życia i miernik wartości moralnej człowieka. Ideał wychowawczy używał agitacji jako narzędzia do mobilizowania ludzkich zespołów w walce z imperializmem<sup>180</sup>.

Jednocześnie, początek lat 50. to okres, w którym intensywnie promowano nie tylko określony wzorzec wychowawczy, ale jednocześnie sylwetki osobowe<sup>181</sup>. Kult jednostki skupiał się przede wszystkim wokół Józefa Stalina – o nim pisano artykuły, organizowano odczyty jego prac, wieczornice, konkursy, akademie<sup>182</sup>. Wskazywano również inne postaci: Bolesława Bieruta, Karola Marksa, Fryderyka Engelsa, Edwarda Dembowskiego, Ludwika Waryńskiego, Juliana Marchlewskiego, Włodzimierza

---

kobiety są więc przedstawione w określonych rolach zawodowych, które w sposób decydujący determinują ich pozycję także w stosunkach rodzinnych. Pozycja ta równa jest pozycji ich mężów, ponieważ w równym z nimi stopniu są one zdolne odgrywać czynną rolę w produkcji i przyczyniać się do utrzymania rodziny. Rodzina nie jest w tym modelu zależna pod względem ekonomicznym jedynie od mężczyzny. Matka i żona uczestniczą w funkcjach ekonomicznych na równych prawach, co z kolei zapewnia jej pozycję identyczną z pozycją ojca lub męża. Zaangażowanie i sukcesy kobiety w pracy produkcyjnej dostarczają głównego kryterium jej atrakcyjności jako narzeczonej lub żony.” A. Jasińska, R. Siemieńska, dz. cyt., s. 240.

<sup>179</sup> Przemówienie prezydenta RP ob. Bolesława Bieruta, s. 1-7.

<sup>180</sup> E. Mach, *Rozwój i transformacja polskiego szkolnictwa po II wojnie światowej*, [w:] *Polska XX wieku*, pod red. W. Kozuba-Ciembroniewicza i B. Szlachty, Kraków 2010, s. 231.

<sup>181</sup> „Ze szpałt gazet i czasopism nie schodziły wówczas nazwiska Pstrowskiego, nowohuckich przodowników: Lorenca, Sendora, Aksamit, Przewoźnik i innych. Publicystyka przedstawiała wizerunki robotników wyróżniających się osiągnięciami i postawą zaangażowania wobec podejmowanych działań.” A. Jasińska, R. Siemieńska, dz. cyt., s. 239.

<sup>182</sup> Jak zaznacza Stanisław Gawlik: „Od szkoły żądano szerokiego otwarcia się na stalinizm jako system poglądów ideologicznych i sposób kierowania partią i państwem komunistycznym ukształtowany w okresie dyktatorskich rządów Stalina w ZSRR. Oznacza to, że »Dzieci uczyły się, że Stalin był człowiekiem mądrym, wręcz genialnym, że właściwie on uratował ojczyznę w chwili agresji.«” S. Gawlik, *Szkoła polska w dobie zniewolenia komunistycznego (1945-1989). Refleksje z oddali czasu*, Opole 2009, s. 61.

Lenina<sup>183</sup>. Dzieci i młodzież była z nimi zapoznawana od najmłodszych lat, „tresowana”, „urabiana” w określonym modelu<sup>184</sup>. Wychowanie na ich podstawie polegało na ciągłym i systematycznym odwoływaniu się do świadomości młodego pokolenia poprzez pogadanki, odpowiednio dobrane czytanki czy plakaty zamieszczane w książkach i elementarzach<sup>185</sup>. Również w prasie pedagogicznej oraz specjalistycznej nie brakowało tekstów, które przedstawiały właśnie te sylwetki<sup>186</sup>.

Integralną częścią prezentacji powyższych postaci było umieszczenie ich na tle wielkiej historii, która była interpretowana ideologicznie<sup>187</sup>. Już od 1944 r. były formułowane zalecenia determinujące sposób opisywania rzeczywistości – tej teraźniejszej, jak i historycznej. Stanisław Skrzeszewski na Kongresie Zjednoczeniowym PZPR w grudniu 1948 r. mówił:

Nauczmy polskie młode pokolenie cenić i kochać Związek Radziecki. Odpowiednio do poziomu uczniów pokażemy młodzieży znaczenie i wkład radziecki do historii ludzkości, jej kultury, nauki, sztuki i techniki. Nauczmy młode pokolenie szacunku, wdzięczności względem Związku Radzieckiego za to wszystko, co zawdzięczamy jego bohaterskiej armii – obrońcy pokoju i kultury. Pełną garścią będziemy w życiu będziemy w życiu szkoły korzystać z pedagogicznych i naukowych doświadczeń Kraju Rad, z jego wspaniałej, socjalistycznej kultury i sztuki oraz jego socjalistycznej praktyki. Nauczmy młode pokolenie języka rosyjskiego, języka Lenina i Stalina, Gorkiego i Łysenki<sup>188</sup>.

Realizowanie powyższych założeń było zadaniem wszystkich nauczycieli – zarówno przedmiotów humanistycznych, dotyczących często bezpośrednio tematów historycznych i społecznych, jak i matematyczno-przyrodniczych, dla których problematyka ta była obca i sztucznie wprowadzana na zajęcia. Dość wyrazistym przykładem ideologizacji jest artykuł Jadwigi Danni *Znaczenie naukowe*

---

<sup>183</sup> Tamże, s. 231.

<sup>184</sup> Por. R. Grzybowski, *Cele ideowe i struktura organizacyjna Wszechzwiązkowej Organizacji Pionierskiej imienia W. I. Lenina oraz jej miejsce w systemie wychowania nowego człowieka (homo sovieticus)*, s. 68.

<sup>185</sup> Tamże.

<sup>186</sup> M. in.: Bolesław Bierut o wychowaniu, nauczycieli i nauce (wyjątki z przemówień), „Nowa Szkoła” 1956, nr 2, s. 115-116; *Do ostatniego tchnienia służył narodowi*, „Głos Nauczycielski”, 1956, nr 12, s. 1; N. K. Krupska (tłum. Michał Szulkin), *Dzieła Marksa, Engelsa, Lenina, Stalina, które powinien znać każdy nauczyciel*, „Ruch Pedagogiczny”, 1949, nr 1-2, s. 102-110; zob. też: *Jaki powinien być nauczyciel w szkole socjalistycznej?*, „Głos Nauczycielski”, 1950, nr 22, s. 4; *Marksizm – żywa wytyczna działania*, „Życie Szkoły”, 1953, nr 1, s. 3; Z. Mysłakowski, *Jakie korzyści odnosimy ze studiowania pedagogiki radzieckiej*, „Życie Szkoły”, 1955 nr 6, s. 335.

<sup>187</sup> Jak zauważają A. Jasińska i R. Siemińska: „Wybór postaci historycznych z dziejów Polski jest dokonywany [w okresie 1949-56 – przyp. AK] przede wszystkim pod kątem udziału poszczególnych jednostek w walce o zmianę ustroju ekonomiczno-społecznego, poprawę warunków bytu mas ludowych, a także o wyzwolenie narodowe. Pod tym kątem dobierani są bohaterowie, charakteryzowani pisarze.” A. Jasińska, R. Siemińska, dz. cyt., s. 244.

<sup>188</sup> S. Skrzeszewski, *Trzeba wydrzeć młodzież, nauczyciela i szkołę spod wpływu reakcji*, „Dziennik Polski”, 20 grudnia 1948 r., nr 348 (1387), s. 1.



*i wychowawcze czynnika historycznego w nauczaniu matematyki*<sup>189</sup>, w którym autorka przedstawia ideologiczny obraz kluczowych wydarzeń z historii matematyki i próbuje przekonać czytelnika, że wiedza ta stanowi „czynnik konieczny dla całokształtu wykształcenia matematycznego”<sup>190</sup>.

Jednym z kluczowych dokumentów dla formowania się ideału wychowawczego była ustawa z 7 kwietnia 1949 roku, która zakładała likwidację analfabetyzmu do końca 1951 roku<sup>191</sup>. W ramach industrializacji kraju starano się, by wszyscy – niezależnie od pochodzenia – byli objęci obowiązkowym kształceniem w siedmioletniej szkole podstawowej<sup>192</sup>. Jednocześnie podjęto walkę o ideologizację programów szkolnych, które miały być spójne z ówczesnymi celami władzy, w tym przede wszystkim – założeniami planu 6-letniego. W *Instrukcji programowej na rok szkolny 1948/1949* wyraźnie zaznaczono, że

Ideologiczną osią programową pozostaje nadal »Polska Ludowa na tle współczesnego świata oraz kształtowanie się jej dziejowej walce i w pracy«. (...) Jednolita szkoła średnia służyć będzie tym samym ideałom wychowawczym, jakie sformułowane zostały dla szkoły podstawowej. Składa się na nie: ukochanie ludowego państwa polskiego jako realizatora demokracji politycznej i społecznej; umiłowanie ziemi ojczystej i wszystkich postępowych pierwiastków i tradycji kultury narodowej; najgłębszy szacunek dla pracy i pragnienie uczestniczenia w zbiorowym wysiłku narodu; przywiązanie do idei postępu i sprawiedliwości społecznej i opór wobec wszelkich form wstecznictwa i wyzysku; uczucie braterstwa względem narodów miłujących wolność, w szczególności względem narodów słowiańskich<sup>193</sup>.

Przytoczony cytat potwierdza, że wszystkie wcześniej sygnalizowane cechy człowieka radzieckiego – przyjęcie pracy jako najwyższej wartości, zaangażowanie społeczne i partyjne – znalazło odzwierciedlenie w programach szkolnych, a te z kolei spowodowały zmiany w metodach pracy na poszczególnych lekcjach (np. w schematycznej, jednostronnej interpretacji utworów literackich<sup>194</sup>).

---

<sup>189</sup> J. Danni, *Znaczenie naukowe i wychowawcze czynnika historycznego w nauczaniu matematyki*, „Nowa Szkoła”, 1945, nr 5.

<sup>190</sup> Tamże, s. 7.

<sup>191</sup> Ustawa z dnia 7 kwietnia 1949 r. o likwidacji analfabetyzmu, Dz.U. 1949 nr 25 poz. 177.

<sup>192</sup> Jak można przeczytać w *Instrukcji programowej na rok szkolny 1948/1949*: „Zapoczątkowana przed trzema laty, w 1945 r. przebudowa szkoły polskiej wysunęła jako jedno z naczelných swych haseł likwidację oświatowego upośledzenia polskich mas ludowych. Wobec ogromnego pookupacyjnego zniszczenia naszego szkolnictwa, jego kadr ludzkich i bazy materialnej, odbudowa oświaty postępować musiała stopniowo, równoległe z przebudową struktury szkolnej i programów nauczania. Ustrój Demokracji Ludowej stworzył najkorzystniejsze warunki dla tych procesów. Gospodarka planowa ujawniła ściśle zależność tempa przebudowy szkolnictwa od rozwoju gospodarczego kraju.” Dz. U. Min. Ośw., 1948, nr 7, s. 271.

<sup>193</sup> Tamże, s. 272.

<sup>194</sup> Zob. W. Pomykało, dz. cyt., s. 195.

Z industrializacją wiąże się również pojęcie politechnizacji, która miała rozszerzyć ogólne wykształcenie i była uznawana za „niezbędny składnik wychowania jednostki wszechstronnie rozwiniętej”<sup>195</sup>. Teoretycy radzieccy uznawali, że kształcenie politechniczne przyczynia się do rozwijania naukowego poglądu na świat oraz psychiki człowieka<sup>196</sup>. Dość naturalnym procesem było włączanie treści technicznych do przedmiotów ścisłych – matematyki, fizyki, biologii, choć i na tych zajęciach zalecano, aby treści opatrzyć odpowiednim komentarzem, który będzie nawiązywał do faktów z życia kraju lub państw zaprzyjaźnionych. Przykładowo, na łamach *Matematyki* zamieszczano zadania nawiązujące do realizacji planu 6-letniego:

Przykład 1. Pierwszy rok wykonania Sześcioletniego Planu gospodarczego mamy za sobą; przez ile jeszcze będziemy wykonywali Sześcioletni Plan gospodarczy? (...)

Przykład 2. Dla uczczenia 33 rocznicy Wielkiej Rewolucji Październikowej załoga fabryki traktów „Ursus” wykonała 40 traktorów ponad plan, w tym o 5 traktorów więcej, niż wynosiło jej zobowiązanie.

Do wykonania ilu traktorów ponad plan zobowiązała się załoga?

O jaką część zaplanowanego zobowiązania przekroczono zobowiązanie?

Ile procent zobowiązania (o ile więcej niż 100%) wykonano?

Jeżeli nadmienimy przy tym, że w okresie międzywojennym w Polsce w ogóle nie wyrabiano traktorów, to ten fakt już sam przez się będzie wiele mówił<sup>197</sup>.

W tekście jest wymienionych 16 podobnych zadań, które zaznajamiają uczniów z terminologią związaną z rozwojem gospodarczym (np. nazwami konkretnych fabryk) i wydarzeniami istotnymi dla rozwoju socjalizmu. Zdecydowanie trudniejsze było to na lekcjach przedmiotów humanistycznych. W tym celu przygotowywano specjalne czytanki, umożliwiające wprowadzenie takiej tematyki do lekcji, m.in. języka polskiego:

Jest rzeczą jasną, że w formie bezpośredniej i naturalnej wystąpią elementy kształcenia politechnicznego na tych lekcjach, na których nauczyciel, zdążając do celów polonistycznych, posłuży się jako materiałem tekstem czytanek czy utworów literackich o tematyce produkcyjnej. Oczywiście, że np. na lekcji poświęconej analizie *Węgla* Ścibora-Rylskiego będzie chodziło o ukazanie i rozwinięcie zagadnienia – powiedzmy – dojrzewania kadr. Ponieważ jednak autor ukazuje dojrzewanie tych kadr w procesie produkcji, automatycznie pojawią się problemy takie jak planowanie i organizacja pracy, jak racjonalizatorstwo i współzawodnictwo w produkcji<sup>198</sup>.

Zarysowane wyżej zmiany znalazły odzwierciedlenie w programach. Prace nad nimi zostały podjęte już po Kongresie Zjednoczeniowym w grudniu 1948 roku, jednak ich

---

<sup>195</sup> Zob. B. Wagner, *Strategia wychowawcza w PRL*, Warszawa 2018, s. 30.

<sup>196</sup> Tamże.

<sup>197</sup> A. Wachułka, *Z zagadnień wychowania na lekcjach matematyki*, „Matematyka”, 1951, nr 2(14), s. 14.

<sup>198</sup> J. Kram, *O politechnizacji i kształceniu praktycznym na lekcjach języka polskiego*, „Polonistyka”, 1952, nr 4, s. 27.

publikacja nastąpiła dopiero w 1950 roku. Część umieszczonych w nich zaleceń znalazła się w *Instrukcji programowej na rok 1949/50*<sup>199</sup>. Rudymetem programów do każdego przedmiotu stały się dwa podstawowe założenia: kształtowanie naukowego poglądu na świat oraz moralności socjalistycznej, ludowego patriotyzmu, internacjonalizmu i myśli naukowej<sup>200</sup>. Programy te obowiązywały do 1955 roku, gdy dokonano ewaluacji ich założeń w formie badań przeprowadzonych przez Dział Prac Programowych Instytutu Pedagogiki oraz zdecydowano się na odciążenie uczniów z nadmiaru materiału<sup>201</sup>.

Cezurą czasową dla omawianego okresu było VIII Plenum PZPR z października 1956 roku<sup>202</sup>, na którym podjęto uchwałę o umocnieniu kierowniczej roli partii, proklamowano działania w kierunku demokratyzacji oraz przeciw tendencjom rewizjonistycznym i dogmatyczno-sekciarskim<sup>203</sup>. Występowanie tych ostatnich sprawiło, że w oświacie nastąpił rozłam, a kształt ideału w pewien sposób został zachwiany. Pojawiło się też wiele publikacji, w których widoczny jest odwrót od pedagogiki socjalistycznej i forsowanego przez nią modelu<sup>204</sup>. Stan rozchwiania trwał trzy lata, aż do III Zjazdu PZPR w 1959 r. Zarówno w trakcie jego obrad, jak i na IX Plenum w 1957 r. stwierdzono, że model wychowawczy wiąże się z programem partii, a zwłaszcza z koncepcją industrializacji kraju. Przedstawiono także koncepcję Polaka zaangażowanego w budowanie swojej socjalistycznej ojczyzny oraz przyjmującego, że jego pełniejsza praca pozwoli na zaspokajanie potrzeb – zarówno życia codziennego i kulturalnego<sup>205</sup>.

Podjęta w latach 1956-1959 krytyka doprowadziła do przewartościowania promowanego ideału wychowawczego. Przede wszystkim, zauważono jego jednostronny charakter, akcentujący prymat pracy fizycznej nad umysłową oraz brak głębi psychologicznej<sup>206</sup>. Podkreślano, że przywoływani przodownicy pracy nie byli godni

---

<sup>199</sup> *Instrukcja programowa na rok szkolny 1949/1950*. Dz. U. Min. Ośw., 1949, nr 12, poz. 209.

<sup>200</sup> Zob. M. Maciaszek, dz. cyt., s. 37.

<sup>201</sup> Tamże, s. 38.

<sup>202</sup> Plenum to odbyło się na tle burzliwych wydarzeń strajków w Poznaniu w 1956 roku, wynikających z niezadowolenia społeczeństwa z płac i warunków pracy. Jednocześnie jest to koniec kultu jednostki po XX Zjeździe KPZR, który zapoczątkował przewartościowanie wcześniej promowanych ideałów wychowawczych. Zob. więcej: B. Potyrała, *Szkoła podstawowa w Polsce 1944-1984*, Warszawa 1987, s. 75.

<sup>203</sup> W. Pomykało, dz. cyt., s. 202.

<sup>204</sup> Zob. tamże, s. 204; B. Milewicz, *Próba obrachunku*, „Głos Nauczycielski”, 1956, nr 47, s. 1; M. Kozakiewicz, *Spójrzmy na rzeczywistość*, „Głos Nauczycielski” 1956, nr 45, s. 5.

<sup>205</sup> Tamże, s. 206. Wizja ta wiązała się z wnioskami z VIII Plenum PZPR, na którym pojawiła się krytyka dotychczasowej metody wzrostu produkcji poprzez zatrudnianie kolejnych pracowników. W nowym ujęciu, konieczna była poprawa wydajności już zatrudnionych osób.

<sup>206</sup> Zob. A. Jasińska, R. Siemieńska, dz. cyt., s. 247.

naśladowania w innych dziedzinach, a w obecnych normach postępowania nie ma odniesienia do życia rodzinnego, jak i w ogóle relacji z innymi ludźmi<sup>207</sup>. Coraz częściej pojawiał się również wzór socjalistycznego inteligenta, zaangażowanego w proces produkcyjny<sup>208</sup>.

Podsumowując bogaty w koncepcje wychowawcze okres 1944-1959, można wyróżnić kilka kluczowych wzorców, których poszukiwano później w lekturach. Pierwszym z nich był człowiek uspołeczniony, cechujący się miłością do pracy, zaangażowaniem w sprawy państwa oraz wykazujący się innymi, przywoływanymi już wcześniej zaletami, umożliwiającymi odbudowanie państwa po wojnie. Nie był on powiązany z celami politycznymi, natomiast nosił wiele cech spójnych z programem socjalistycznym.

Jego następcą był budowniczy socjalizmu, którego wzorzec zaczął występować na początku lat 50. Nosił on nie tylko cechy człowieka uspołecznionego – jego cele, wartości a także spojrzenie na historię i rzeczywistość teraźniejszą miały być zgodne z założeniami światopoglądowymi partii<sup>209</sup>. Jego podstawowym zadaniem miała być realizacja planu 6-letniego, która odbywała się na tle walki klasowej<sup>210</sup>. Zakładano, że ideał wychowawczy powinien opierać się na czterech podstawowych założeniach:

- młodzi ludzie powinni identyfikować się z celami partii, co miało przynieść efekt w postaci uczciwej pracy oraz realnego zaangażowania, w tym również znoszenia wyrzeczeń na rzecz budowania nowej rzeczywistości;

---

<sup>207</sup> Tamże.

<sup>208</sup> Pewnego rodzaju syntezą nowych tendencji są wyniki badań A. Kłoskowskiej opisane we *Wzorcach osobowych socjalizmu*: „Podsumowując analizę modelu rodziny, który dominował na łamach »Przyjaciółki« w latach 1956-1957 A. Kłoskowska stwierdza, iż w okresie tym: »Tylko 18 na 81 głównych postaci nowel (22,2%) pochodzi ze środowiska robotniczego czy chłopskiego (w porównaniu z 57,7% bohaterów nowel pierwszego okresu). Nowele znacznie częściej sięgają środowiska inteligencji, a w szczególności wolnych zawodów. Najbardziej charakterystyczny jest jednak fakt, że w 34,5% przypadków kwestia zawodów bohaterów i bohaterem w ogóle nie występuje, w opisie brak szczegółowego przedstawienia działalności zawodowej tak znamiennego dla ubiegłego okresu. W szczególności większość przedstawianych kobiet (60%) występuje wyłącznie w roli żon, matek, narzeczonych, a nie przodujących robotnic, niezrównanych hodowczyń i racjonalizatorek, jak to było w okresie wcześniejszym. [...] Emocjonalny aspekt stosunków rodzinnych uwzględniany jest częściej niż jakikolwiek inny. Miłość występuje jako jedna z najważniejszych wartości ludzkiego życia, a małżeństwo oparte na wzajemności uczuć jest przedstawionego jako realizacja najgłębszych ludzkich pragnień. [...] W przeciwieństwie do opowiadań z pierwszego okresu charakterystyczne jest akcentowanie raczej smutków i kłopotów, aniżeli radości codziennego życia«? (A. Jasińska, R. Siemieńska, dz. cyt., s. 248).

<sup>209</sup> Zob. B. Potyrała, *Szkola podstawowa w Polsce 1944-1984*, Warszawa 1987, s. 58.

<sup>210</sup> Tamże, s. 60.

- młodzież powinna być zaangażowana w pracę i walkę polityczną – co rozumiano bardzo szeroko; wzorcem był przodownik pracy (a także jego skrajna odmiana – tzw. stachanowiec<sup>211</sup>);
- postawę patriotyczną wiązano z dwoma powyższymi celami, a także z usuwaniem nacjonalizmu oraz szowinizmu;
- za istotny element wychowania uznawano również wiedzę, która stanowiła podstawę naukowego poglądu na świat<sup>212</sup>. Budowniczy socjalizmu przejmował różne formy: człowieka przemysłowego, działacza politycznego, naukowo-organizacyjnego czy udoskonalonego człowieka socjalistycznego<sup>213</sup>, jednak jego podstawowe cechy pozostawały takie same.

Warto jednocześnie podkreślić, że obok pozytywnych wzorców osobowych pokazywano również modele negatywne. Dwa z nich związane były z miastem – był to „bumelant” – osoba zaniedbująca pracę zawodową, nadużywająca alkoholu i niezaangażowana społecznie oraz „bikiniarz” – człowiek naśladowujący wzorce zachodnie i prowadzący kosmopolityczny tryb życia. Z kolei „kułak” to antybohater wiejski, przedkładający prywatne cele nad społeczne<sup>214</sup>. Wszyscy oni stanowili uosobienie wrogów klasowych, przeciwników budowania nowego ładu. W okresie krytyki dotychczasowej polityki – 1956-1959 – pojawiły się również antywzorce socjalistyczne: „aparaczczyki”, biurokraci oraz „dzierzymordy”<sup>215</sup>.

Zarówno modele pozytywne, jak i negatywne były opisywane schematycznie i oceniane jednostronnie. Dana osoba mogła być albo przyjacielem, albo wrogiem – wszelkie wątpliwości uznawano za swoistą zdradę. Rodziło to wiele wątpliwości, zwłaszcza, że część założeń i prezentowanych treści nie odpowiadało rzeczywistości<sup>216</sup>. Na kolejnych Zjazdach PZPR próbowano te kwestie poprawić, jednak nie zawsze było możliwe zaadaptowanie tych wniosków do pracy wychowawczej szkoły.

---

<sup>211</sup> „Przodownik to gorliwy robotnik, przekraczający plan. (...) Zaczynał się nowy etap kształtowania człowieka sowieckiego. Wprowadzeniu „przodownictwa pracy” towarzyszyło wprowadzenie płacy na akord, zlikwidowanej po rewolucji jako szczególnie odrażająca forma wyzysku.” M. Heller, dz. cyt., s. 122.

<sup>212</sup> Zob. B. Potyrała, dz. cyt., s. 60-62.

<sup>213</sup> M. Heller, dz. cyt., s. 12.

<sup>214</sup> Zob. B. Potyrała, dz. cyt., s. 71.

<sup>215</sup> A. Jasińska, R. Siemieńska, dz. cyt., s. 247.

<sup>216</sup> Tamże.

## 1.2 Lata 1960-1974 – okres walki o „rząd dusz”<sup>217</sup>

Od III Zjazdu PZPR (10-19 marca 1959 r.) można datować kolejny etap rozwoju kraju, w którym zmodyfikowano cele partii oraz promowany w związku z nimi ideał wychowawczy<sup>218</sup>. Wyrazem tych zmian była reforma oświaty realizowana w 1961 roku. Jej rudymenem stało się przekonanie o konieczności poszerzenia wykształcenia ogólnego, przede wszystkim z przedmiotów ścisłych oraz reformy szkolnictwa zawodowego w taki sposób, by było komplementarne z aktualnym zapotrzebowaniem gospodarczym. Chciano również zmienić program przedmiotów humanistycznych – zaakcentować przede wszystkim zjawiska współczesne<sup>219</sup>.

Zapowiedzią planowanych zmian było Zarządzenie Ministra Oświaty z 27 kwietnia 1960 r., w którym wyraźnie zaakcentowano kierunek polityki oświatowej:

Najważniejszym zadaniem jest dalsze umacnianie socjalistycznego kierunku wychowania przez zacieśnianie więzi szkoły z życiem i budownictwem socjalistycznym [...] oraz pogłębianie oddziaływania na młodzież w duchu moralności socjalistycznej<sup>220</sup>.

Jak wskazuje powyższy cytat, celem nadrzędnym wychowania stało się wychowanie budowniczych państwa socjalistycznego, którzy łączyliby swoje życie z potrzebami kraju<sup>221</sup>, a życiu kierowaliby się zasadami moralności socjalistycznej. Bolesław Potyrała wskazuje na pięć cech przyszłych współgospodarzy Polski Ludowej<sup>222</sup>:

Przyszły współgospodarz kraju powinien spełniać pięć niezbędnych warunków. Po pierwsze – wiązać perspektywę życia z budownictwem socjalizmu. Po drugie – doceniać rolę samorządności i umieć z niej racjonalnie skorzystać. Po trzecie – charakteryzować się

---

<sup>217</sup> Tytuł nawiązuje do przemówienia Władysława Gomułki z 1959 r.: „Kościół prowadzi z nami wojnę, ale tej wojny nie wygra. To my ją wygramy, a was zmiecie historia. (...) Wyszyński ciągle czegoś żąda, czegoś się dopomina. On chce mieć rząd dusz. Rząd dusz w tym kraju ma socjalizm. Socjalizm sięga po dusze, Kościół nie ma do tego prawa!” R. Jarocki, *Czterdzieści pięć lat w opozycji*, Kraków 1990, s. 205.

<sup>218</sup> Warto wspomnieć, że schyłek lat 50. charakteryzował się odejściem od skrajnie politycznego modelu absolwenta. Koncepcja tzw. „porządnego człowieka” pojawiła się w przemówieniu Władysława Gomułki: „Mówią nam często (...) że lepiej poprzestać na skromniejszym programie. Powiadają – wychowajmy «porządnego człowieka» - to też będzie wiele dla naszej sprawy.” (W. Gomułka, *Referat wygłoszony na naradzie oświatowej KC PZPR z dnia 24 września 1958*, [w:] *Życie dyktuje reformy*, Warszawa 1958, s. 14. Zorientowano się jednak, że tak wychowany człowiek nie będzie zajmował oczekiwanego stanowiska w kwestiach społecznych, dlatego od 1958 roku powrócono do promowania budowniczego socjalizmu. Zob. B. Potyrała, dz. cyt., s. 86.

<sup>219</sup> Por. R. Grzybowski, *O wychowaniu w duchu moralności komunistycznej oraz niektórych metodach jego realizacji*, [w:] *Człowiek. Idea. Dzieło. Prace dedykowane Profesor Stefanii Walasek*, red. B. Jędrzychowska, Wrocław 2013, s. 211-229.

<sup>220</sup> Dz. U. Min. Ośw., 1960, nr 6, 27 kwietnia 1960 r.

<sup>221</sup> Zob. B. Potyrała, dz. cyt., s. 86.

<sup>222</sup> Tamże, s. 87.

samodzielnością myślenia. Po czwarte – rozumieć mechanizmy rządzące zjawiskami przyrodniczymi i społecznymi. Po piąte – mieć materialistyczny pogląd na świat<sup>223</sup>.

Powyższe słowa wskazują na zmiany w stosunku do poprzedniego modelu budowniczego. Przede wszystkim podkreśla się konieczność zaangażowania w życie społeczne oraz rozumienia następujących przemian. Niezbędna do tego była poszerzona wiedza – z przedmiotów ścisłych, ponieważ nadal kontynuowano industrializację, a Polska miała rozwijać się jako kraj przemysłowo rolniczy, ale również z humanistycznych – by być świadomym uczestnikiem życia społecznego oraz budować nowoczesne społeczeństwo socjalistyczne<sup>224</sup>.

Wszystkie te założenia znalazły wyraz w reformie wprowadzonej *Ustawą o rozwoju systemu oświaty i wychowania w Polsce Ludowej z dnia 15 lipca 1961 roku*<sup>225</sup>, w której zakładano również intensyfikację oddziaływania (urabiania) ideowo-wychowawczego<sup>226</sup>. W tym celu wyeksponowano elementy wychowawcze w programach przedmiotów humanistycznych, m.in. w języku polskim i historii oraz dostosowano do je ówczesnych osiągnięć naukowych. W przypadku języka ojczystego i literatury była to np. zmiana metody analizy dzieła literackiego, która pozwalała lepiej zrozumieć zasady życia społecznego. Punktem wyjścia do rozmowy miała być lektura własna ucznia, jego osobiste przeżycia związane z tekstem, co miało ułatwić osiągnięcie planowanych efektów wychowawczych i dydaktycznych<sup>227</sup>.

Reforma wprowadzała także szereg organizacyjnych zmian: wydłużała obligatoryjne kształcenie do ośmiu lat; zajęcia fakultatywne i kształcenie profilowane w liceach ogólnokształcących; poszerzała zakres kształcenia ogólnego w szkołach zawodowych.<sup>228</sup> Choć wprowadzenie ich było potrzebne i nosiło charakter nowatorski, nie było ono jednak przemyślane pod względem logistycznym, jak i również nie poprzedzono ich niezbędną w takich przypadkach diagnozą stanu wiedzy uczniów.

Zdaniem Wojciecha Pomykały, największą wadą reformy było kontynuowanie szkodliwego przekonania, że na niższych szczeblach edukacyjnych możliwe jest

---

<sup>223</sup> Tamże.

<sup>224</sup> Wskazywały również na to programy oraz opracowania metodyczne, które podkreślały konieczność uwspółcześnienia – dążenia do nauki w oparciu o nowoczesne metody, zaktualizowaną wiedzę, pasującą do dokonujących się przemian w życiu społeczno-gospodarczym. Więcej o tym piszę w rozdziale III.

<sup>225</sup> Zob. *Ustawa o rozwoju systemu oświaty i wychowania w Polsce Ludowej z dnia 15 lipca 1961 roku*, Dz.U. 1961, nr 32, poz. 160.

<sup>226</sup> Zob. M. Maciaszek, dz. cyt., s. 40.

<sup>227</sup> Tamże, s. 45.

<sup>228</sup> Szczegółowo o założeniach reformy pisze m.in. S. Dobosiewicz, *Reforma szkolna 1961 roku. Geneza i założenia*, „Rozprawy z dziejów oświaty”, 1970, t. XIII, s. 142.

zatrudnianie kadry o niższych kwalifikacjach<sup>229</sup>, choć właśnie te lata są kluczowe w realizacji celów na wyższych szczeblach edukacji. Mimo że wydłużono naukę w szkole podstawowej, nie zadbano o przygotowanie kadr – ani pod względem liczebności, ani wykształcenia. W konsekwencji pogłębiało to różnice występujące pomiędzy szkołami miejskimi i wiejskimi, a zwłaszcza trudności organizacyjne występujące w tych drugich<sup>230</sup>.

Jedną z przyczyn występujących trudności był pośpiech towarzyszący reformie – ustawa ją wprowadzająca pojawiła się w 1961 roku, natomiast wszelkie rodzaju programy, materiały i podręczniki miały pojawić się już w roku szkolnym 1963/64<sup>231</sup>. Niecałe dwa lata nie wystarczyły, by stworzyć niezbędne dokumenty i jednocześnie przeszkolić kadrę, co sprawiało, że występowały problemy, np. z realizacją niektórych tematów.

Reforma była realizowana w określonym kontekście społeczno-kulturowym, a w okresie 1960-1967 była to intensywna laicyzacja i walka z Kościołem<sup>232</sup>. Władza była świadoma, że jednym z rudymentów polskiego wzorca było wychowanie religijne, dlatego dokładała wszelkich starań, by zastąpić je nowymi treściami i stworzyć „jednolity front wychowawczy”, w którym prymarne miejsce zajmowałby model socjalistyczny<sup>233</sup>. Chodziło nie tylko o wyeliminowanie czy ograniczenie wpływów wychowawczych Kościoła, ale również w szerszym znaczeniu eliminowanie wszelkich wątków religijnych z całego procesu nauczania młodego pokolenia<sup>234</sup>.

Promowany wówczas ideał wychowawczy miał przede wszystkim być spójny z socjalistyczną wizją państwa i jego industrializacją. Uczeń miał posiadać rozległą wiedzę ogólną<sup>235</sup>. Wiadomości z zakresu przedmiotów matematyczno-przyrodniczych

---

<sup>229</sup> W. Pomykało, dz. cyt., s. 207.

<sup>230</sup> Jak wskazuje Maksymilian Maciaszek: „Reforma z 1961 roku zakłada (...) jednolity program dla szkół miejskich i wiejskich, lecz tym ostatnim nie stworzono już w chwili startu warunków organizacyjnych, zapewniających pełną realizację. Według przyjętych w reformie założeń realizacja programu w szkole ośmioklasowej wymagała co najmniej sześciu nauczycieli. Wskaźnik ten wynikał z przydziału godzin lekcyjnych oraz z możliwości zatrudnienia specjalistów. Tymczasem w roku szkolnym 1970/71 tylko 55,9% ogólnej liczby szkół ośmioklasowych zatrudniało po 6 i więcej nauczycieli. (...) Szkoły z niepełną liczbą nauczycieli realizowały program o odpowiednio zmniejszonej liczbie godzin”. (M. Maciaszek, dz. cyt., s. 92).

<sup>231</sup> Tamże, s. 87.

<sup>232</sup> Zob. M. Sieńko, dz. cyt., s. 70.

<sup>233</sup> Tamże, s. 73.

<sup>234</sup> Więcej o tym pisze Romuald Grzybowski: zob. R. Grzybowski, *Udział czasopism pedagogicznych w procesie laicyzacji szkoły w Polsce w latach 1958-1961 (na przykładzie czasopism ZNP)*, [w:] *Czasopiśmiennictwo drugiej połowy XX wieku jako źródło do historii edukacji*, pod red. I. Michalskiej i G. Michalskiego, Łódź 2010, s. 87-102.

<sup>235</sup> „Chodzi o dokonanie takich przeobrażeń w praktyce szkolnej, w organizacji i metodach pracy z młodzieżą, aby całokształt poczynań nauczycieli i młodzieży sprzyjał umacnianiu więzi młodego



miały pomóc w rozwoju gospodarczym kraju, natomiast z humanistycznych – pozwolić zrozumieć i zidentyfikować się z celami socjalizmu<sup>236</sup>. Nadal również postulowano kształcenie oparte na zasadach naukowego poglądu na świat.

W dalszym ciągu ważnym postulatem związanym z formowaniem określonej sylwetki absolwenta było wiązanie celów wychowawczych z gospodarczymi potrzebami kraju<sup>237</sup>, co oddaje fragment *Programu nauczania ośmioklasowej szkoły podstawowej* z 1963 r.:

Budownictwo socjalistyczne w naszym kraju jest bogatym źródłem tematów i problemów, które należy umiejętnie wykorzystywać w pracy dydaktyczno-wychowawczej. Nauczyciel zaznajamiając uczniów z problematyką środowiska [...], z bieżącymi wydarzeniami w życiu politycznym, gospodarczym i kulturowym Polski Ludowej i świata [...], wprowadza ich w życie współczesne, a ze szkoły czyni bardzo ważne ognisko kulturalno-oświatowego oddziaływania nie tylko na dzieci i młodzież, lecz również na społeczeństwo dorosłych<sup>238</sup>.

Istotna z punktu wprowadzania ideału wychowawczego była uchwała XIII Plenum KC PZPR, które odbyło się w 1963 r. (4-6 lipca)<sup>239</sup>. Stwierdzono w niej, że poza szkołą w wychowanie młodego pokolenia powinny być zaangażowane również środowiska lokalne – domowe oraz młodzieżowe, także harcerstwo<sup>240</sup>. Jednocześnie zwrócono

---

pokolenia z partią, z wysiłkiem klasy robotniczej i najlepszych sił narodu, tworzących nowe wartości, podstawę dalszego rozkwitu naszej ojczyzny. Dopiero taka atmosfera sprzyjać będzie wychowaniu młodzieży wszechstronnie rozwiniętej, zaangażowanej społecznie, aktywnej i twórczej, rozumiejącej znaczenie dokonanych przemian w Polsce i gotowej do kontynuowania rozpoczętego dzieła rewolucji”. W. Gomułka, *Ideowe wychowanie młodzieży z referatu tow. Władysława Gomułki na XIII Plenum KC PZPR*, „Nowa Szkoła”, 1963, nr 7, s. 1.

<sup>236</sup> W. Pomykało, dz. cyt., s. 208.

<sup>237</sup> B. Potyrała, dz. cyt., s. 105.

<sup>238</sup> Program nauczania ośmioklasowej szkoły podstawowej, Warszawa 1963, s. 8.

<sup>239</sup> Plenum to było poświęcone zagadnieniom frontu ideologicznego. Podkreślano na nim, że „Szkoła nie może ograniczać swych zainteresowań tylko do postępów młodzieży w nauce. Nie mogą uchodzić jej uwadze ujemne zjawiska ideowe, które występują wśród części młodzieży. A takie zjawiska mają miejsce. Są grupy młodzieży, które ulegają indyferentyzmowi, pustce ideowej, nastrojom egoistycznym, sprzecznym z natury rzeczy z interesem społecznym.” *Nasza świadomość i nasza praca*, „Polonistyka”, 1963, nr 4(87), s. 3. Zwrócono również uwagę na szczególną rolę wychowawczą polonistów: „Mamy w ręku instrument piękny i czuły, jakim jest dobry utwór literacki. Musimy je mocniej wprząc w wielkie dzieło pełnego zwycięstwa świadomości socjalistycznej w sercach i umysłach pokoleń, które będą kontynuować budowę porządku społecznego, spełniającego marzenia postępowej ludzkości. Od nas, od naszej świadomości i naszej pracy zależy przyszłość. Potrzebne jest pełniejsze zaangażowanie sercem i umysłem w walce o socjalistyczny kierunek kultury narodowej. Ani rzekomy „neutralizm”, ani bierność licząca na automatyzm historii nie godzą się z postawą nauczyciela, który pragnie aktywnie pracować nad kształtowaniem świadomości młodzieży”. Tamże, s. 4.

<sup>240</sup> B. Potyrała, dz. cyt., s. 105.

uwagę na zbyt małe oddziaływanie w tym zakresie szkoły i postulowano intensyfikację<sup>241</sup> działań formujących pożądane postawy oraz wartości<sup>242</sup>

Choć zarówno IV Zjazd PZPR (15-20 czerwca 1964 roku), jak i V Zjazd (11-16 listopada 1968 roku) nie wprowadził istotnych zmian w proponowanym ideale wychowawczym – nadal podkreślano konieczność wiązania młodego pokolenia z partią i narodem<sup>243</sup>, a przede wszystkim z potrzebami gospodarczymi – to stopniowo zmieniało się rozumienie poszczególnych elementów tego modelu, jak i również sposób jego wprowadzania. Wynikało to z nastrojów i przemian społecznych tego okresu. Z jednej strony, dążyły one do tzw. „małej stabilizacji”, z drugiej – wciąż rosło napięcie wynikające z niezadowolenia części społeczeństwa oraz wzmagających się ruchów rewizjonistycznych. Dominującym wzorcem osobowym był w tym czasie Polak-obywatel budujący socjalizm. W przeciwieństwie jednak do wcześniejszych okresów, w jego systemie wartości oprócz pracy zawodowej znalazła się na wysokim miejscu rodzina oraz życie prywatne<sup>244</sup>. Pojawiła się możliwość, a nawet zachęta, do posiadania ładnie urządzonego mieszkania oraz modnej odzieży. Jednocześnie, próbowano zarysować granice konsumpcji, by wpisywałyby się w cele partyjne – krytykowano bogatych ludzi (badylarzy, prywatne inicjatywy, „bananową młodzież”), dyskredytując ich źródła utrzymania<sup>245</sup>.

---

<sup>241</sup> Pojawiły się w związku z tym teksty postulujące wychowanie, np. P. Bagiński, *Nauczyciel języka polskiego – wychowawcą*, „Polonistyka”, 1964, nr 4(92), s. 7-11; M. Woźniakowski, *Właściwa metoda pracy wychowuje*, „Polonistyka”, 1964, nr 3(91), s. 3-8; J. Kotliński, *Przyczynek w sprawie nauczania wychowującego*, „Polonistyka”, 1964, nr 3(91), s. 8-10; B. Suchodolski, *Kierunki współczesnej działalności wychowawczej*, „Nowa Szkoła”, 1963, nr 7, s. 2-6; K. Kuliczowska, *Jeszcze o lekturach szkolnych*, „Nowa Szkoła”, 1963, nr 7, s. 12-15.

<sup>242</sup> Jednym z postulatów było m.in. odpowiednie przygotowanie lekcji przy wykorzystaniu proponowanych lektur: „Stwierdzenie zawarte w referacie wygłoszonym na XIII Plenum KC PZPR, że pozostawia się nieco na uboczu sprawę oddziaływania wychowawczego, odnosi się do nauczycieli wszystkich przedmiotów, ale już chyba najbardziej winni to wziąć sobie do serca poloniści. Sprawę doboru lektury, właściwej z punktu widzenia wychowawczego, uwzględniają programu. (...) Można (...) utwór o dużym ładunku ideologicznym „przerabiać” w roku pracy lekcyjnej w ten sposób, że uczeń, nawet pogłębiwszy znajomość pewnych zjawisk literackich, nie nawiąże z utworem żadnej więzi uczuciowej. I na odwrót: właściwa metoda pracy nie narzucająca uczniowie sądów na temat problematyki, jak i wartości utworu, może go do niego zbliżyć, może dać uczniowi radość odkrywania prawdy i piękna”. M. Woźniakowski, *Właściwa metoda pracy wychowuje*, s. 3.

<sup>243</sup> W przytoczonych w „Polonistyce” tezach Komitetu Centralnego PZPR na IV Zjazd partii można przeczytać, że „W okresie niespełna 20 lat władzy ludowej szkoła polska przeszła trudny, złożony proces eliminowania starych, burżuazyjnych treści wychowawczych i wprowadzenia na ich miejsce nowych treści nauczania, zgodnych z socjalistycznym rozwojem Polski Ludowej. Proces kształtowania nowego socjalistycznego oblicza szkoły nie odbywał się jednak bez wahań i błędów i nie został jeszcze doprowadzony do końca”. *Od redakcji. Zadania wychowawcze – Aktywizacja procesu nauczania. Wielkie rocznice*, „Polonistyka” 1964, nr 3(91), s. 1.

<sup>244</sup> A. Jasińska, R. Siemińska, dz. cyt., s. 253.

<sup>245</sup> Tamże, s. 254.

Za jeden z głównych celów w zakresie polityki społecznej w latach 60. władza uznawała promowanie postawy akceptacji zastanych warunków życia i stosunków społecznych. Coraz większy rozdźwięk między rzeczywistością a tym, co uczniowie słyszeli w szkole i mediach sprawiał, że promowanie wzorca wychowawczego stawało się trudniejsze, ponieważ nie odpowiadało to ówczesnym potrzebom społecznym. V Zjazd PZPR (11–16 listopada 1968 r.) odbywał się w momencie, gdy nadal realizowano kolejny plan 5-letni, jednak nie wiązała się realnie z nim poprawa warunków życia, zwłaszcza nauczycieli, co mocno wpływało na realizację celów wychowawczych<sup>246</sup>. Kierownictwo partii odrzucało krytykę, a sugestie związane z koniecznością polepszenia sytuacji bytowej – zapewnienia lepszych ubrań, jedzenia, dostępu do kultury – określało jako konsumpcyjne<sup>247</sup>. Widać zatem wyraźnie, że postulatywne zapewnienia o dobrobycie nie wiązały się z realiami, co dodatkowo wzmagało nastroje frustracji.

W omawianym okresie znacząco również zmieniła się struktura społeczna, co także wpływało na przyjęcie wzorca. Wzrosło zatrudnienie w różnych sektorach gospodarki, w tym wielkich zakładach produkcyjnych oraz wykształcenie ogólne Polaków<sup>248</sup>. Jednocześnie, klasa robotnicza zaczęła się różnicować – już nie dominowali w niej pracownicy o długoletnim stażu pracy czy związani z tradycjami rodzinnymi, ale również osoby wywodzące się z innych środowisk – chłopskiego czy inteligenckiego. Sprawiało to, że nie identyfikowali się oni z nowym zakładem pracy, ani nie reprezentowali też cech zawartych w modelowym wzorcu robotnika, którego oczekiwała władza<sup>249</sup>.

Kolejnym czynnikiem wpływającym na różnicowanie się klasy robotniczej, a tym samym nastroje społeczne, było podejmowanie pracy przez młode pokolenie, wychowane po II wojnie światowej. Młodzi ludzie postrzegali rzeczywistość, a także

---

<sup>246</sup> Jak wskazuje Józef Brynkus: „Z ubóstwem infrastrukturalnym szkoły korespondowała bieda nauczycieli, której nie dało się przeciwdziałać, ze względu na słabość gospodarczą państwa. Można przypuszczać, że w jakimś stopniu było to nawet władzy na rękę. Środowisko nauczycielskie tylko w niej miało widzieć swoją ostoję, dlatego stworzono zastępcze sposoby rekompensaty tego niedostatku materialnego. (...) Zwłaszcza w środowisku wiejskim ta biega powodowała degradację autorytetu nauczyciela w oczach miejscowej społeczności”. J. Brynkus, *Komunistyczna ideologizacja a szkolna edukacja historyczna w Polsce (1944-1989)*, Kraków 2013, s. 141.

<sup>247</sup> W. Pomykało, dz. cyt., s. 219.

<sup>248</sup> Jak wskazuje Bolesław Potyrała: „W tym czasie dalszy rozwój uprzemysłowienia kraju spowodował zmiany w strukturze społecznej. W latach 1958-1970 zatrudnienie w gospodarce narodowej wzrosło z 6350,8 tys. do 9312,8 tys. osób. Konsekwentna realizacja hasła: „Polska krajem ludzi uczących się” spowodowała wzrost poziomu wykształcenia ludności. W 1958 r. pracownicy z cenzusem zasadniczej szkoły zawodowej stanowili 8% ogółu zatrudnionych, a z wyższym i średnim 15%. Natomiast w 1970 r. udział pracowników z ukończoną zasadniczą szkołą zawodową wynosił 17%, a z wyższym i średnim wykształceniem 25%”. B. Potyrała, dz. cyt., s. 107.

<sup>249</sup> Tamże, s. 107.

swoje obowiązki i szanse inaczej niż ich rodzice. Przede wszystkim, podjęcie pracy w fabryce rozumieli jako przysługujące im prawo, a nie przywilej<sup>250</sup>. W związku z wprowadzeniem obowiązku szkolnego oraz ogólnym wzrostem wykształcenia ogólnego młodzi robotnicy chcieli zmienić swoją klasową pozycję. Szansę tą upatrywali w zajęciu umysłowego stanowiska pracy, co było sprzeczne z głoszonymi przez władzę ideałami kształcenia się dla samej wiedzy.

Ówczesne nastroje wpływały na realizację celów wychowawczych. W proponowanym ideale nadal akcentowano potrzebę wyrzeczeń. Mimo możliwości łączenia interesów prywatnych i społecznych, nadal też nie zwracano na to należytej uwagi. Zdaniem Bolesława Potyrały sprawiało to, że proponowany wzorzec nie był ani wiarygodny, ani atrakcyjny dla młodzieży, co przekładało się na jego przyjęcie w szkole. Coraz wyraźniej było odczuwalne niezadowolenie społeczne. Postulowano też modyfikacje modelu wychowawczego, w tym konieczność kształtowania jednostki zaangażowanej w budownictwo systemu socjalistycznego.

Władze zauważyły także, że istnieje potrzeba aktywizacji społecznej uczniów. W związku z tym, zgodnie z założeniami XIII Plenum wzmocniono rolę organizacji młodzieżowych – ZMS, ZMW oraz drużyn harcerskich, których funkcją było wspomagać promowanie koncepcji sprawiedliwości społecznej i wspomagać działania stabilizujące życie społeczno-polityczne<sup>251</sup>. Młodzież mogła w nich odnaleźć namiastkę realizowania się w różnych rolach.

Choć nadal głównym postulatem wychowawczym było formowanie ludzi pracy, to modyfikacji uległa kwestia przygotowania do niej młodzieży. Promowana przez pierwsze dziesięciolecie PRL politechnizacja była stopniowo zastępowana koncepcją wychowania przez pracę<sup>252</sup>, choć nie zrezygnowano z poszerzania wiedzy z zakresu przedmiotów matematyczno-przyrodniczych<sup>253</sup>. Młodzież szkolna miała mieć żywy kontakt z ludźmi pracującymi oraz różnych instytucji, by świadomie móc podjąć decyzję o dalszym kształceniu.

---

<sup>250</sup> Por. S. Kamosiński, dz. cyt., s. 62.

<sup>251</sup> Więcej o tym pisał m.in. Romuald Grzybowski, *Młodzież jako przedmiot "troski i niepokoju" partii [PZPR] w latach PRL-u*, [w:] *Doświadczenie dzieciństwa i młodości w Polsce (1918-1989)*, pod red. nauk. A. Kołakowskiego, Toruń 2015.

<sup>252</sup> O tym szerzej pisała Iwona Mandrzejewska-Smól, *Wychowanie przez pracę: wspólny przedmiot zainteresowań teorii wychowania i pedagogiki pracy*, [w:] *Teoria wychowania w okresie przemian*, red. E. Kubiak--Szymborska, D. Zając, Bydgoszcz 2008; B. Baraniak, *Wychowanie przez pracę, do pracy i w pracy – współczesną całościową teorią, interesującą nie tylko pedagogów pracy*, „Horyzonty Wychowania”, 2015, 14(32), s. 137-153.

<sup>253</sup> M. Maciaszek, dz. cyt., s. 40-41.

Ostatnim elementem modelu wychowawczego było wzmacnianie wychowania internacjonalistycznego i patriotycznego, realizowanego w treściach przede wszystkim przedmiotów humanistycznych – historii i nauki o Polsce i świecie współczesnym, języku polskim. Postulowano rozwijanie więzi braterskiej z państwami sowieckimi, a w późniejszym okresie – Związkiem Radzieckim.

Formacja tak zarysowanego człowieka socjalistycznego<sup>254</sup> wymagała zarówno dopracowania przekazywanych treści – w zakresie edukacji na języku polskim odpowiedniego doboru tekstów – jak i właściwych metod. Zarówno pierwsze, jak i drugie były tematem artykułów zamieszczanych na łamach prasy pedagogicznej, w tym przede wszystkim *Wychowania* oraz *Polonistyki*. W pierwszym z nich akcentowano potrzebę laickiej ofensywy w szkole, a w drugim – zmiany programów, wykorzystywania osiągnięć współczesnego literaturoznawstwa oraz odpowiedniego, dopasowanego do ówczesnej linii światopoglądowej omawiania lektur.

Jednym z istotnych czynników wpływających na kształt edukacji literackiej była wspomniana walka z Kościołem. Wyrugowanie wpływów wychowania katolickiego nie było jednak proste, ponieważ religia była niemal od początku państwa polskiego

---

<sup>254</sup> Na łamach *Polonistyki* dokładnie opisał zestaw cech postulowanego ideału wychowawczego Karol Lausz; lista ta stanowi swoiste podsumowanie dotychczasowych rozważań:

- „1) patriotyzm, umiłowanie Polski Ludowej, jej twórczego wysiłku i perspektyw rozwojowych nakreślonych przez Partię;
- 2) internacjonalizm, wyrażający się w poszanowaniu innych narodów, w solidaryzowaniu się z nimi w walce o wolność i sprawiedliwość społeczną, w walce o pokój;
- 3) przywiązanie do wielkich narodowych tradycji kulturowych, do postępowych i rewolucyjnych dążeń z przeszłości polskiej i obcej;
- 4) rozumienie istoty współczesności, jej pozytywnych wartości, warunkujących postęp i osobiste zaangażowanie w uwspółcześnianiu życia we wszystkich pozytywnych jego formach;
- 5) osobiste, czynne zaangażowanie się w wysiłkach klasy robotniczej i postępowej części narodu w tworzeniu wartości, stanowiących podstawę rozkwitu Polski i budowy socjalizmu u nas i na całym świecie;
- 6) silny charakter, odporny na chwilowe niepowodzenia i wytrwale zmierzający do celu;
- 7) samodzielność myślenia, śmiałość, hart, odwaga cywilna pozwalająca na głoszenie własnych słusznych przekonań, trwanie przy nich, gotowość walki o nie;
- 8) prawość, uczciwość, szlachetność i wrażliwość na wszelką krzywdę, gotowość niesienia pomocy drugiemu człowiekowi w potrzebie;
- 9) poczucie więzi społecznej, grupy środowiskowej i zawodowej, solidarność i koleżeństwo;
- 10) realistyczny optymizm, radość życia wynikająca z wiary w lepsze jutro, w celowość walki o nie;
- 11) zamiłowanie do pracy i poszanowanie pracy;
- 12) zdolność pracy samodzielnej i w zespole, umiejętność organizowania pracy własnej i innych, umiejętność podporządkowywania się dyscyplinie społecznej;
- 13) umiejętność korzystania z dóbr kulturalnych wszelkiego rodzaju, wrażliwość na piękno, udział w życiu kulturalnym;
- 14) przekonanie o potrzebie i nawyk stałego doskonalenia się, doksztalcenia i samorozwoju;
- 15) gotowość obrony Ludowego Państwa Polskiego;
- 16) solidarność i pokojowe współżycie i współdziałanie z narodami obozu socjalistycznego z ZSRR na czele w sprawie zachowania pokoju i sprawiedliwości społecznej w świecie.” Por. K. Lausz, *Podstawowe problemy metodyki literatury*, s. 107-108.

z nim nierozzerwalnie związana. Z tego wynikała potrzeba odejścia od pogłębionego historyzmu, typowego dla edukacji literackiej tamtego okresu: „Humanizm łączy się zwykle z historyzmem - uświadamiał (...) prof. Tadeusz Kotarbiński. Trudno, trzeba będzie znacznie rozluźnić ten związek. Przeszłość będziemy przeżywali w skrótach i w skrótach skrótów...”<sup>255</sup>. Z myślą tą korespondują inne teksty, m.in. te zamieszczone w *Polonistyce*:

Dyskusjom na temat programu powinna towarzyszyć troska o to, aby z literatury przeszłości i czasów współczesnych wydobyć te zjawiska i wartości, które istotnie sprzyjają kształtowaniu się nowej świadomości i tworzą aktywną postawę człowieka w życiu socjalistycznego państwa, w życiu, które dzięki postępom nauki i techniki stwarza coraz pełniejsze możliwości rozwoju człowieka i jego uczestnictwa w kulturze. Określiłbym zaś te wartości najogólniej jako humanistyczno-laickie<sup>256</sup>.

Oprócz rozluźnienia związku między edukacją literacką a historią, postulowano stosowanie się do założeń humanizmu laickiego, który odchodził od personalistycznego spojrzenia na osobę ludzką<sup>257</sup>, a także podważał podstawowe pojęcia takie jak dobro, prawda, wolność, odpowiedzialność<sup>258</sup>, stanowiące rudymet edukacji aksjologicznej, jak i punkt odniesienia w analizie i interpretacji utworów literackich. W tym ujęciu najważniejszym celem wychowania stawało się „urabianie” człowieka według określonego światopoglądu, w tym przypadku – socjalistycznego<sup>259</sup>, a literatura miała być narzędziem do osiągnięcia tego celu<sup>260</sup>.

Rola polonisty w tym procesie stawała się jednak trudniejsza, ponieważ ideał wychowawczy coraz bardziej odbiegał od potrzeb ówczesnego społeczeństwa. Nauczyciele języka polskiego często stawali przed dylematem, czy omawiając utwór literacki wyrażać własne poglądy albo brać pod uwagę zdanie uczniów, czy konsekwentnie, wbrew sobie, ukazywać jedynie linie obroną przez władzę. Mimo coraz

---

<sup>255</sup> Cytat za: M. Sieńko, dz. cyt., s. 79.

<sup>256</sup> J.Z. Jakubowski, *O pogłębienie naszej pracy (propozycje redakcyjne)*, „Polonistyka”, 1961, nr 1, s. 5.

<sup>257</sup> M. Sieńko, dz. cyt., s. 82.

<sup>258</sup> Tamże.

<sup>259</sup> Jak podkreślił Adolf Szołtysek: „W procesie edukacyjnym nie da się równocześnie wydobywać duchowych cnót Ja-człowieka jako istoty ludzkiej oraz doktrynalnie urabiać Ja-człowieka jako obywatela” (A. Szołtysek, *Nieokreślony podmiot wychowania*, s. 32).

<sup>260</sup> W tym okresie dyskurs związany z historyzmem oraz kanonem toczyła się dwutorowo – pod kątem ideologicznym oraz metodycznym. Początek lat 60 zdominowała dyskusja na temat liczby lektur, sposobu ich omawiania, kształtu programu. Część metodyków postulowała pozostanie przy dotychczasowej liście książek, akcentując rolę tradycyjnych tekstów w kształceniu literackim, natomiast oponenci wskazywali, że konieczne jest skupienie się na literaturze współczesnej, nowych problemach i wzorcach. Zob. więcej: K. Budzyk, *O założeniach przyszłego programu nauczania literatury ojczystej w szkolnictwie ogólnym*, „Nowa Kultura”, 1961, nr 27, s. 4. Zob. też W. Szyszkowski, *Literatura w szkole i w życiu*, „Nowa Szkoła”, 1960, nr 10, s. 2-6; Z. Uryga, *Dyskusja wokół polonistyki szkolnej*, „Ruch Literacki”, 1962, nr 2, s. 40-47.

większych rozterek lub głosów sprzeciwu w tym zakresie<sup>261</sup>, literatura metodyczna nadal jasno wskazywała rolę polonisty jako wychowawcy, przekazującego młodzieży określony wzorzec postępowania:

Polonista, opracowując lekturę i omawiając tematy z minionego i bieżącego życia, stale musi podejmować z młodzieżą kwestie o charakterze etycznym, moralnym. W takich momentach bywa narażony na bardzo nieraz ostre konflikty z przekonaniami własnymi, a także z przekonaniami niektórych uczniów. [...] Szacunek dla cudzych wierzeń i przekonań nie może wykluczać rzeczowej analizy zjawisk pozostających w sprzeczności z naszymi przekonaniami i wierzeniami. [...] Polonista musi jednak stale mieć na uwadze, że wśród założeń naszego systemu nauczania jedno z naczelných miejsc zajmuje to, które uznaje szkołę za integralny składnik budowy socjalizmu i że stąd wynika jedno z główných jej zadań w obecnej rzeczywistości: kształtowanie i przekształcanie świadomości społecznej w duchu socjalizmu [podkr. A.K.]. Ten obowiązek powinien wypełniać nauczyciel literatury w stopniu znacznie większym niż nauczyciele innych przedmiotów.

Spośród założeń ogólných naszego systemu wiążących się ściśle z nauczaniem literatury wymienić należy możliwość i wynikającą stąd obowiązek urzeczywistniania przez szkołę socjalistycznego ideału wychowawczego<sup>262</sup>.

Przywołany cytat jednoznacznie wskazuje, że nadrzędną rolą szkoły była jej funkcja wychowawcza i również edukacja literacka powinna być temu celowi podporządkowana. Oznaczało to zawężenie potencjalnych interpretacji oraz dyskusji związanych z utworem tylko do tych zgodnych z oficjalnym stanowiskiem władzy. Te były przedstawiane w licznych artykułach metodycznych publikowanych na łamach *Polonistyki* i *Wychowania*, które zdominowały tematykę lat 60.

Jednym z podstawowych dylematów analizowanych w tekstach był wybór takich lektur, które byłyby przez młodzież czytane i które oddziaływałyby emocjonalnie<sup>263</sup>. Zakładano, że tylko to, co wzbudza żywe zainteresowanie, może być skutecznym narzędziem w kształtowaniu „zaangażowanego socjalistycznego bohatera”. Władza miała również świadomość, że „dziś nie wystarczy jedynie pokazywać komsomolca czy ZWM-owca [...]. Nie wystarczy dziś także wzór dzielnego robotnika przekraczającego normy bez szerszego, bogatego kontekstu, w jaki uwikłane są jego postawy.”<sup>264</sup>. Lekcja

---

<sup>261</sup> Widoczne jest to między innymi w wypowiedziach polonistów, np. tych zamieszczonych na łamach *Polonistyki*: „Jednym z licznych grzechów – czytamy w pracy Czesława Białowasa, laureata naszego konkursu [konkurs organizowany z okazji dwudziestolecia PRL – przyp. A. K.] – naszej propagandy jest przemawianie jednakowym językiem tak do ośmioletniego malca jak i do poważnego nauczyciela. (...) Uważam się za komunistę, młodzież zna moje poglądy, ale (czy też dlatego) wręcz obsesyjnie lękam się tzw. „drętwej mowy”. Próbuję nie dopuścić, by ktoś z uczniów mówił pozytywnie o Polsce Ludowej, komunistach, demokracji tylko z tego powodu, że tak w szkole wypada.” (*Plon konkursu: „Dwudziestolecie Polskiej Rzeczypospolitej Ludowej na lekcjach języka polskiego”*, „*Polonistyka*”, 1965, nr 2 (95), s. 1.

<sup>262</sup> K. Lausz, *Podstawowe problemy współczesnej metodyki literatury (wprowadzenie do metodyki literatury)*, Warszawa 1970, s. 106-107.

<sup>263</sup> M. Sieńko, dz. cyt., s. 97.

<sup>264</sup> J. Rurawski, *Nauczanie a literatura współczesna (2). Kogo naśladować?*, „*Wychowanie*”, 1963, nr 14, s. 32-33.

miała dawać przestrzeń do analizy zachowań poszczególnych bohaterów, wzbudzać emocje, sprzyjać formułowaniu – „tych właściwych” – wniosków, które miały być jednocześnie drogowskazami wychowawczymi<sup>265</sup>.

Szukano zatem postaci, książek, które były dla młodzieży interesujące, zachęcały do podjęcia dyskusji, a jednocześnie sprzyjały ukazywaniu cech zgodnych z promowanym ideałem wychowawczym. Jednym z najbardziej docenionych pisarzy w tym okresie był Stefan Żeromski, którego proza ukazywała bohaterów zaangażowanych, pełnych rozterek i ostatecznie – poświęcających dla wyznawanych przez siebie idei<sup>266</sup>. Czołową i najchętniej ukazywaną w tym czasie postacią był Tomasz Judym, obrazujący oddanie pracy, współczucie i zaangażowanie w sprawy robotników, poświęcający ostatecznie swoje szczęście osobiste na rzecz społecznego, „przeklętego” długu. Jak podkreślała Danuta Zawiślan:

Jakże niebezpiecznie i niewychowawczo jest w naszych obecnych zmaganiach o silniejsze zaangażowanie się społeczne grup i jednostek (właśnie także jednostek) nie starać się wniknąć w istotę konfliktu: jednostka-społeczeństwo, choćby na przykładzie Judyma, kwitując całą sprawę pogardliwymi określeniami: ofiarnictwo, szaleństwo, egocentryzm, histeria, porywanie się z motyką itp. Judym [...J utrzymany jest w konwencji romantycznej, a więc jego bunt, jego dążność do przełamywania schematów myślowych i życiowych, jego prometeizm wreszcie, jego ból i gniew, wywołany krzywdą ludzką, w imię której występuje przeciwko całemu światu - muszą być traktowane jako wynik tego rodzaju myślenia, odczuwania, wreszcie działania. Naturalnie, chodzi o odpowiednie zrozumienie pojęcia romantyzm, chodzi o jego istotę właściwą, która się wyraża nie tylko niezadowoleniem z zastanej rzeczywistości, ale i próbą wpłynięcia na nią oraz wolą jej przekształcenia. Mamy tu do czynienia ze stałym, ustawicznym niepokojem „ducha-rewolucjonisty”, mamy tu rewolucyjny sposób myślenia, mimo że bohater nie należy do konkretnej partii rewolucyjnej, co mu jako błąd wytykano również bardzo często, zapominając o tym, że przynależność do ugrupowań partyjnych takich ludzi jak Judym musi być właśnie poprzedzona przeżywaniem współczucia, smutku, gniewu, buntu. Te uczucia ukształtowały jego świadomość społeczną, która go w końcu związała z robotnikami. Żeromski lepiej wiedział od tych, co go krytykowali, jaki jest początek, jakie źródło ideowości, każąc swym bohaterom przede wszystkim „smuć się i gniewać za miliony”<sup>267</sup>.

Jednak nie tylko w zachowaniu Judyma dostrzegano wzorzec wychowawczy socjalizmu. W omawianym okresie dokonano aktualizacji interpretacji niemal wszystkich tekstów szkolnych oraz opublikowano w *Polonistyce* jako serię artykułów. Regularna, uporządkowana praca<sup>268</sup> miała być szansą na efektywne oddziaływanie wychowawcze,

---

<sup>265</sup> M. Sieńko, dz. cyt., s. 98.

<sup>266</sup> Tamże, s. 100.

<sup>267</sup> D. Zawiślan, *O doktorze Judymie nieco inaczej...*, „Polonistyka”, 1964, nr 1, s. 13.

<sup>268</sup> Propozycję takich działań przedstawił zespół nauczycieli języka polskiego ze szkoły podstawowej w Warszawie w tekście: *Jak wykorzystujemy treść utworu i postać bohatera literackiego do kształtowania postawy ideowej uczniów klas V-VII*: „Analiza kilku utworów wykorzystanych do kształtowania postawy ideowej uczniów - ustalali podstawę opracowanego algorytmu postępowania z tekstem literackim uczestnicy doświadczenia wychowawczego - nasuwa pewne wnioski i pozwala wysnuć uogólnienia, które



które w ostateczności miało przynieść pożądany efekt – świadomego człowieka społeczeństwa socjalistycznego.

Należy w tym miejscu podkreślić, że wszystkie wyżej opisywane pomysły modernizujące edukację literacką nie do końca odniosły pożądany skutek, a na tle ówczesnych osiągnięć w dziedzinie literaturoznawstwa były przestarzałe. Zwracano na to uwagę w *Życiu Literackim*, *Tekstach* czy innych czasopismach podejmujących tematy językoznawcze lub literaturoznawcze. W tym czasie odchodzono od analizy i interpretacji tekstów opartych wyłącznie na historyzmie i biografii autora; lata 60 to intensywny czas rozwoju teorii literatury, w tym poszukiwanie nowych sposobów na analizę i interpretację dzieł literackich<sup>269</sup>.

Początkowo ocena dokonanej reformy nie była pozytywna. Podkreślano przede wszystkim przeładowanie programu treściami encyklopedycznymi, wymagającymi pamięciowego opanowania przez uczniów oraz potrzebę zmian w zakresie metodyki nauczania<sup>270</sup>. Nastawienie to zmieniło się w momencie, gdy reforma objęła całą szkołę podstawową i średnią, czyli na przełomie lat 60 i 70<sup>271</sup>. Wtedy też na łamach czasopism

---

mogą być pomocne przy opracowywaniu szeregu innych utworów. Trzeba bowiem pamiętać, że kształtowanie postawy ideowej wychowanków musi być procesem ciągłym, a utworów stwarzających okazję do tego jest wiele.

1. Przed przystąpieniem do pracy nad utworem literackim nauczyciel powinien zastanowić się, które treści ideowe wykorzystać przede wszystkim, jakie cechy charakteru bohaterów utworu podkreślić szczególnie i dlaczego.

2. Uświadamiać uczniom, w imię czego działał bohater utworu, co go skłaniało do zajęcia takiej, a nie innej postawy, podkreślać, że przekonanie o słuszności dążeń ułatwia ich realizowanie.

3. Trzeba nie tylko uświadomić uczniom zalety charakteru postaci literackich, ale wiązać wychowanków uczuciowo z tymi postaciami, przygotowując grunt do naśladowania ich czynów bądź do przejmowania od nich pewnych sposobów reakcji.

4. Konfrontować dążenia bohaterów literackich z obecną rzeczywistością, pokazywać rezultaty walk, dążeń postaci historycznych.

5. Angażować uczniów do codziennej działalności dla społeczeństwa poprzez konfrontację ich poglądów i postaw z działalnością bohaterów literackich (jak zachowałbyś się w podobnej sytuacji, czy byłbyś zdolny do zajęcia takiej postawy, czy znalazłeś się kiedyś w takiej sytuacji i jak się zachowałeś itp.).” Praca zbiorowa zespołu polonistycznego przy Szkole Podstawowej nr 133 w Warszawie (opr. W. Grzegorzczak), *Jak wykorzystujemy treść utworu i postać bohatera literackiego do kształtowania postawy ideowej uczniów klas V-VII*, „Polonistyka”, 1965, nr 2, s. 38.

<sup>269</sup> Wskazała na to m.in. Bożena Chrzastowska i Seweryna Wysłouch, pisząc o przewartościowaniu metodologicznym, które dokonało się w XX wieku. W związku z nim powstało wiele teorii związanych z analizą dzieła literackiego, mających równorzędny charakter. Więcej: B. Chrzastowska, S. Wysłouch, *Wiadomości z teorii literatury w analizie literackiej*, Warszawa 1972, s. 3nn.

<sup>270</sup> Jak można przeczytać na łamach „Polonistyki”: „Trzeba jednak z całą odpowiedzialnością stwierdzić, że nowy program, zwłaszcza w okresie początkowym po wprowadzeniu w życie reformy szkoły, nie będzie łatwy do realizacji. Nowe treści i formy pracy, jak np. szersze wyzyskanie radia, filmu i telewizji, oparcie ćwiczeń w mówieniu i pisaniu nie tylko na lekturze, ale także na bezpośrednich obserwacjach i doświadczeniach młodzieży, inny system nauki o języku – wszystko to wymagać będzie od nauczycieli starannych przemyśleń metodycznych.” M. Jaworski, *Nowy program języka polskiego dla klas V-VIII szkoły podstawowej*, „Polonistyka”, 1963, nr 3 (86), s. 10.

<sup>271</sup> Zob. M. Maciaszek, dz. cyt., s. 90.

zaczęły pojawiać się teksty postulujące ich modernizację, zwłaszcza pod kątem sposobu realizacji, która do tego momentu często nie była przez nauczycieli przestrzegana<sup>272</sup>.

Zmiany programowe przyspieszyły wydarzenia z marca 1968 oraz Uchwała VII Zjazdu PZPR, w których podkreślano konieczność modyfikacji treści nauczania przedmiotów o „wielkim ładunku ideowo-wychowawczym”<sup>273</sup>. W zakresie języka polskiego – zarówno na poziomie szkoły podstawowej, jak i w liceum ogólnokształcącym – aktualizację zaproponowano zwłaszcza w dwóch działach: „Tematyka lektury oraz ćwiczenia w mówieniu o pisaniu” oraz „Lektury”. Jak można przeczytać w projekcie:

Przewiduje się w dalszym ciągu zagadnień związanych z życiem współczesnym w Polskiej Rzeczypospolitej Ludowej oraz z życiem współczesnym w innych krajach przy jednoczesnym zachowaniu, w zakresie tej problematyki, zasady stopniowego powtarzania wiadomości – od najbliższego rodzinnego środowiska dziecka – klasa V, poprzez jego miejscowość i okolicę – klasa VI, do przeobrażeń politycznych, gospodarczych, społecznych i kulturalnych w PRL i w innych krajach oraz perspektyw ich rozwoju – klasa VII i VIII. Tematyka ta ma duże walory ideowo-wychowawcze, a specjalne wyodrębnienie w programie nauczania podkreśla jej rolę w pracy wychowawczej szkoły oraz konieczność pełnej realizacji przez nauczyciela<sup>274</sup>.

W klasach młodszych w realizacji tych założeń miały sprzyjać nauczycielowi starannie dobrane teksty, przede wszystkim prezentujące działaczy rewolucyjnych oraz postaci zasłużone w walce o równość społeczną – pisarzy, malarzy, uczonych. Wśród nich znaleźli się m.in. J. Marchlewski, Stanisław Okrzeja, Henryk Sucharski, Józef Bem, Józef Chełmoński<sup>275</sup>. Zmodyfikowano też listę lektur – wprowadzając *Silaczkę* Stefana Żeromskiego zamiast *Ludzi bezdomnych* oraz dodatkowo *Zemstę* Aleksandra Fredry i *Krzyżaków* Henryka Sienkiewicza. Książki uzupełniające (do wyboru przez nauczyciela) podzielono na dwie grupy: tzw. klasyczne oraz współczesne (wśród nich znalazły się m.in. *Czarne stopy* Seweryny Szmaglewskiej). Zakładano, że właśnie te pozycje będą ulegać aktualizacji co kilka lat, natomiast podstawowa lista pozostanie bez zmian.

Podobnych modyfikacji dokonano na poziomie szkoły ponadpodstawowej, przy czym skupiono się głównie na liście lektur współczesnych. Zaproponowano w niej *Kartotekę* Tadeusza Różewicza, *Tańczącego jastrzębia* Juliana Kawalca, *Polską jesień* Jana Józefa Szczepańskiego oraz najnowsze utwory poetyckie. Zwłaszcza dwie ostatnie

---

<sup>272</sup> Chodziło przede wszystkim o rozszerzenia przez nauczycieli treści programowych oraz nacisk na schematyczne opanowanie treści. Uczniowie nie rozwijali samodzielnego myślenia, co sprawiało, że całość procesu dydaktycznego nie była efektywna. Zob. więcej: M. Maciaszek, dz. cyt., s. 91.

<sup>273</sup> E. Paszkiewicz, J. Żółkiewski, *Weryfikacja programów nauczania z języka polskiego w szkole podstawowej i w liceum*, „Polonistyka”, 1970, nr 4 (126), s. 1.

<sup>274</sup> Tamże, s. 3.

<sup>275</sup> Tamże.

pozycje łączyły się z modelem bohatera aktywnego, walczącego, który był wówczas promowany jako ideał wychowawczy. Zmniejszono również nacisk na wiadomości encyklopedyczne, co – według autorów projektu – miało pozwolić na efektywniejszą realizację zadań wychowawczych<sup>276</sup>.

Opisywany okres otwierała i zamykała rewizja programowa. Zmiany te były dokonywane przede wszystkim ze względów ideologicznych. Władze zdawały sobie sprawę, że proponowane metody, wzorce zachowań, treści nie oddziałują efektywnie na młodzież. Nauczyciele wyraźnie sugerowali, że klasyczne „urabianie” oparte na analizie powieści o schematycznym bohaterze produkcyjnym nie przynosi oczekiwanych rezultatów i konieczny jest taki program, który umożliwi polonistom swobodną dyskusję, poszukiwanie wartości, a także dobór lektur.

Zarówno te, jak i inne trudności polskiej edukacji stały się powodem prac nad reformą, która rozpoczęła się na początku lat 70. i była realizowana etapowo aż do roku 1977. Rozpoczęła ona ostatni z wyróżnionych okresów, który jednocześnie można nazwać schyłkowym w zakresie formacji ideologicznej młodzieży.

### **1.3 Lata 1970-1989 – ocalić to, co najważniejsze**

Wyróżniony w tytule podrozdziału okres można podzielić na dwie części, znacznie różniące się pod kątem występowania oraz uobecniania się ideału wychowawczego. Pierwszy – trwający do około 1977 roku – to czas reformy programowej związanej z przemianami społecznymi początku lat 70. Podczas kilku lat zmodernizowano obowiązujący wzorzec wychowawczy oraz sposób jego realizacji w szkole. Po tym intensywnym okresie nastąpił czas zmagania z wydarzeniami krajowymi – strajkami w Radomiu (1976), wyborem Karola Wojtyły na Stolicę Piotrową (1978), powstaniem Solidarności i strajkami sierpniowymi (1980) oraz wprowadzeniem stanu wojennego (1981). Odstąpiono wówczas od intensywnej ideologizacji, nie proponowano kolejnych zmian w zakresie ideału wychowawczego. Widoczne jest to m.in. w prasie pedagogicznej, w której w latach 80. coraz rzadziej pojawiają się teksty dotyczące wychowania socjalistycznego oraz obowiązujących wzorców osobowych.

Dwa istotne wydarzenia początku lat 70 można uznać za cezurę opisywanego okresu. Dnia 20 grudnia 1970 roku odbyło się VII Plenum KC PZPR, na którym Władysław

---

<sup>276</sup> „Proponowane zmiany nie tylko pozwolą na wszechstronnejsze ukazanie naszego dorobku literackiego, ale wzmocnią również oddziaływanie ideowo-wychowawcze lekcji języka polskiego, zwłaszcza przez wzbogacenie ich nowymi elementami wychowania patriotycznego”. Tamże, s. 7.

Gomułka złożył rezygnację z funkcji I Sekretarza Partii. Na jego miejsce wybrano Edwarda Gierka, postulującego m.in. w sferze oświaty dalszą walkę światopoglądowo-ideologiczną w szkole<sup>277</sup>. Drugim wydarzeniem był VI Zjazd PZPR z grudnia 1971. Na nim skonkretyzowano strategię przyspieszonego rozwoju społeczno-gospodarczego, w tym rewizję kolejnego planu 5-letniego.

By zrozumieć zmiany zaproponowane podczas tych dwóch wydarzeń oraz ich konsekwencje trzeba wziąć pod uwagę kontekst społeczno-historyczny tamtego okresu. Koniec lat 60 to czas, w którym społeczeństwo wyraźnie odczuło kryzys gospodarczy kraju. Jak zostało już wspomniane, kolejne plany 5-letnie realizowano, natomiast sytuacja materialna większości Polaków nie ulegała poprawie<sup>278</sup>. Do grupy tej należeli m.in. nauczyciele, których utrzymanie często zależało od pomocy i ofiarności miejscowej ludności<sup>279</sup>. Kontrastowali oni z przedstawicielami tzw. inteligencji technicznej, którą można nazwać grupą uprzywilejowaną w tamtym czasie. Władze nie były w stanie zapewnić nauczycielom niezbędnej bazy materialnej do realizowania ich codziennych zadań (np. brakowało wyposażenia sal szkolnych), a tym bardziej satysfakcjonujących pensji oraz mieszkań. Jednocześnie, nakładano na nich coraz więcej obowiązków związanych z kształceniem ideologicznym i oczekiwano, że satysfakcja płynąca z upowszechniania ideałów komunizmu i społeczna pasja zrekompensuje im wszelkie inne braki<sup>280</sup>.

Braki materialne nie były jednak odczuwalne tylko przez nauczycieli, dlatego jednym z pierwszych działań nowego kierownictwa PZPR była analiza przyczyn powstałego kryzysu, który doprowadził do wydarzeń marcowych 1968 i grudniowych 1970. Debata na ten temat odbyła się na VIII Plenum KC PZPR (6-7 lutego 1971). Postulowano na nim zmiany w zakresie wzrostu płac (dotychczasowe 2% rocznie było dla wielu ludzi nieodczuwalne), polityki budowlanej oraz inwestycji w służbie zdrowia<sup>281</sup>. Obniżono ceny wielu artykułów żywnościowych do poziomu sprzed grudnia 1970 r. (początkowo na dwa lata, ale później ten okres przedłużono)<sup>282</sup>. Ważnym tematem poruszonym na Plenum był również kształt i zadania oświaty, w tym również ideał wychowawczy, który

---

<sup>277</sup> Zob. E. Gierek, *Budujemy Polskę naszych pragnień i ambicji*, „Trybuna Ludu”, 1976, nr 86.

<sup>278</sup> Zob. J. Eisler, *Polski rok 1968*, Warszawa 2006, s. 54.

<sup>279</sup> Zob. J. Brynkus, dz. cyt., s. 162.

<sup>280</sup> Tamże, s. 162-163.

<sup>281</sup> *Program rozwoju Socjalistycznej Polski: przemówienie I Sekretarza KC PZPR tow. Edwarda Gierka*, „Palestra”, nr 15/3(159), s. 4.

<sup>282</sup> Zob. B. Potyrała, dz. cyt., Warszawa 1987, s. 123.

miał odpowiadać rosnącym potrzebom gospodarczym<sup>283</sup>. Wskazywał na to Edward Gierek: „Nasza gospodarka, wszystkie dziedziny życia potrzebują młodych ideowych i energicznych, wykwalifikowanych i sumiennych kadr. Niech młodzi wiedzą, że współkształtują przyszłość kraju, tworzą własną perspektywę”<sup>284</sup>.

Ustalenia VIII Plenum znalazły skonkretyzowanie w ustaleniach VI Zjazdu PZPR (6-11 grudnia 1971). Pojawiła się na nim zapowiedź kierownictwa partii o upowszechnieniu kształcenia średniego dla ogółu obywateli. Postulat ten był związany z przyjętą na Zjeździe strategią przyspieszonego rozwoju państwa, zakładającą wzrost efektywności pracy. Miała się ona przełożyć na wzrost płac i w konsekwencji – zadowolenie społeczne<sup>285</sup>. Planowane zmiany wpłynęły w znaczący sposób na kształt ideału wychowawczego.

Poprawienie efektywności pracy wiązało się z koniecznością podniesienia poziomu umiejętności zawodowych i zaangażowania osób zatrudnionych poszczególnych sektorów gospodarki. Można było to osiągnąć mechanizacją pracy, przyjmowaniem bardziej wykwalifikowanej kadry oraz dokształcaniem dotychczasowych pracowników. Wobec tak zarysowanych celów, istotne stało się efektywne wykrywanie i rozwijanie talentów już na poziomie edukacji szkolnej<sup>286</sup>. Jak wskazuje Wojciech Pomykało:

Innymi słowy, Polak okresu przyspieszonego rozwoju musi być w nieporównywalnie większym stopniu niż jego poprzednicy zdolny i utalentowany, bowiem – choć brzmi to paradoksalnie – decydują o tym nie tylko cechy dziedziczne, ale i społeczne warunki rozwoju zdolności i talentów. Z tego punktu widzenia ideał wychowawczy musi zostać wzbogacony nowymi, eksponowanymi treściami. (...) A zatem Polak okresu przyspieszonego rozwoju to człowiek gruntownie wykształcony ogólnie i zawodowo, człowiek o takiej osobowości, która gwarantuje bezkolizyjną współpracę w coraz ściślejszym produkcyjnym współdziałaniu<sup>287</sup>.

Nowym elementem ideału wychowawczego stało się także „nowe” podejście do pracy. Stanowiła ona przez cały okres PRL jedną z najważniejszych wartości<sup>288</sup>, jednak teraz

---

<sup>283</sup> „Podstawowym założeniem wychowania obywatelskiego jest uświadomienie młodzieży jej miejsca w społeczeństwie i powinności, które z racji przynależności do zbiorowości spoczywają na niej i spoczywać będą.” Więcej: W. Markiewicz, *Założenia obywatelskiego wychowania*, „Nowa Szkoła”, 1971, nr 2, s. 2-7.

<sup>284</sup> *Przemówienie I Sekretarza KC PZPR tow. Edwarda Gierka*, „Nowe Drogi”, numer specjalny 1971, s. 11-14.

<sup>285</sup> Zob. Ł. Kamiński, T. Balbus, *Wydarzenia grudniowe 1970 roku poza Wybrzeżem*, „Pamięć i Sprawiedliwość”, 2002, nr 1/1, s. 154-155.

<sup>286</sup> W tym czasie zaczęły się pojawiać artykuły na ten temat w prasie pedagogicznej, m.in. w „Nowej Szkole” – zob. „Nawra”, *Z myślą o uzdolnieniach młodzieży*, „Nowa Szkoła”, 1971, nr 2, s. 23-27, *Zgodnie z potrzebami społeczeństwa*, „Nowa Szkoła”, 1971, nr 2, s. 31-32; „Elektron”, *Droga dla utalentowanych*, „Nowa Szkoła” 1971, nr 3, s. 17-20.

<sup>287</sup> W. Pomykało, dz. cyt., s. 342-43.

<sup>288</sup> Świadczy o tym np. wypowiedź Mariana Spychalskiego z maja 1970 roku (ponad rok przed VII Plenum): „Nasza szkoła musi coraz pełniej i lepiej kształtować postawę młodzieży wobec wszystkich spraw życia codziennego, uczyć dyscypliny i kultury współżycia społecznego, rozwijać i umacniać wysoką etykę

nie miała być ona celem samym w sobie, a stanowić rzeczywiste „kryterium wartości każdego człowieka”<sup>289</sup> i charakteryzować się wyższą wydajnością, a sam uczeń (pracownik) miał mieć motywację wewnętrzną do jej wykonywania.

Powyższe zmiany, zwłaszcza w zakresie powszechnego średniego wykształcenia, wymagały reformy programowej zarówno pod względem treści jak struktury. W tym celu Ministerstwo Oświaty powołało Komitet Ekspertów, którego zadaniem była diagnoza stanu edukacji szkolnej. Na jego czele stanął Jan Szczepański. Efektem ich pracy był *Raport o stanie oświaty w PRL* wydany w 1973 roku. Dokument ten nie tylko przedstawił stan polskiej edukacji, ale również zaproponował zmiany zgodne z przyjętą polityką oświatową państwa.

Jeden z podrozdziałów wydanego raportu dotyczy ideału wychowawczego oraz jego ewolucji w okresie 1944-1970<sup>290</sup>. Autorzy w kolejnych punktach opisali kontekst społeczno-historyczny oraz wynikające z niego założenia promowanego modelu. Rozpoczęli zatem od charakterystyki budowniczego socjalizmu, którego wytrwała praca i zaangażowanie miało być fundamentem nowego państwa. „Nowy człowiek” miał charakteryzować się naukowym, racjonalnym poglądem na świat oraz być zaangażowany w nową rzeczywistość polityczną. Autorzy wyraźnie wskazują, że etap ten wiązał się z wieloma dramatycznymi wydarzeniami politycznymi w Polsce i na świecie, co sprawiało, że wymagana była rewizja promowanych wartości, a sam model ulegał stopniowym przemianom.

Wyraźnie akcentowane są w *Raporcie* osiągnięcia w zakresie wychowania. Autorzy ukazali, że Polska Ludowa w jej nowych granicach oraz kształcie społeczno-politycznym została zaakceptowana, a młodzież poszerzyła swoje zainteresowania, zwłaszcza w zakresie techniki, nauki i sztuki. Sukcesy te, jak twierdzili autorzy raportu, były

---

zawodową, budzić współodpowiedzialność za sprawy ogólne. Wielkie przemiany społeczne naszej epoki znajduje bowiem swoje istotne odbicie także w przekształcaniach obyczajowych, w przemianie moralności formułującej nowe normy i prawa, wyzwalającej się z mieszczańskiego egoizmu i obojętności wobec interesów społecznych. I w tej dziedzinie widzieć zatem musimy doniosłą rolę szkoły, ważny sprawdzian jej pracy wychowawczej.” *Z przemówienia Przewodniczącego Rady Państwa Mariana Spychalskiego na X Zjeździe ZNP*, „Trybuna Ludu”, 1970, nr 145, z dn. 26.05.70.

<sup>289</sup> „W całości działalności wychowawczej, jak też w ogóle w stosunkach społecznych powinniśmy zwracać szczególną uwagę na znaczenie i godność pracy. Praca, a nie słowa, choćby najpiękniejsze, jest centralnym kryterium wartości każdego człowieka, jego patriotyzmu, jego zaangażowania w socjalistyczne budownictwo. Twórzmy, towarzysze, klimat najwyższego szacunku dla rzetelnej pracy, dla dobrej roboty!”. *Z przemówienia I Sekretarza KC PZPR Towarzysza Edwarda Gierka na VIII plenarnym posiedzeniu KC PZPR*, „Nowa Szkoła”, 1971, nr 3, s. 1.

<sup>290</sup> Opis założeń na podstawie: *Raport o stanie oświaty w PRL*, Warszawa 1973, s. 74-77.

potwierdzeniem, że kolejne pokolenia młodzieży weszły na nową historycznie drogę, wytyczoną przez panującą władzę.

Raport zawierał też zadania, które „nadal wymagały dalszych wysiłków”<sup>291</sup>. Autorzy wyraźnie podkreślili wagę odpowiedzialnej pracy i zaangażowania młodzieży. Wskazali jednocześnie, że osiągnięcie ich wymaga nowego podejścia, adekwatnego do współczesnej sytuacji Polski. W tym kontekście odwoływali się do praktykowania „cnót pozytywistycznych”, czyli uczciwej pracy, odpowiedzialnej aktywności społecznej i dobrego wykształcenia. Taka postawa – zdaniem członków Komitetu Ekspertów – miała umożliwić postęp ekonomiczny i techniczny, a tym samym – wzrost powszechnego poziomu dobrobytu oraz życia.

Eksperti wskazywali również potencjalne niebezpieczeństwa związane z powyższymi postulatami. Uznali też, że niezbędne jest m.in. zintensyfikowanie oddziaływań ideologicznych, które uchronią młodzież przed konsumpcyjnym stylem życia, typowym dla krajów kapitalistycznych<sup>292</sup>. Jednocześnie postulowali, by uczniowie pogłębiali znajomość swoich osobowości, ponieważ wtedy „jednostka staje się człowiekiem pełniejszym i wewnętrznie bogatszym, którego samourzeczywistnienie realizuje się na poziomie wyższym i nie grozi konfliktami ze społeczeństwem a nawet, wręcz przeciwnie, staje się świadczeniem na rzecz ogółu”<sup>293</sup>. W związku z tym autorzy proponowali program wychowawczy „wielkich ideałów”, który promowałby opisany model.

Powyższe propozycje ściśle wiążą się z przyjętymi w latach 1970-1972 kierunkami polityki oświatowej. Ukazują one z jednej strony zasadność dotychczasowych działań, jak i potrzebne zmiany, wynikające z przemian społecznych. Jednocześnie, nadal zachowany został ideologiczny charakter modelu, który wpisywał się w założenia określonego ustroju politycznego państwa oraz realizowanie jego celów.

Prace Komitetu Ekspertów nie były jedynymi działaniami podjętymi przez władze PZPR w tym okresie. Istotnym wydarzeniem było również VII Plenum KC PZPR (27-28 listopada 1972) całkowicie poświęcone sprawie młodzieży. Warto podkreślić, że było to jedyne do tego momentu posiedzenie partii całkowicie dotyczące tego tematu<sup>294</sup>. W trakcie jego obrad podkreślano konieczność wprowadzenia kształcenia

---

<sup>291</sup> *Raport o stanie oświaty w PRL*, s. 76.

<sup>292</sup> Tamże, s. 78.

<sup>293</sup> Tamże.

<sup>294</sup> Zob. W. Pomykało, dz. cyt., s. 364.

wychowującego, nacisk na treści ideologiczne oraz powszechność wykształcenia średniego. Jego wynikiem był dokument *O aktywny udział młodego pokolenia w budowie socjalistycznej Polski – zadania państwa, partii i narodu w wychowaniu młodzieży*, który miał charakter też programowych. Łączyły się one ściśle z założeniami VI Zjazdu, jednak dodatkowo akcentowano w nich potrzebę rozwijania cech takich jak skromność, uczciwość, dotychczas pomijanych<sup>295</sup>.

Powyższe ustalenia istotnie wpłynęły na prace programowe zmierzające do kolejnej reformy tego czasu. Pedagodzy przyjęli kryteria, którymi powinno kierować się przy tworzeniu nowego programu. Scharakteryzował je krótko Maksymilian Maciaszek<sup>296</sup>. Pierwsze z nich<sup>297</sup> dotyczyło ideału wychowania. Wspomniany autor zaznacza, że:

Inną bowiem koncepcję treści kształcenia implikuje założenie, które ogranicza cele do przyswojenia wiedzy, pozostawiając procesy wychowawcze okazjonalnym i samorzutnym rozwiązaniem, a inną, diametralnie odmienną, usytuowanie treści w programie, wynikające z eksponowania przesłanej wychowawczych, gdy wiedza ma służyć kształtowaniu określonych przekonań i poglądów i wyrażać się w odpowiednich zachowaniach. Ten drugi kierunek działania przyjmuje nasza szkoła, postulując doprowadzanie do procesów internalizacji, przy uwzględnianiu ścisłego związku treści z odpowiednimi metodami kształcenia i wychowania<sup>298</sup>.

Wskazania te znalazły odzwierciedlenie w projektach programów dla tzw. „dziesięciolatki”, czyli powszechnej, dziesięcioletniej szkoły średniej, które zostały opublikowane w 1973 roku<sup>299</sup>. Należy dodać, że reforma ta nigdy nie została całkowicie

---

<sup>295</sup> Założenia te znalazły odzwierciedlenie w *Uchwale Sejmu Polskiej Rzeczypospolitej Ludowej z dnia 12 kwietnia 1973 r. o zadaniach narodu i państwa w wychowaniu młodzieży i jej udziale w budowie socjalistycznej Polski*, [online:] <https://www.prawo.pl/akty/m-p-1973-18-110,16818343.html> [dostęp: 20.01.2023]. Można w niej przeczytać, że „W ogólnoludzkiej i socjalistycznej tradycji humanistycznej zawarte są ideały moralne, określające stosunek człowieka do innych ludzi. Należy rozwijać u młodzieży takie cechy, jak prawość charakteru, rzetelność, odwagę przekonań i samodzielność myślenia, wrażliwość społeczną, szacunek dla starszych, uznanie dla zasłużonych, poczucie piękna i zamiłowanie do porządku, uczciwość, odpowiedzialność za siebie i innych, poczucie godności własnej i poszanowanie godności drugiego człowieka. Ważnym zadaniem wychowania jest przygotowanie młodzieży do życia w rodzinie, aby potrafiła budować w niej osobiste szczęście i zapewnić jej społecznie niezbędną trwałość.” Oprócz tych cech nadal podkreślano znaczenie pracy: „Powinnością młodzieży jest praca twórcza, rzetelna i odpowiedzialna, podejmowanie trudnych, pionierskich zadań produkcyjnych, organizacyjnych i technicznych. Jej ambicją i obowiązkiem powinno być zdobywanie mistrzostwa w swoim zawodzie. W tym tkwią największe i powszechne możliwości awansu jednostki i społeczeństwa”.

<sup>296</sup> Zob. M. Maciaszek, dz. cyt., s. 166-172.

<sup>297</sup> Autor łącznie wymienia cztery kryteria: cele kształcenia i wychowania socjalistycznego, poziom osiągnięty w rozwoju nauki i techniki, prawidłowości procesu uczenia się i podmiotowe traktowanie ucznia. Nie opisano ich wszystkich ze względu na brak bezpośredniego związku z tematem dysertacji.

<sup>298</sup> M. Maciaszek, dz. cyt., s. 166.

<sup>299</sup> Zob. *Uchwała Sejmu Polskiej Rzeczypospolitej Ludowej z dnia 13 października 1973 r. w sprawie systemu edukacji narodowej*. M.P. 1973, nr 44, poz. 260.



wprowadzona w życie, jednak treści programowe były realizowane w dotychczasowej, ośmioklasowej szkole podstawowej oraz ponadpodstawowej<sup>300</sup>.

Poza tym, nadal na początku lat 70 prowadzono wytężoną walkę z Kościołem<sup>301</sup>, której efektem było m.in. wprowadzenie w czerwcu 1973 r. ceremoniału szkolnego<sup>302</sup> opartego na systemie wychowawczym Heliadora Muszyńskiego. Autor ten skonkretyzował m.in. socjalistyczny ideał wychowawczy, którego charakterystykę opierał na czterech postawach: nastawieniu na realizację wartości, postawie twórczej, aktywności oraz dążeniu do realizacji<sup>303</sup>. Są one niezbędne – według myśli Muszyńskiego – w pełnieniu każdej roli społecznej. Na ich podstawie autor wyróżnił osiem naczelných grup celów wychowania socjalistycznego: ideowe, społeczne, interpersonalne, intrapersonalne, egzystencjalne, kulturowe, intelektualne i wobec przyrody.

Pierwsza z wymienionych kategorii odnosi się do określonego podejścia człowieka do życia. Muszyński jako najistotniejsze wymienia humanizm (uznanie człowieka i jego szczęścia za najwyższą wartość), internacjonalizm (w tym braterstwo oraz walkę o pokój), egalitaryzm i demokratyzm – powszechne uczestnictwo w sprawowaniu władzy. Człowiek socjalizmu powinien wykazywać się również zaangażowaniem (brak akceptacji obojętności) oraz ideowością, pozbawioną oportunistycznym i koniunkturalizmem. Grupę celów ideowych zamyka szacunek do pracy oraz uznanie jej za jedną z najistotniejszych wartości w życiu człowieka.

Następną kategorią wyróżnioną przez Muszyńskiego były postawy społeczne. Wśród nich szczególnie ważny był patriotyzm, ponieważ z nim wiąże się wszystko, co dotyczy podstawowej zbiorowości danego człowieka. Według Muszyńskiego, istotne było także uspołecznienie, czyli poczucie przynależności do pewnej grupy osób. Kolejną niezbędną cechą wyróżnioną przez badacza było zaangażowanie, polegające na czynnym uczestnictwie w działaniach publicznych. Bezpośrednio ze strategią przyspieszonego rozwoju wiążą się postawy gospodarności (poszanowania dóbr społecznych i ich

---

<sup>300</sup> Założeniem Edwarda Gierka było wprowadzenie reformy w życie w 1978 roku, jednak po dwóch latach została ona przerwana.

<sup>301</sup> Jak wskazuje Józef Brynkus, był to jeden z elementów wprowadzania wychowania laickiego w szkole, które miało budować postawę areligijną wśród uczniów. Działania te odniosły odwrotny skutek – sprawiły, że duża część młodzieży powróciła do wartości chrześcijańskich i związków z Kościołem. Zob. więcej: J. Brynkus, dz. cyt., s. 165.

<sup>302</sup> Elementami ceremoniału były m.in. rozpoczynanie i kończenie tygodnia pracy, podsumowywanie tygodnia pracy, przydział prac, meldunek przedstawiciela uczniów, wystąpienie dyrekcji szkoły, udzielenie pochwał i nagan, odśpiewanie pieśni szkoły. Zob. więcej: K. Kosiński, *Oficjalne i prywatne życie młodzieży w PRL*, s. 175nn; J. Brynkus, *Komunistyczna ideologizacja a szkolna edukacja historyczna w Polsce (1944-1989)*, s. 166.

<sup>303</sup> Całość opisu na podstawie: H. Muszyński, *Zarys teorii wychowania*, Warszawa 1976, s. 172-191.

racjonalne wykorzystanie), społeczna użyteczność (stała gotowość do pomnażania dóbr na użytek ogółu) oraz zdyscyplinowania (przestrzeganie pewnych norm ze względu na porządek społeczny).

Cele interpersonalne Heliodor Muszyński wiązał z funkcjonowaniem człowieka z innymi ludźmi. Wobec pozostałych człowiek socjalistyczny miał być przede wszystkim życzliwy, kierując się w swoim postępowaniu przede wszystkim dobrem bliźnich. Powinna się ona wyrażać w poszanowaniu cudzej godności, autonomii, życia i zdrowia człowieka, tolerancji, opiekuńczości, rzetelności informacji, lojalności oraz rzetelności informacji. Te wszystkie postawy mają sprawić, że w społeczeństwie socjalistycznym będzie zachowany interes ogółu.

Jednocześnie, człowiek społeczeństwa socjalistycznego miał zachować właściwy stosunek do samego siebie. Określają go postawy intrapersonalne, takie jak: postawa osobistej godności, samokontroli, perfekcjonizmu, samodzielności, odpowiedzialności, odwagi oraz optymizmu. Przyjmowanie pozwala – jak podkreślał Muszyński – wymagać od siebie więcej, zachować równowagę ducha, kształtować świadomie swoją osobowość.

Jednak najistotniejszymi postawami, wpływającymi na pozostałe, są w ujęciu badacza postawy egzystencjalne, ponieważ określają one sens życia człowieka. Muszyński w dość szczegółowy sposób analizował, w jaki sposób wiara wpływa na postępowanie danej jednostki. Wskazuje, że przez wieki człowiek upatrywał sensu życia w religii bądź realizowanych przez siebie dziełach. Z punktu widzenia marksizmu celem, do którego powinna dążyć dana osoba, było urzeczywistnianie wyznawanych przez nią wartości. Tylko wtedy, gdy będzie spójna w tym, co wierzy oraz w tym, co robi, będzie w stanie osiągnąć szczęście. W poszukiwaniu sensu ma pomóc introspektywność (dokonywanie analizy własnego życia), orientacji na cele (stawianie sobie określonych zadań) oraz dążenia do wartości (pogłębianie swojego życia duchowego).

Postawy kulturowe – kolejna grupa postaw wyróżniona przez Muszyńskiego – pozwalają być świadomymi twórcami i odbiorcami kultury<sup>304</sup>, co stanowi istotny czynnik socjalistycznego wychowania. Wśród nich jest wrażliwość na piękno, twórcza percepcja, kulturowe samodoskonalenie oraz dążenie do kontaktu z kulturą. Zdaniem Muszyńskiego

---

<sup>304</sup> Już w 1961 roku Julian Krzyżanowski podkreślał, że zamiast historii literatury, nauczyciel języka polskiego powinien realizować historię kultury – omawiając nie tylko dzieła literackie, ale również plastyczne i muzyczne (zob. J. Krzyżanowski, *Literatura w szkole średniej*, „Nowa Szkoła”, 1961, nr 1. Podobny postulat wysunął Aleksander Jackiewicz prawie 10 lat później, proponując włączenie do edukacji polonistycznej również analizy filmu oraz wykorzystanie go do kształtowania postaw. Zob. A. Jackiewicz, *Film „polonistyczny” a kształtowanie postaw*, „Nowa Szkoła”, 1970, nr 11, s. 2-6.

mają one wpływ na zachowanie człowieka oraz to, jakie wartości wyznaje. Postawy kulturowe uzupełniają intelektualne. Wpływają one na ciekawość danej jednostki, pozwalają z otwartością przejmować to, co spotyka w świecie oraz odrzucać to, co szkodliwe. Istotne miejsce wśród nich zajmowała poznawcza dociekliwość, krytycyzm, uczciwość intelektualna, innowacyjność.

Ostatnią, choć nie mniej ważną kategorią postaw, była postawa wobec przyrody – wrażliwość na jej piękno oraz racjonalne wykorzystanie. Kontakt z naturą miał pozwolić człowiekowi socjalizmu zachować potrzebną równowagę. Jest to również wyraz troski o warunki życia ludzi.

Jak wynika z powyższego opisu, Muszyński w szczegółowy sposób zaprojektował ideał wychowania socjalistycznego. Realizacja wszystkich tych zamierzeń była w pewnym stopniu utopijna. Stawiała przed szkołą – a właściwie przed nauczycielami mającymi wprowadzać wychowanie według tego modelu – liczne zadania, wymagające zaangażowania na różnych polach<sup>305</sup>.

Kolejne zmiany w funkcjonowaniu szkół były efektem założeń VII Plenum KC PZPR według których priorytetem stało się urzeczywistnienie koncepcji tzw. szkoły środowiskowej. Zakładała ona, że

szkoła stałaby się zwornikiem lokalnego środowiska, zajęłaby się organizacją czasu wolnego, tworzeniem kółek zainteresowań, dystrybucją biletów do kin i teatrów, opieką medyczną, dożywianiem, współpracą z Młodzieżowymi Domami Kultury, urządzaniem prac społecznych, „pedagogizacją” rodziców, współpracą z ORM [Ochotnicza Rezerwa Milicji Obywatelskiej – przyp. A.K.]<sup>306</sup>.

Warto podkreślić, że koncepcja ta nigdy nie weszła całkowicie w życie – zadań nałożonych na szkołę było zbyt dużo.

Uchwała XVI Plenum KC PZPR (6-7 stycznia 1975 roku) stała się podstawą do sformułowania tezy na temat działalności ideowo-wychowawczej w szkole. Miały być

---

<sup>305</sup> O efektywności wprowadzania wzorców wychowawczych z punktu widzenia praktyki szkolnej pisała m.in. Elżbieta Jackiewiczowa w artykule *Wzorce zmienne zależne* („Nowa Szkoła”, 1971, nr 2, s. 9-10). Autorka podkreśliła, że niezależnie od obowiązującego wzorca wychowawczego, to od nauczyciela zależy, czy będzie on oddziaływał na wychowanka: „Wiem, że życie, literatura i sztuka podsuwają nam różne wzorce, zarówno dobre jak i złe, do wykorzystania w wychowaniu. Wiem, że trzeba młodemu pomóc w wyborze, nie, raczej w ciągłym wyborze i w ciągłym odrzucaniu wzorców. (...) Oto dwie reguły „gry przypadków” w wychowaniu. Pierwsza – znać wychowanka – jest przy dobrej woli stosunkowo łatwa do opanowania, a dla zawodowych wychowawców absolutnie niezbędna, obowiązkowa. Druga – znać świat i rozumieć go – bardzo trudna, absorbująca, męcząca, nieograniczona, nigdy nie wystarczająca bez osobistego zaangażowania, by w każdej okoliczności, na każdym polu, w każdej działalności stanąć po słusznej stronie. Trudne? Być może. Ale prawdziwym wychowaniem musi być w te trudne cechy wyposażony, musi znać te reguły. W przeciwnym razie nic mu nie pomoże, żaden gotowy i z góry zaplanowany wzorzec osobowy, choćby najidealniejszy.” E. Jackiewiczowa, *Wzorce zmienne zależne*, s. 9.

<sup>306</sup>Zob. K. Kosiński, *Oficjalne i prywatne życie młodzieży w PRL*, s. 54.

również fundamentem nowej koncepcji kształcenia i doskonalenia ideologicznego nauczycieli<sup>307</sup>. Rok później odbyło się III Plenum KC PZPR (20 lutego 1976 roku). Zwrócono na nim uwagę na wagę języka ojczystego jako elementu łączącego naród oraz konieczność rozwijania patriotyzmu pracy<sup>308</sup>.

Jednocześnie, wiele uwagi poświęcono w tym okresie edukacji polonistycznej i matematycznej<sup>309</sup>. W uchwale z 1976 roku autorzy wskazują, że

W kształtowaniu osobowości młodych pokoleń Polaków ogromną rolę odgrywa opanowanie mowy ojczystej. Język polski otwiera drogę do wzbogacenia wiedzy o dziejach narodu, jego osiągnięciach społecznych, gospodarczych i kulturalnych, o wkładzie w dorobek ogólnoludzki. Jest też wyznacznikiem świadomości narodowej młodzieży, jej poczucia więzi z przeszłością kraju oraz odpowiedzialności za jego teraźniejszość i przyszłość. Nauczanie języka polskiego wnosi szczególnie istotny i cenny wkład w kształtowanie postaw ideowych i socjalistycznej świadomości młodzieży oraz motywowanie jej aktywności poznawczej i społecznej. Właściwe posługiwanie się językiem ojczystym, bogactwem jego zasobu słownikowego, składnią i systemem gramatycznym, jeśli ściśle związane z umiejętnością precyzyjnego, logicznego myślenia. Poziom więc i charakter edukacji polonistycznej współdecyduje o wszechstronnym rozwoju dzieci i młodzieży, o poprawności obrazu świata i kształcie świadomości społecznej młodych generacji, o ich roli w tworzeniu najnowszych dziejów narodu. Edukacja polonistyczna kształtuje postawy wobec życia i jego problemów, wdraża do stosowania systemu wartości humanizmu, uczy szacunku do pracy<sup>310</sup>.

Jak widać, cytowany fragment Uchwały Kolegium wyraźnie nawiązuje do założeń prezentowanych przez władze komunistyczne w latach 1970-1976. Jego autorzy podkreślili istotność ideologicznego oddziaływania lekcji języka polskiego i edukacji polonistycznej na młodzież, który ma przygotowywać do życia w duchu humanizmu i szacunku wobec pracy.

W dniu 20 listopada 1976 roku odbyło się VII Plenum KC PZPR, na którym przyjęto postulat upowszechniania kultury pedagogicznej<sup>311</sup>. Oznaczało to rozciągnięcie obowiązku wychowania socjalistycznego na wszystkie instytucje podejmujące wychowanie – w tym także na rodzinę. Miało się to konkretyzować w trzech obszarach:

---

<sup>307</sup>Zob. J. Brynkus, dz. cyt., s. 171.

<sup>308</sup> Wojciech Pomykało, opisując ustalenia XVI Plenum, wskazuje, że było to wyjątkowe wydarzenie, które znacząco wpłynęło na kształt ideału wychowawczego (W. Pomykało, dz. cyt., s.370nn). Z opisu autora nie wynika jednak, co stanowi novum wobec wcześniejszych postulatów. Zarówno istotność pracy, jak i edukacja patriotyczna była wielokrotnie podkreślana w ustawach, tezach oraz przemówieniach; podporządkowano jej program poszczególnych przedmiotów, jak i wychowania.

<sup>309</sup> Uznano, że oba te przedmioty stanowią fundament całego kształcenia ogólnego. Podjęto w związku z tym prace nad udoskonaleniem ich kształcenia w szkole, czego efektem były dwie dokumenty: *Uchwała Kolegium Ministerstwa Oświaty i Wychowania z 13 stycznia 1975 roku w sprawie matematycznego kształcenia dzieci i młodzieży* oraz *Uchwała Kolegium Ministerstwa Oświaty i Wychowania w sprawie doskonalenia edukacji polonistycznej*.

<sup>310</sup> *Uchwała Kolegium Ministerstwa Oświaty i Wychowania w sprawie doskonalenia edukacji polonistycznej*, za: W. Pomykało, dz. cyt., s. 381. Cytat pochodzi z kserówki, którą autor miał w swoich zbiorach, dokument ten nie został oficjalnie opublikowany.

<sup>311</sup> Zob. *Program i plan upowszechniania kultury pedagogicznej*, MOiW, Warszawa 1978.

propagowaniu uznanych przez socjalizm wartości i norm zachowania; wyrażaniu we własnym zachowaniu tych wartości; kształcenie młodych ludzi według określonego wzorca<sup>312</sup>.

Pewnego rodzaju podsumowaniem okresu reform programowych okresu 1970-1977 było zorganizowanie Ogólnopolskiego Kongresu Pedagogicznego Nauczycieli w Warszawie (13-15 października 1977 r.). Omówiono na nim wszystkie projekty programu do nowej szkoły dziesięcioletniej oraz najważniejsze problemy związane z nimi (m.in. zagadnienia wychowawcze, organizacje ideowe, udział środków masowego przekazu w procesie wychowania, modernizację procesu nauczania i uczenia się<sup>313</sup>). Dyskusja na tym kongresie zaowocowała sformułowaniem dalszych kierunków potencjalnych badań, m.in. jak powinna wyglądać nowoczesna koncepcja kształcenia. Warto jednak podkreślić, że choć na Kongresie przedstawiono niedociągnięcia i istniejące problemy<sup>314</sup>, to niestety zostały one zlekceważone przez kierownictwo oświaty.

Na gruncie edukacji polonistycznej początek lat 70 to okres pewnej demaskacji panujących dotychczas metod oraz rytuałów szkolnych. W tym czasie coraz częściej zaczęły pojawiać się opracowania i teksty krytykujące model czytania oraz obowiązującą listę lektur. Negatywnie oceniano zarówno przeładowanie anachronicznymi utworami, jak i schematyczny sposób interpretacji. Tę tematykę można odnaleźć w tekstach m.in. Stanisława Bortnowskiego czy Bożeny Chrzęstowskiej. Oboje autorzy zwracali uwagę na potrzebę skupienia się w trakcie lekcji języka polskiego na dyskusji, samodzielnym myśleniu i analizie uczniów oraz postulowali odideologizowanie polonistyki szkolnej<sup>315</sup>. Można to m.in. zauważyć w książce Bortnowskiego *Na tropach szkolnej polonistyki z 1969 roku*, w której metodyk podkreśla potrzebę twórczego podejścia do prowadzenia lekcji oraz zaangażowania się w pracę w szkole:

Na podstawie dłuższej obserwacji środowiska nauczycielskiego muszę stwierdzić, iż zdecydowana większość pedagogów to ludzie z poczuciem odpowiedzialności, pracowici, nad wyraz gorliwi, rzutcy. Zawód swój kochają, chociaż w codziennych rozmowach nie chcą tego

---

<sup>312</sup> Zob. M. Sieńko, dz. cyt., s. 137.

<sup>313</sup> Wszystkie problemy wymienia M. Maciaszek (zob. M. Maciaszek, dz. cyt., s. 144).

<sup>314</sup> Wśród nich podkreślano brak poparcia środowisk lokalnych, brak środków na zmiany infrastrukturalne, rozbijanie sieci szkół wiejskich oraz małych miasteczek oraz niespełnienie potrzeb edukacyjnych młodzieży (dziesięciolatka nie dawała uprawnień do podjęcia studiów). Więcej: J. Brynkus, dz. cyt., s. 168.

<sup>315</sup> Temu miała służyć między innymi koncepcja lektury oparta na strukturalizmie, przedstawiona przez Bożenę Chrzęstowską w książce *Poetyka stosowana* (opublikowana w 1974 r. w Warszawie pod tytułem *Wiadomości z teorii literatury w analizie literackiej*; od 1978 r. i w kolejnych wydaniach już pod zmienionym tytułem).

wyjawiać. Marzą nie o zdobyczach materialnych, nie o zapewnieniu sobie luksusowej egzystencji, ale o lekcjach zbliżonych do ideału, o uczniach, którzy umieją to wszystko, im nie szczędząc wysiłku i pomysłowości przekazali.

Tym bardziej boli, że wśród 300 tysięcy nauczycieli zbyt wielu jest jeszcze takich, którzy świadomie zaniedbują lub partaczą swe obowiązki, to znaczy pod byle pozorem lub bez pozorów nie prowadzą lekcji, z reguły nie przygotowują się do zajęć, wymyślając formy zastępcze „procesu nauczania”, np. dyktowanie z podręcznika. Zamierzona bierność i nijakość ludzi, których trudno nazwać nauczycielami, łączy się często z łamaniem norm moralnych, nagannym z punktu widzenia pedagogiki postępowaniem. (...)

Wśród wszystkich zajęć praca nauczyciela jest chyba zawodem najmniej nudnym, najbardziej urozmaiconym, zawodem żywym. Naturalnie, nauczyciel-partacz potrafi bez wysiłku ze szkoły zrobić stereotyp i szablon. (...) Tylko mierny wychowawca powtarza to, czego nauczał 10 lub 20 lat temu, tylko skończenie nudnemu człowiekowi wystarczy ten sam paciorek słów<sup>316</sup>.

W przywołanym cytacie widoczne jest odejście od szukania uniwersalnych metod nauczania oraz treści. Bortnowski dostrzegał w zawodzie nauczyciela szansę na tworzenie twórczego procesu, którego autorem nie będzie sam polonista, ale również towarzyszący mu uczniowie. Na łamach swoich tekstów często zresztą odwoływał się do własnej praktyki nauczycielskiej, dziękując jednocześnie swoim wychowankom, że dzięki nim mógł się tak intensywnie rozwijać i uczyć. Tego rodzaju sformułowania były czymś nowym wśród pedagogicznych opracowań, ponieważ odpowiedzialność za realizację procesu dydaktycznego nie ciążyła jedynie na nauczycielu, który miał pokazywać odpowiednie wzorce oraz zachowania, ale również na uczniach, których wkład w lekcję czynił ją wydarzeniem wyjątkowym<sup>317</sup>.

Jak podkreśla Marta Sieńko, kryzys polonistyki szkolnej lat 70 miał jeszcze jeden fundament – brak zgodności wartości oczekiwanych przez społeczeństwo z tymi, które były promowane przez władzę (i tym samym oświatę) oraz przedstawiane na lekcjach jako element modelu wychowawczego. Tymczasem w Polsce narastał kryzys gospodarczy i poczynając od 1976 r., coraz dotkliwszy stawał się niedobór podstawowych dóbr materialnych. Sprawiał, że rudymentalne dla społeczeństwa polskiego drugiej połowy lat 70. było zaspokojenie potrzeb ekonomicznych, a nie duchowych. Władza chętnie odwoływała się do nich, zapewniając, że zaufanie do partii zapewni ich realizację oraz potencjalny wzrost poziomu życia. Z drugiej strony, retoryka

---

<sup>316</sup> S. Bortnowski, *Na tropach szkolnej polonistyki*, Warszawa 1969, s. 7-10.

<sup>317</sup> Jak wskazuje Bortnowski: „I lekcja, i przedstawienie są zjawiskiem niepowtarzalnym, ulotnym, zmiennym, zależnym od nastroju wykonawcy i słuchaczy, dokonującym się poprzez żywego człowieka: nauczyciela, aktora w bezpośrednim obcowaniu z żywymi ludźmi. Sława głośnych przedstawień jest krótka jak pamięć o dobrych lekcjach: rzadko bywają rejestrowane dla publiczności i raczej legenda niż prawda pozostaje po genialnych wykonawcach. Zmierzamy do wniosku, że przedstawienie teatralne i lekcja mają tylko czas terażniejszy.” S. Bortnowski, *Na tropach szkolnej polonistyki*, s. 13.

ta sprawiła, że szybko zaczęły tracić na znaczeniu postulowane w modelu wychowawczym wartości egzystencjalne, takie jak bezinteresowność, ofiarność, poświęcenie dla idei. Między tymi dwoma tendencjami sytuowała się działalność szkolnego polonisty, który pracował według – dominującej nadal – schematycznej metodyki, promującej jeden, określony wzorzec zachowania i opierającej się na strategii podającej. W tym układzie dydaktycznym nie było szans na osiągnięcie sukcesu, ponieważ ani metoda, ani treść przedmiotu nie była dostosowana do odbiorcy. Zmianie musiał ulec zarówno model lektury – tak, by był nastawiony na przeżycie estetyczne, kontakt z dziełem, dialog pomiędzy tekstem a odbiorcą, jak i promowane idee, które powinny być komplementarne wobec społecznych potrzeb. Tendencje te uwidaczniały się m.in. na łamach *Polonistyki*, w której coraz częściej podkreślano potrzebę umiejętnego wplatania elementów wychowawczych:

Materiał w obowiązującym obecnie programie jest tak dobrany, by mógł służyć nauczycielowi skuteczną pomocą w realizowaniu wyżej wymienionych zadań wychowawczych oraz stanowić punkt wyjścia do szczerzej wymiany zdań na interesujące młodzież tematy z dziedziny zagadnień światopoglądowych, politycznych, etycznych i estetycznych. Jednak tego rodzaju dyskusje tylko wtedy spełnią należycie swoje zadanie wychowawcze, jeśli uczniowie będą odczuwali naturalną potrzebę wypowiedziania się na te tematy, jeśli nie będą one wymuszone i z góry narzucone. Nauczyciel w sprawach wychowawczych musi traktować uczniów jako równorzędnych partnerów, z szacunkiem odnosić się do ich własnych opinii, dyskretnie korygować błędy, przekonywać, gdzie trzeba, za pomocą odpowiednich argumentów, pomagać w samodzielnym rozwiązywaniu trudniejszych problemów. Wychowanie bowiem jest procesem celowo i świadomie zorganizowanym, wymaga dużo taktu, cierpliwości i znajomości psychiki uczniów. W żadnym wypadku nie wolno stosować tu przymusu i problematykę wychowawczą wtłaczać na siłę do zajęć lekcyjnych. Cel wychowawczy każdej lekcji musi być w sposób naturalny zintegrowany z pozostałymi celami – poznawczymi, kształcącymi, dydaktycznymi – w przeciwnym bowiem razie może dojść do zwulgaryzowania problematyki wychowawczej, zniechęcenia do niej uczniów, do zdeprecjonowania walorów ideowych i artystycznych analizowanej lektury szkolnej. Z tych względów bardzo istotną rzeczą jest stosowanie właściwej metody pracy na lekcjach, metody – i to trzeba podkreślić z całym naciskiem – świadomego i aktywnego włączania uczniów w tok zajęć lekcyjnych, w tok całego procesu dydaktyczno-wychowawczego. Właściwa metoda zbliży ucznia do utworu, pomoże mu w zrozumieniu jego problematyki i kształtu artystycznego, pozwoli odczuć radość samodzielnego odkrywania zawartej w nim prawdy i piękna<sup>318</sup>.

Pogłębiła się również refleksja nad promowanymi wzorcami na lekcjach języka polskiego. Coraz częściej dostrzegano potrzebę wielostronnej analizy przyczyn i skutków zachowania bohaterów literackich, by ukazać zarówno ich wady, jak i mocne strony. Miało to uczynić te modele zachowania bardziej realnymi, życiowymi i tym samym zachęcić uczniów do ich naśladowania:

---

<sup>318</sup> L. Sowiński, *Z problematyki wychowawczej na lekcjach języka polskiego w szkole średniej*, „Polonistyka”, 1973, nr 2(142), s. 19-20.

Analizowanie skutków postępowania bohatera literackiego powinno stać się zabiegiem kształtującym aprobatę lub krytycyzm wobec różnych postaw ludzkich.

Wydaje się ponadto, że w pracy nad bohaterem literackim istotne znaczenie wychowawcze ma eksponowanie jego dominującej cechy pozytywnej. Wiąże się to ze wspomnianą wyżej niechęcią uczniów do gotowego i narzuconego w toku pracy szkolnej wszechstronnego modelu postępowania. Może nawet nie zawsze trzeba wydobywać cechę podkreśloną przez autora. Chodziłoby raczej o taką interpretację bohatera literackiego, dzięki której moglibyśmy zatrzymać uwagę uczniów na najbardziej przekonującym jego rysie. Tak przekonującym, tak zmuszającym do myślenia, aby jakaś część omawianej osobowości wzbogaciła osobowość młodego czytelnika<sup>319</sup>.

Nie tylko uczniowie nie akceptowali promowanych w programie treści. Równie istotnym problemem, który uwidocznił się w omawianym okresie, była krytyczna postawa nauczycieli wobec wzorców wychowawczych. Jak wskazuje Sieńko, mogli oni przyjąć cztery postawy: zaakceptować wzór (zintegrować świadomość profesjonalną i prywatną), zaakceptować go jedynie w życiu zawodowym (oderwać świadomość profesjonalną od prywatnej), odrzucić albo przyjąć jedynie te cechy, które są wspólne dla obu tych świadomości<sup>320</sup>. Nauczyciele zazwyczaj wybierali drugą bądź czwartą z wymienionych możliwości, choć władzy zależało na pełnej akceptacji omawianego wzorca. Widoczne to było m.in. w tekstach zamieszczanych na łamach *Polonistyki*, w których wyraźnie podkreślano potrzebę osobistego i pełnego zaangażowania w propagowanie wartości socjalistycznych:

Nie chodzi tylko o formalną, deklaratywną akceptację *Wytycznych*. Sprostanie nowym zadaniom szkoły w ukształtowaniu świadomych i aktywnych obywateli może przynieść tylko wzmożony wysiłek nauczycieli. W tym także polonistów, którzy przecież uczą na lekcjach języka polskiego nie tylko zasadniczych, niezbędnych sprawności językowych i rudymetów wiedzy o rozwoju literatury, lecz nasycają też nauczanie złożoną problematyką ideową i moralną, kształtują postawy obywatelskie przyszłych budowniczych Polski Socjalistycznej<sup>321</sup>.

Nic jednak nie wskazywało, by postawa uczniów i nauczycieli miała się zmienić. Mimo wprowadzanych i postulowanych zmian oraz przeprowadzanych badań, w polskiej szkole występowały nadal liczne problemy. Wpływ na sytuację oświaty w drugiej połowie lat 70. miała sytuacja społeczno-gospodarcza oraz pośpiech towarzyszący wprowadzanym reformom. Mimo przyjętych na początku lat 70 zmian, nie udało się utrzymać tempa rozwoju gospodarczego kraju. W 1976 roku ceny żywności znów wzrosły, co wywołało kolejną falę protestów w Radomiu, Ursusie

---

<sup>319</sup> M. Kaniewska, *O bohaterach literackich na lekcjach w kl. II i III licealnej*, „Polonistyka”, 1971, nr 4 (132), s. 14-15.

<sup>320</sup> Marta Sieńko wskazuje te postawy na podstawie przeprowadzonych w latach 60 badań, opisanych w publikacji *Nauczyciele i wychowankowie* (zob. więcej: K. Bujak, *Osobowość nauczyciela i proces wychowania*, [w:] *Nauczyciele i wychowankowie*, red. J. Jerschina, „Zeszyty Naukowe UJ”, z. 9. Cyt za: M. Sieńko, dz. cyt., s. 136).

<sup>321</sup> *Patriotyczne i socjalistyczne zaangażowanie*, „Polonistyka”, 1975, nr 6 (158), s. 4.



i innych ośrodkach. Choć z planowanej podwyżki się wycofano, władze nie wyciągnęły z tych wydarzeń wniosków, co zapoczątkowało powolny kryzys, który w ostateczności doprowadził do upadku całego systemu w 1989 roku.

Druga połowa lat 70 to także pogorszenie relacji międzynarodowych. Na początku dziesięciolecia nastąpił proces odprężenia (normalizowanie się stosunków między NRD i RFN, wspólny lot „Sojuza” i „Apollo” w 1975 r., podpisywanie umów międzynarodowych), jednak pod koniec dekady pojawiały się głosy mówiące o tym, że państwa socjalistyczne nie przestrzegają umów międzynarodowych odnoszących się do praw człowieka. To również wpływało na rosnące niezadowolenie społeczne. W drugiej połowie lat 70. XX wieku w przestrzeni społeczno-politycznej ujawniło się oddziaływanie organizacji opozycyjnych. Po wydarzeniach z 1976 roku swoją działalność zaczął Komitet Obrony Robotników oraz inne ugrupowania, które w późniejszym czasie utworzyły Konfederację Polski Niepodległej<sup>322</sup>.

W oświacie koniec lat 70 miał być czasem wprowadzenia planowanej reformy oświaty. Zgodnie z Zarządzeniem Ministra Oświaty i Wychowania z 16 marca 1978 r.<sup>323</sup> program dziesięcioletki miał być wprowadzony od roku szkolnego 1978/79. Wpierw miał obowiązywać klasy pierwsze, od kolejnego klasy drugie, etc. Pierwsze lata reformy przyniosły jednak rozczarowanie – obawy o przeładowanie programu okazywały się słuszne, co sprawiało, że wykonanie założeń teoretycznych stawało się niemożliwe<sup>324</sup>.

Wobec tych wszystkich trudności, władze potrzebowały sukcesu, dlatego dość szybko chciały wprowadzać zmiany. Choć reformy poprzedzono licznymi badaniami naukowymi oraz konsultacjami, większość postulatów naukowców i nauczycieli nie zostało wykorzystanych – nie było czasu na ewentualne weryfikacje i poprawki. Wpłynęło to w istotny sposób na pracę szkół, które realizowały przeładowane programy nauczania. Były też nieprzygotowane na czekające je wyzwania. W zaistniałej sytuacji coraz mniejszą wagę przywiązywano do kolejnych zmian, a ponadto zaczęto indywidualnie podchodzić do promowanych ideałów socjalizmu<sup>325</sup>.

Zmiany i niezadowolenie społeczne sprawiły, że modyfikacji musiał również ulec promowany wzorzec wychowawczy. Zaczęto podkreślać w nim wagę wychowania

---

<sup>322</sup> Zob. J. Skórzyński, *Początki Komitetu Obrony Robotników*, „Wolność i Solidarność”, 2016, nr 9, s. 98.

<sup>323</sup> *Zarządzenie Ministra Oświaty i Wychowania z 16 marca 1978 r.* Dz. U. Min. Ośw., nr 2/1978.

<sup>324</sup> Zob. Z. Osiński, *Nauczanie historii w szkołach podstawowych w Polsce w latach 1944-1989. Uwarunkowania organizacyjne oraz ideologiczno-polityczne*, Lublin 2010, s. 54-55.

<sup>325</sup> Tamże.

ogólnonarodowego, w którym „siłę przewodnią stanowi klasa robotnicza”<sup>326</sup>. Zwrócono też uwagę na potrzebę tworzenia i umacniania rodziny jako środowiska sprzyjającego prawidłowemu rozwojowi osobowości dziecka. W dalszym ciągu uznawano, że wiodącym celem szkoły jest wyrównywanie szans dzieci i młodzieży i unikanie niesprawiedliwości klasowych<sup>327</sup>.

Za istotny element wychowania uznano zaangażowanie emocjonalne młodzieży. Przekazywane wzorce oraz postawy miały motywować ich do pracy nad swoimi charakterami oraz wzbudzać motywację do podejmowania kolejnych działań. Dalej stawiano nacisk na rozwijanie talentów oraz pracę z uczniem zdolnym. Sprawiało to, że ideał końca lat 70 był bardziej zindywidualizowany niż poprzednie promowane wzorce, co również wpływało na sposób prowadzenia lekcji o literaturze. Autorzy zwracali m.in. uwagę na to, że treści lektur nie można zawsze rozumieć dosłownie, a trzeba je dostosowywać do współczesnych problemów oraz zagadnień:

W warunkach niewoli narodowej porywały młodzież polską myślą wielkich romantyków. Niemal powszechne było przekonanie, że „ten szczęśliwy, kto padł wśród zawodu, jeżeli poległym ciałem dał innym szczebel do sławy grodu”. Była niemal powszechna gotowość „kiedy trzeba, na śmierć iść po kolei, jak kamienie przez Boga rzucone na szaniec”.

Czy to dzisiaj aktualne? Czy to może oddziaływać wychowawczo na dzisiejszych uczniów? Wydaje mi się, że tak. Jednakże to „tak” musi być rozumiane w swoisty sposób. Mamy dzisiaj wolność narodową, ale jej losy zależą nie tylko od nas, ale także od układu sytuacji w świecie potężnych sił militarnych. Dziecko i uczeń dorastający są daleko od międzynarodowej polityki, nie mają na nią bezpośredniego wpływu. Więc jak? Dać spokój polityce? Oczywiście nie. Kultura polityczna stanowi – prócz innych czynników – o jego sile. (...) Jeżeli wspominałem o ich aktualności, to rzecz jasna – nie myślałem o aktualności w znaczeniu dosłownym. Nie mówmy o tak wielkim poświęceniu, jaką jest ofiara z życia. (...) Ale jeśli romantycy wymieniali ofiarę w postaci zgonu, to tym samym podkreślali konieczność całkowitego, bezgranicznego poświęcenia się pięknej idei<sup>328</sup>.

Warto zwrócić uwagę również na sposób charakteryzowania modelu wychowania. O ile w tekstach wcześniejszych – szczególnie lat 1948-1956 – autorzy opracowań wskazywali całą listę cech lansowanego ideału, to w późniejszych artykułach często jest ogólny opis, który można przyporządkować do wielu bohaterów literackich.

Druga połowa lat 70 to jednak przede wszystkim okres, w którym nasilają się tendencje do odideologizowania lekcji języka polskiego. Coraz częściej pojawiają się

---

<sup>326</sup> Zob. B. Potyrała, dz. cyt., s. 142.

<sup>327</sup> W uchwale VIII Zjazdu PZPR (11-15 luty 1980 r.) można przeczytać, że „głównym celem frontu ideowo-wychowawczego jest troska o socjalistyczne wychowanie młodzieży, podnoszenie jej poziomu wiedzy, kwalifikacji zawodowych i kultury oraz tworzenie równych warunków startu dla młodzieży z różnych środowisk społecznych”. *VIII Zjazd PZPR (11-15 luty 1980 r.) Podstawowe dokumenty i materiały*, Warszawa 1980, s. 203.

<sup>328</sup> A. Mackiewicz, *Problemy wychowawcze w pracy polonisty*, „Polonistyka”, 1979, nr 4(180), s. 276.

artykuły, opracowania wskazujące na absurd wykorzystywania lektur do celów wychowawczych. Badacze – przede wszystkim Bożena Chrzęstowska, Janusz Skawiński, Jan Błoński, Stanisław Bortnowski – postulowali, by prymarnym celem wprowadzania tekstu literackiego na lekcje było przeżycie estetyczne, a nie realizacja zaleceń wychowawczych wytyczonych przez partię:

Przede wszystkim należałoby je uwolnić od wielorakich serwitutów wychowawczych - po to właśnie, by ich zdolność wychowawczego wpływu mogła się w pełni ujawnić. Wydaje mi się, że zdolność ta jest uporczywie pomniejszana - jeśli w ogóle nie niweczona - przez takie działania dydaktyczne, w których utwór (zawarte w nim idee, zachowania postaci, decyzje moralne, konflikty) zostaje sprowadzony na poziom treści wychowawczych, systematyzowanych przez etyczne komunały, zdroworozsądkowe przestrogi, kodeksy powinności obywatelskich, czy po prostu przepisy określające obowiązki ucznia. Twierdzę (zresztą w zgodzie z innymi), że skuteczność pedagogicznego oddziaływania utworów tak użytkowanych musi być niewielka [...]. To, co stanowi prawdziwą siłę wychowawczą literatury, z pewnością nie redukuje się do jednoznacznych zaleceń, pouczeń czy wzruszających przykładów postaw słusznych lub niesłusznych<sup>329</sup>.

Podobne w wymowie artykuły pojawiały się aż do 1989 roku i jednocześnie coraz rzadziej ukazywały się teksty opisujące model ideału socjalistycznego. Częściej publikowano opracowania krytykujące programy nauczania, postulujące potrzebę dokształcania polonistów oraz podmiotowego podejścia do uczniów<sup>330</sup>.

Na podstawie dotychczasowych ustaleń można wysnuć wniosek, że choć ideał wychowawczy ulegał niewielkim modyfikacjom na przestrzeni lat, to gwałtownym zmianom ulegał sposób jego promowania w szkole oraz odbiór społeczny. Wpłynęło na to wiele czynników – coraz wyższe wykształcenie Polaków, rozwój teorii literatury oraz metodyki języka polskiego, ale również aktualne wydarzenia, rzutujące na stosunek do wartości promowanych przez partię. Prawdopodobnie te ostatnie zaważyły na powolnym odejściu od ideałów socjalistycznych na rzecz indywidualnego wartościowania.

Początek lat 80 to okres gwałtownych zmian społecznych, wynikających z niezadowolenia nasilającego się od 1976 r. W dniu 16 lipca 1980 roku rozpoczęły się strajki w Lublinie, które następnie wybuchły na Wybrzeżu oraz w innych środowiskach przemysłowych kraju. Organizowali je nie tylko niezadowoleni robotnicy, ale również zaangażowani działacze socjalistyczni, którzy nie zgadzali się na wypaczenie ideałów partii<sup>331</sup>. Pod koniec sierpnia 1980 r. przedstawiciele władz komunistycznych podpisali porozumienia ze strajkującymi, które dawało nadzieję na uspokojenie sytuacji w kraju.

---

<sup>329</sup> J. Sławiński, *Literatura w szkole: dziś i jutro*, „Teksty”, 1977, z. 5-6, s. 14-15.

<sup>330</sup> Szczegóły tej dyskusji zostaną opisane w rozdziale badawczym dotyczącym metodyki i treści lekcji języka polskiego.

<sup>331</sup> Zob. J. Eisler, „*Polskie miesiące*”, czyli kryzys(y) w PRL, Warszawa 2008, s. 97.

Kolejne miesiące jednak nie sprzyjały osiągnięciu konsensusu, tylko wręcz zaogniały konflikt. Na VI Plenum KC PZPR (5-6 września 1980 r.) zwolniono z funkcji Edwarda Gierka i powierzono tę funkcję Stanisławowi Kani<sup>332</sup>. Rozpoczęto również dyskusję nad instytucjonalnym zagwarantowaniem demokracji wewnątrzpartyjnej, co sprawiło, że pojawiła się wśród członków partii samokrytyka podważająca podstawowe założenia ideologiczne<sup>333</sup>. Wraz z pojawiającymi się coraz częstszymi atakami przeciwników politycznych, wzmogło to niepokoje społeczne.

Te z kolei, mimo apelu ówczesnego premiera – Wojciecha Jaruzelskiego – nie ustawały. Analizy ich przyczyn próbowano dokonać na IX Nadzwyczajnym Zjeździe PZPR (14-20 lipca 1981 r.). Źródła kryzysu upatrywano w sprzeczności między intensywnym rozwojem gospodarczym a sposobie zarządzania gospodarką narodową, naruszeniu sprawiedliwości społecznej oraz zadłużeniu finansowemu u krajów kapitalistycznych<sup>334</sup>. Rząd jednocześnie podejmował próby współpracy z Solidarnością, jednak po zjeździe NSZZ w Gdańsku (wrzesień-październik 1981 r.) i posiedzeniu Prezydium Komisji Krajowej (3 grudnia 1981 r.)<sup>335</sup> stało się jasne, że takie porozumienie nie będzie możliwe. Wobec podjętych na niej decyzji, 13 grudnia 1981 r. Wojciech Jaruzelski wprowadził stan wojenny, który trwał do 21 lipca 1983 r. Działania podjęte wtedy przez władzę – aresztowania działaczy opozycyjnych, procesy, internowania – sprawiły, że część osób uznało system socjalistyczny za niezniszczalny. Radykalne działania trwały kilka miesięcy, a po tym czasie intensywnie dążono do normalizacji życia społecznego, co w jakimś stopniu udało się, jednak nie uspokoiło całkowicie nastrojów społeczeństwa<sup>336</sup>.

Od lipca 1983 roku nastał w Polsce tzw. czas „powojenny” – część z przepisów uchwalonych w okresie 1981-83 nadal obowiązywało, a niektóre zostały zniesione<sup>337</sup>. Nadal wiele osób przebywało w więzieniu z powodów politycznych, jak

---

<sup>332</sup> Zob. więcej: A. Dudek, *Doktryny Kani i Jaruzelskiego. Uwagi na marginesie dyskusji o nieuchronności stanu wojennego w Polsce*, [w:] *Polska Solidarności. Kontrowersje, oblicza, interpretacje*, red. J. Kloczkowski, Kraków 2011, s. 104–105.

<sup>333</sup> O tym, jak i również o całej genezie kryzysu lat 80. pisze Jan Skórzyński, *Krótką historia Solidarności 1980–1989*, Gdańsk 2014, s. 27nn.

<sup>334</sup> Tamże.

<sup>335</sup> Na posiedzeniu tym zaproponowano przeprowadzenie referendum w sprawie votum nieufności dla rządu oraz strajku generalnego. Stanowisko to poparła Krajowa Komisja Porozumiewawcza obradująca w tym samym miesiącu.

<sup>336</sup> O tym i życiu codziennym w okresie stanu wojennego pisała J. Grey, „Zima wasza” – *życie codzienne w pierwszych miesiącach stanu wojennego na przykładzie Trójmiasta*, „Polska 1944/45–1989. Studia i Materiały”, 2016, XIV, s. 256.

<sup>337</sup> Zob. A. Paczkowski, *Pół wieku dziejów Polski 1939–1989*, Warszawa 1995, s. 221.

i funkcjonował też aparat bezpieczeństwa. I choć represje sprawiły, że duża część społeczeństwa zniechęciła się do podejmowania działań narodowyzwoleńczych, to samo wprowadzenie stanu wojennego osłabiło pozycję partii – podważyło przede wszystkim jej sprawczość oraz spowodowało kolejne podziały wewnątrzpartyjne<sup>338</sup>. To spowodowało intensywny odpływ członków PZPR – w tym okresie liczba ich zmniejszyła się o prawie 60%<sup>339</sup>.

Nie były to jedyne problemy ówczesnej władzy. Podstawową trudnością był ówczesny kryzys gospodarczy, który sprawiał, że brakowało dosłownie wszystkiego, a kolejki stały się codziennością<sup>340</sup>. Stan wojenny sprawił, że kraje zachodnie (m. in. USA, część państw NATO) nałożyły sankcje na Polskę. Żądano zniesienia nałożonych ograniczeń oraz uwolnienia wszystkich więźniów politycznych. Izolacja międzynarodowa skończyła się faktycznie dopiero w 1987 roku, gdy wypuszczono ostatnich internowanych.

Choć w okresie 1983-1989 władza podejmowała liczne próby pokonania krajowego kryzysu, to nie udało jej się ostatecznie powstrzymać nadchodzących zmian. Zarówno udział Kościoła, jak i wprowadzona za wschodnią granicą *pierestrojka*, nasilające się naciski ze strony państw zachodnich oraz ogólne niezadowolenie społeczne sprawiły, że w 1989 roku kolejny raz doszło do rozmów pomiędzy rządem oraz Solidarnością. W przeciwieństwie jednak do 1980 roku obrady te doprowadziły do ostatecznego upadku komunizmu i częściowo wolnych wyborów, które odbyły się 4 czerwca 1989 roku.

Opisywane zmiany gospodarczo-społeczne wpłynęły na organizację oświaty. Trudny początek lat 80 sprawił, że zrezygnowano z realizacji założeń reformy, pozostawiając jedynie nowe programy. Nasilenie ruchów demokratycznych wpłynęło na działalność nauczycielskiej Solidarności, która atakowała założenia ideowe ZHP oraz rozpoczęła swoistą „walkę o dusze” młodzieży<sup>341</sup>. W dalszym ciągu promowano socjalistyczny charakter szkoły, jednak wobec trudności, które w niej występowały – niewystarczająca baza materialna, zbyt duża liczba uczniów wynikająca z wyżu demograficznego, jak i skutki wpływu sytuacji polityczno-gospodarczej – sprawiały, że wpływy ideowe PZPR były coraz słabsze. Podejmowano również próby poprawy sytuacji pod względem

---

<sup>338</sup> M. Szumiło, *Ewolucja nastrojów społecznych w Polsce w latach 1980–1989*, [w:] 1984: *Literatura i kultura schyłkowego PRL-u*, pod red. K. Budrowskiej, W. Gardockiego i E. Jurkowskiej, Warszawa 2015, s. 73.

<sup>339</sup> Zob. A. Paczkowski, dz. cyt., s. 221.

<sup>340</sup> Zob. J. Grey, dz. cyt., s. 267.

<sup>341</sup> Zob. B. Potyrała, dz. cyt., s. 161.

organizacyjnym. Wprowadzono 5-dniowy tydzień pracy, wynikające z tej zmiany nowe plany godzinowe oraz sieć szkolną. Próbowano zaradzić trudnościom lokalowym. Podjęto reformę systemu kształcenia nauczycieli – dążono do jak najlepszego wykształcenia pedagogicznego uczących, zwłaszcza tych pracujących w klasach początkowych szkoły podstawowej<sup>342</sup>.

Zmianom uległ również program wychowawczy, choć niektóre założenia pozostały niezmiennie. Nadal głównym celem było wszechstronne ukształtowanie obywatela socjalistycznego państwa<sup>343</sup>, którego podstawowymi wartościami miało być poszanowanie godności ludzkiej, tolerancji, pomocy i życzliwości wobec drugiego człowieka<sup>344</sup>. Ważne również było przygotowanie uczniów do wykonywania przyszłej pracy zawodowej oraz działalności społecznej.

Charakterystyczne dla tego okresu było pomijanie, wcześniej eksponowanych, treści politycznych. Coraz częściej podkreślano istotną rolę wolności sumienia i nie wpajano już tak intensywnie założeń ideologii socjalistycznej. Zaprzestano realizacji wychowania przez pracę i skoncentrowano się na intelektualnej aktywizacji uczniów. Można stwierdzić, że w oświacie doszło do swoistej „odwilży”, która przełożyła się również na kształt edukacji polonistycznej<sup>345</sup>. Na przykład, w latach 1980-1983 ukazała się nowa edycja podręczników do języka polskiego, w których o wiele wyraźniej niż dotychczas wyeksponowano treści związane z kulturą. Ograniczono teksty związane z pracą robotników, inżynierów czy rolników, a wymieniono je na utwory pisarzy współczesnych – Czesława Miłosza, Zbigniewa Herberta, Tadeusza Różewicza czy Anny Kamińskiej. Zmniejszono liczbę opracowań dotyczących Polski Ludowej<sup>346</sup>.

---

<sup>342</sup> Zob. więcej: E. Kahl, *Związkowe doskonalenie nauczycieli w Polsce (1944-1989): uwarunkowania, przejawy, konsekwencje*, Kraków 2008; *Edukacja w warunkach zniewolenia i autonomii (1945-2009)*, red. E. Gorloff, R. Grzybowski, A. Kołakowski, Kraków 2010; *Zaangażowanie? Opór? Gra?: Szkic do portretu nauczyciela w latach PRL-u*, red. R. Grzybowski, Toruń 2013.

<sup>343</sup> „Głównym celem szkoły jest kształtowanie i wychowanie pełnowartościowego obywatela państwa socjalistycznego, kształtowanie jego osobowości oraz przygotowanie do przyszłej pracy zawodowej i twórczego życia w społeczeństwie.” *IX Nadzwyczajny Zjazd PZPR (14-20 lipca 1981 r.). Podstawowe dokumenty i materiały*, Warszawa 1981 r., s. 57.

<sup>344</sup> *Zarządzenie Ministra Oświaty i Wychowania z 10 marca 1981 r.* Dz. Urz. Ministerstwa Oświaty i Wychowania, 1981, nr 2, poz. 8.

<sup>345</sup> Wskazuje na to m. in. fakt, że w podręcznikach stosowanych w latach 80. nie podkreślano szczególnie wartości wychowawczych, choć były one wpisane w program nauczania języka polskiego.

<sup>346</sup> Komentujący wyżej opisane zmiany Bolesław Potyrała wyraźnie negatywnie ocenił wprowadzone książki, w których zbyt mało było odniesień do wartości promowanych przez ustrój socjalistyczny. Jednak, jak sam stwierdza w podsumowaniu: „Wychowanie w czasach współczesnych to już nie tylko domena rodziców i szkoły, ale także różnorodnych placówek wychowania pozaszkolnego, środowiska lokalnego, organizacji młodzieżowych, społecznych i politycznych i środków masowego przekazu. Nie umniejsza to jednak odpowiedzialności za jakość wychowania zarówno rodziny, jak szkoły. Wydarzenia ostatnich lat [tekst wydany w 1984 r. – przyp. A.K.] udowodniły, że wychowanie stanowi potężny oręż oddziaływania politycznego na młode pokolenie. Nie oznacza to wcale, że rola szkoły i przekazywanych przez nią treści

Po 1989 roku dokonano uważnej rewizji programu szkolnego oraz zdecydowano o reformie oświaty – nie tylko programowej, ale również organizacyjnej. Została ona wprowadzona w 1998 roku przez Ryszarda Handkego, kiedy w polskich szkołach pojawiły się pierwszy raz od okresu międzywojennego gimnazja. Zostały one zlikwidowane w 2017 roku przez ówczesną minister oświaty z ramienia PIS – Annę Zalewską. Jednym z głównych argumentów tej zmiany była chęć przywrócenia edukacji opartej na wartościach oraz uczynienie egzaminu dojrzałości elitarnym – podobnie, jak było to za czasów PRL.

Jak wynika z powyższych rozważań, część z tych argumentów nosi charakter sentymentalny, ponieważ niewiele z idealistycznych założeń udało się zrealizować w szkole 1945-1989. Postulowane wartości, treści, metody pracy nie miały szansę zaistnieć wśród źle opłacanych nauczycieli, niedoinwestowanych budynków, młodzieży, która nie utożsamiała się z promowanymi w programach postawami. Zalecany przez władzę sposób wprowadzania ideału wychowawczego był nieefektywny, zwłaszcza, gdy późniejszy system pracy wymuszał na robotnikach zupełnie inne zachowania, kształtując w nich przede wszystkim interesowność, brak inicjatywy oraz kumoterstwo. Jedynie prawdziwie zaangażowani ideologicznie działacze potrafili spełniać liczne zalecenia partii, a tych było stosunkowo niewielu, co pokazał gwałtowny odpływ członków partii po 1981 roku.

#### **1.4 Ewolucja wzorców osobowych socjalizmu**

Powyższe rozważania wyraźnie wskazują na różnorodność wzorców socjalistycznych pojawiających się zarówno w literaturze pięknej, jak i dokumentach partyjnych. W ramach podsumowania tej części dysertacji zostaną one zestawione w zbiorczej tabeli, ukazując jednocześnie moment czasowy, w którym dominowały. Posłużą one do analizy wybranych utworów literackich w części badawczej pracy.

---

wychowawczych zmalała. Wprost przeciwnie szkoła, a przede wszystkim zatrudnieni w niej nauczyciele, mogą stać się czynnikiem koordynującym całokształt wpływów wychowawczych. Do tego jednak, obok stałego doskonalenia treści i metod własnej pracy, potrzebne są wzory ideowe, wynikające z przeświadczenia o wyższości ustroju socjalistycznego i perspektywach jego rozwoju”. (B. Porytała, dz. cyt., s. 171). Widoczne zmiany w sposobie omawiania lektur oraz konstrukcji podręczników wyraźnie wskazywały odejście od socjalistycznego ideału wychowawczego oraz jego powolne przekształcanie się w demokratyczny model. Biorąc pod uwagę przemiany społeczne oraz gospodarcze tego okresu, załamanie się aktualności promowanych wzorców było wręcz nieuniknione.

Tab. 3. Wzorce osobowe komunizmu.

L.P.	WZORZEC	OKRES CZASOWY	UWAGI
1.	człowiek radziecki	bez dominującego okresu	- zestaw uniwersalnych cech, typowych dla wszystkich wyróżnionych modeli
2.	rewolucjonista-burzyciel	bezpośrednio po 1917 r.	- człowiek walczący, oddany ideologii - dominuje w pierwszych latach formowania się komunizmu
3.	człowiek uspołeczniony	1945-1948	- przynależność i poświęcenie się kolektywowi cechą dominującą
4.	budowniczy nowego ładu	1948-1956	- związany z odbudową kraju po wojnie - przybierał przede wszystkim postać robotnika, pracownika fizycznego - bohater produkcyjny
		1956 i później	- człowiek przemysłowy - człowiek naukowo-organizacyjny (później postać inżyniera) - inteligent
5.	wszechstronnie rozwinięty człowiek socjalizmu	lata 70 i 80	- jego zadaniem było wspieranie rozwoju społeczeństwa socjalistycznego - niezależnie od wykonywanego zawodu powinien posiadać wykształcenie na poziomie szkoły podstawowej oraz ponadpodstawowej

Zródło: oprac. własne.

Powyższe wzorce nie były zazwyczaj w szkołach określane bezpośrednio na lekcjach, jednak jak wskazuje literatura metodyczna, poszukiwano cech tych modeli w charakterach poszczególnych bohaterów, wskazując na ich pozytywny lub negatywny wydźwięk. Tak jak wspomniano, dotyczyło to zarówno „nowych”, pisanych na zamówienie lektur, jak i omawianej do tego momentu klasyki. Zwłaszcza ta druga praktyka prowadziła do częstych nadinterpretacji oraz pominięcia istotnych z punktu widzenia literaturoznawczego elementów dzieł (np. określonego kontekstu biograficzno-historycznego).

Tab. 4. Antywzorce osobowe komunizmu.

1.	bumelant	1948 i później	osoba zaniedbująca pracę zawodową, nadużywająca alkohol i niezaangażowana społecznie
2.	bikiniarz		człowiek naśladowający wzorce zachodnie i kosmopolityczny tryb życia
3.	kułak		antybohater wiejski, przedkładający prywatne cele nad społeczne
4.	aparaczyk		- związany z okresem krytyki socjalizmu po 1956 r. - pogardliwie o etatowym pracowniku aparatu partyjnego
5.	biurokrata		- związany z okresem krytyki socjalizmu po 1956 r. - negatywnie o osobie zbyt przywiązanej do wykładni prawa oraz obowiązujących przepisów



6.	dzierżymorda	1956-59	- związany z okresem krytyki socjalizmu po 1956 r. - potocznie o człowieku terroryzującym innych w pracy
----	--------------	---------	---

Źródło: oprac. własne.

Recepcja lektur nie zależała jednak wyłącznie od treści omawianych lektur oraz sposobu ich omówienia. Czytanie jako proces kształtujący osobowość zależy od wielu czynników, co sprawia, że niemal każda lektura jest aktem wyjątkowym. Dlatego też wpierw zostały opisane w pracy uwarunkowania procesu czytelniczego wraz z teorią przyjętą w latach PRL, natomiast dopiero później kanon pojawiający się w kolejnych podstawach programowych oraz propozycje metodyczne ich omawiania.

## **KANON LEKTUR W LATACH 1944-1989 ORAZ JEGO UWARUNKOWANIA POLITYCZNE, SPOŁECZNE, KULTUROWE I PSYCHOLOGICZNE**

Jak pokazano w pierwszej części rozdziału, literatura pełniła ważne funkcje w procesie wychowywania oraz całego aparatu propagandy systemu PRL. Socjalizm chętnie wykorzystywał zarówno teksty nowe, jak i klasyczne w celu „urabiania” obywateli. Była to praktyka stosowana zarówno w Polsce, jak i innych krajach będących pod wpływem Związku Radzieckiego.

Samo jednak zaproponowanie „właściwej” listy lektur nie wystarczało, by osiągnąć oczekiwane cele. Recepcja tekstu literackiego zależy od wielu czynników – jest indywidualnym przeżyciem estetycznym, które może zmieniać się na przestrzeni czasu. Konieczne było zaplanowanie działań, które w jak najbardziej możliwy sposób ukierunkowałyby lekturę pod właściwym, socjalistycznym kątem.

Poniższa część stanowi próbę uporządkowania wiadomości na temat uwarunkowań procesu wychowania za pomocą lektur szkolnych. Wpierw zostały przytoczone wykorzystywane w opisie pojęcia oraz scharakteryzowany proces recepcji lektur. Następnie przedstawiono wybrane wnioski z przeprowadzonych w PRL badań czytelnictwa, które łączą się z tematem pracy. Istotne jest by zaznaczyć, że we wszystkich częściach wykorzystano przede wszystkim literaturę pochodzącą z analizowanego okresu, by jak najlepiej odtworzyć proces wychowania w tym czasie historycznym. Jednocześnie, tekst został opatrzony komentarzem odautorskim, w którym zasygnalizowano najnowsze ustalenia związane z opisywanymi zjawiskami lub pojęciami.

### **2.1 Uporządkowanie terminologiczne – lektura i kanon**

W tej części pracy wykorzystano szereg pojęć związanych z badaniami na temat czytelnictwa. Wśród nich są słowa kluczowe: czytanie, czytelnik, lektura oraz kanon. Na przestrzeni ostatniego wieku sformułowano wiele definicji tych pojęć, dlatego w inicjalnym fragmencie zostało wskazane ich znaczenie oraz odniesienia do literatury poszerzającej określone zagadnienie.

Podstawowym terminem związanym z badaniami czytelnictwa jest *czytanie*, które w opracowaniach literaturoznawczych częściej jest określane jako *odbiór dzieła literackiego*. Według *Słownika terminów literackich* jest to

zespół czynności percepcyjnych czytelnika zakładany przez każdy tekst lit. Warunkowany przez jego strukturę, realizujący się w trakcie lektury. Możliwość odbioru stanowi następstwo faktu, że dzieło odznacza się tzw. czytelnością, czyli że zostało tak zbudowane, iż respektuje (przynajmniej w jakiejś mierze) przyjęte w danej kulturze reguły racjonalności i zasady budowy dyskursu, wyrażające się w konwencjach lit., a także przyswaja sobie (interioryzuje) jakieś elementy języka, uznawanego za przypuszczalny język odbiorcy. Dzieło lit. zakłada aktywną postawę czytelnika, żąda od niego dokonania konkretyzacji, operuje elementami (np. presupozycjami), które w trakcie lektury wymagają wypełnienia i interpretacji; zawsze stanowi pewną propozycję odbioru, nie decyduje zaś o jego ostatecznym przebiegu w procesie konkretnej lektury. W wypadku odbioru traktowanego jako fakt indywidualny oddziałują jednostkowe właściwości podmiotu czytającego, w wypadku odbioru rozpatrywanego w skali epoki czy kultury lit. oddziałują na jego przebieg różnorodne elementy heterogeniczne: obyczaje, właściwości psychologii społecznej, światopoglądy itp.<sup>347</sup>.

Z powyższej definicji wynika kilka ważnych wniosków związanych z czytaniem. Nie jest to proces opierający się wyłącznie na jednej czynności, ale wymagający podjęcia jednocześnie kilku działań. Ich charakter określa samo dzieło poprzez konkretną strukturę, język, zastosowaną konwencję oraz zawarte w dziele presupozycje bądź plamy interpretacyjne. Osoba podejmująca się czytania powinna być aktywna, tzn. dokonywać konkretyzacji poszczególnych pojęć bądź faktów (np. nadawać określonym pojęciom znaczenie, biorąc pod uwagę uwarunkowania historyczne, społeczne, biograficzne, etc.). *Czytanie* można analizować zarówno pod kątem określonej jednostki – *odbiorcy dzieła literackiego* – jego potencjalnego przygotowania do tego procesu, indywidualnego odczytania sensów ukrytych, jak i pod kątem społecznym, biorąc pod uwagę ogólne tendencje historyczne danego okresu.

Jak widać, sama definicja *czytania* wskazuje na wielość czynników, które należy brać pod uwagę, analizując recepcję danego dzieła. Każde odczytanie danego tekstu jest unikalne i choć można wskazać ogólne tendencje w odbiorze danej książki (np. poziom zrozumienia w określonej grupie uczniów), to nie jest możliwe, zwłaszcza po czasie, opisać indywidualnej recepcji danego dzieła. Każdorazowy akt lektury jest bowiem inny i niezbędne byłoby zbadanie danej osoby (danego ucznia) bezpośrednio po zakończeniu czytania książki, co z perspektywy historycznej, nie jest możliwe.

Pojęciem ściśle związanym z *czytaniem* jest termin *lektury*, którym Głowiński określił jednorazowy akt odbioru książki<sup>348</sup>. Inaczej definiuje je Józef Pieter:

Przez „lekturę” rozumiem wszelkie uprzedmiotowione układy słów, ostatecznie znaków pisarskich, przede wszystkim układy wzrokowe (dla niewidomych dotykowe) słów drukowanych, głównie w postaci książek, czasopism i gazet. Do lektur powinniśmy zaliczyć również wszelkie formy „słowa pisanego”, np. korespondencje i rękopisy (...). Słowa „lektura”

<sup>347</sup> M. Głowiński, *Słownik terminów literackich* (hasło: odbiór dzieła literackiego), Warszawa 1976, s. 322.

<sup>348</sup> Tamże.

używa się czasem w zwrocie oznaczającym systematyczną lub powtarzalną czynność czytania. W tym sensie mówimy o „uprawianiu lektury”, czyli o nawykowym lub planowanym korzystaniu z druków<sup>349</sup>.

Badacz wskazuje na dwa znaczenia *lektury*: z jednej strony są to teksty, które mogą być czytane, a z drugiej – sama czynność, która powinna być zaplanowana i nawykowa. Jednak najczęściej w szkolnym dyskursie termin ten jest rozumiany jako „spis książek przeznaczonych do czytania”<sup>350</sup>. Jak zaznacza Wioletta Hajduk-Gawron, znaczenie to

(...) łączy się z formą pewnego przymusu – bądź zinstytucjonalizowanego, bądź takiego, który proponuje lub nakazuje czytanie właśnie tych, a nie innych książek. Podstawą istnienia takiego spisu są z góry ustalone normy i wartości zweryfikowane przez aparat opiniotwórczy. Na tego typu listach funkcjonują najczęściej utwory z przeszłości (niekiedy odległej), książki, z którymi powinna się zapoznać odpowiednio młodzież szkół podstawowych i ponadpodstawowych: zawodowych i licealnych<sup>351</sup>.

Wyjątkową częścią spisu lektur jest *kanon*, który Głowiński definiuje jako „zespół tekstów tworzących klasyczne pozycje danej literatury narodowej”<sup>352</sup>. Doboru kanonu, tzw. lektur obowiązkowych w szkole, dokonują osoby konstruujące program, a to oznacza, że wybór ten jest zawsze – mniej lub bardziej – subiektywny. Dlatego też oceny danego spisu lektur należy dokonywać, mając na uwadze określony kontekst społeczny, historyczny oraz edukacyjny.

Jak wielokrotnie wskazywano, jednym z głównych celów lektury w okresie PRL było formowanie postaw społecznych. Dobór książek, które stanowiły w danym czasie kanon, był motywowany przede wszystkim potrzebą kształtowania osobowości młodych ludzi, a badania ich recepcji – sprawdzeniem, na ile działania te są skuteczne. Wskazywał na to m.in. cytowany już Józef Pieter, jeden z czołowych badaczy w latach PRL wpływu lektury na psychikę ludzką:

Nie sposób wątpić, że ludzie odpowiedzialni za rozwój czytelnictwa są przekonani o jego oddziaływaniu na psychikę. Wszak nie po to drukuje się gazety, czasopisma i książki, aby ułatwiać i upowszechniać samą czynność czytania, lecz po to, aby przez tę czynność urabiać ludzi, tj. aby udzielać im wiadomości o świecie, aby formować ich poglądy na świat, na życie i na sprawy ludzkie, aby budzić zainteresowania, kształtować postawy uczuciowe i motywy

---

<sup>349</sup> J. Pieter, *Czytanie i lektura*, Katowice 1967, s. 22.

<sup>350</sup> W. Dynak, *O pojęciu lektury*, „Teksty”, 1974, nr 5, s. 113.

<sup>351</sup> W. Hajduk-Gawron, *Lektura obowiązkowa i co ponadto? O obecności i nieobecności literatury polskiej poza krajem*, [w:] *Literatura polska w świecie. Zagadnienia recepcji i odbioru*, red. R. Cudak, Katowice 2006, s. 28.

<sup>352</sup> M. Głowiński, *Słownik terminów literackich* (hasło: odbiór dzieła literackiego), Warszawa 1976, s. 322.

działania; razem wzięwszy, po to, aby formować świadomość czytelników, ściślej: ich osobowość<sup>353</sup>.

Książka Pietera została wydana w 1967 r., czyli niemal 20 lat po wprowadzeniu propozycji nowych programów, ujmujących również ideologicznie właściwe spisy lektur. W tym okresie przeprowadzono niewiele badań, które odpowiadałyby na pytanie, czy wzorce zamieszczone w tekstach były przez młodzież przyswajane, a jeśli tak – w jakim stopniu. Powstawało natomiast wiele koncepcji, jak omawiać określone lektury na lekcjach, aby odnieść sukces dydaktyczny<sup>354</sup>, tzn. jak wykształcić za pomocą książek nowego człowieka. Jak wynika z przeprowadzonej kwerendy, pomysły te były oparte wyłącznie na indywidualnych doświadczeniach autorów artykułów bądź założeniach teoretycznych, co skłania do wniosku, że proponowane metody nie były planowanym i sprawdzonym empirycznie działaniem, a jedynie pewną propozycją, która dopiero miała być przetestowana. Można mieć zatem wątpliwości, czy założone przez władzę cele w tym okresie odniosły oczekiwany skutek, co w pewnym stopniu pokrywa się z później opublikowanymi badaniami.

## 2.2 Uwarunkowania recepcji lektury

Jak zostało wskazane w definicji *czytania*, proces recepcji lektury nie jest działaniem jednostkowym, ograniczającym się jedynie do zrozumienia tekstu określonego jako ciąg uporządkowanych znaków. Jak słusznie zauważył Józef Pieter:

W rezultacie „recepcja lektury i skuteczność czytania”, oznacza dla psychologa wielce złożone, ramowe zagadnienie. Pod znakiem zapytania stoi szereg spraw – ze swej strony skomplikowanych – zwracających naszą uwagę w miarę jak przenosimy się od treści wyrażonych drukiem, przez obiektywne sposoby ich podania lub ich prezentowania się ewentualnemu czytelnikowi, przez subiektywne warunki czytania, przez konkretny proces czytania w określonym układzie warunków obiektywnych i subiektywnych, do rezultatów w postaci mniej lub więcej dokładnych odzwierciedleń treści w psychice i w działalności czytelnika. Każdy aspekt i etap recepcji może być przedmiotem osobnego problemu w ramach ogólnego zagadnienia<sup>355</sup>.

Pieter zauważył, że czytanie jest złożonym procesem, którego badanie nie da się ograniczyć jedynie do pytania, na ile dana książka jest zrozumiała dla odbiorców. Badacz wskazywał, że część uwarunkowań nie jest możliwa do uchwycenia w kontekście ilościowym (np. wpływ osobowości czytelnika na recepcję) i niezbędne jest przeprowadzenie badań jakościowych, by znaleźć częściową odpowiedź na to

---

<sup>353</sup> J. Pieter, *Czytanie i lektura*, s. 15.

<sup>354</sup> Wybrane koncepcje zostały przedstawione w dalszej części pracy.

<sup>355</sup> J. Pieter, *Czytanie i lektura*, s. 37.

zagadnienie<sup>356</sup>. Postulował również uproszczenie rozumienia pewnych pojęć (m.in. lektury i czytelnika – ujmowanie ich jako pewnych stałych), by było w ogóle możliwe odpowiedzenie na pewne kwestie.

Od czasu wydania książki Pietera (1967) wielu wydano wiele opracowań, które zajmowały się uwarunkowaniami recepcji książek, w tym również lektur szkolnych. Jedną z najbardziej znanych koncepcji opisujących proces czytania w szkole opracowała Bożena Chrzastowska w swoich publikacjach na temat poetyki stosowanej w szkole<sup>357</sup>. Autorka ujęła go w ramy schematu komunikacyjnego Jakobsona (schemat 2), czyniąc akt lektury specyficzną formą komunikacji uwarunkowanej poprzez liczne czynniki. Zostały one zebrane w tabeli 5.

Tab. 5. Uwarunkowania odbioru szkolnego.

Rodzaj	Wyszczególnienie
instytucjonalne	system oświaty, struktura szkolnictwa baza – wyposażenie szkół, bibliotek system przymusu lektury program nauczania, podręczniki, pomoce naukowe kadra, system kształcenia kadry, instruktaz metodyczny, poradnictwo metodyczne, książki pomocnicze
socjologiczne	grupa uczniowska, szkolna środowisko, podkultura dziecięca, młodzieżowa, komunikacja masowa
psychologiczne	uczeń – wiek, stadium rozwoju umysłowego, uzdolnienia, dyspozycje umysłowe i emocjonalne, wykształcone nawyki odbioru, osobista kultura literacka nauczyciel – osobowość, temperament, zamiłowania, kultura literacka, głos, wiek, powierzchowność, autorytet lub jego brak, takt lub nietakt itd.
prakseologiczno-pedagogiczne	model dydaktyki, teoria wychowania poprawność prakseologiczna, np. ład, spójność, logika, celowość czynności dydaktycznych, konsekwencja w działaniu, wymagania, dyscyplina itp.
literackie	tekst – treść, rodzaj i gatunek utworu, jego geneza odbiorca wirtualny teoria dzieła literackiego, założenia metodologiczne procesu analizy i interpretacji

Oprac. B. Chrzastowska, *Lektura i poetyka*, Warszawa 1987.

Jak widać, Chrzastowska wymieniła liczne uwarunkowania procesu samej recepcji lektury, nie ujmując jednak np. akceptacji norm przedstawionych w lekturach i wdrażania ich w życie, co wydaje się zrozumiałe, zważywszy na lata, w których prowadziła badania. Badaczka podzieliła czynniki wpływające na odbiór tekstu na pięć kategorii, z których każda z nich ma inne źródło.

<sup>356</sup> Tamże, s. 31.

<sup>357</sup> Zob. B. Chrzastowska, *Teoria literatury w szkole. Z badań nad recepcją liryki*, Wrocław 1979; B. Chrzastowska, S. Wyslouch, *Poetyka stosowana*, Warszawa 1974; B. Chrzastowska, *Lektura i poetyka. Zarys problematyki kształtowania pojęć literackich w szkole podstawowej*, Warszawa 1987 i inne.

Pierwszą podgrupę stanowią uwarunkowania instytucjonalne, czyli te, które wynikają z założeń systemu szkolnego w danym okresie czasu. Znajdują się tu podstawowe czynniki, jak np. programy nauczania czy struktura szkolnictwa, ale również te mniej oczywiste – jak np. wybrane przez nauczyciela (bądź w PRL – po prostu dostępne) poradniki metodyczne. Drugi rodzaj uwarunkowań to uwarunkowania społeczne, w których funkcjonuje dany uczeń – rozpoczynając od rodziny poprzez grupę rówieśniczą, szkolną, ogólne środowisko wychowawcze. Autorka zakładała (podobnie jak inni współcześni badacze), że przyzwyczajenia czytelnicze oraz pewien zasób kulturowy zależy w dużej mierze od wpływu innych ludzi przebywających z danym dzieckiem.

W kategorii czynników psychologicznych znalazły się cechy ucznia i nauczyciela mające wpływ na omówienie oraz przyjęcie lektury, w tym wiek, osobowość, pewne predyspozycje umysłowe i emocjonalne. Przede wszystkim z nauczycielem wiążą się uwarunkowania prakseologiczno-pedagogiczne, które obejmują sposób prowadzenia lekcji, na których omawiana jest lektura i wybrany model dydaktyki. Piąta grupa dotyczy w końcu samego dzieła, jego struktury, języka oraz przyjętych założeń metodologiczno-interpretacyjnych.

Istotnym wnioskiem, do którego doszła Chrzóstowska w swoich publikacjach, było przeświadczenie o konieczności stworzenia teorii lektury szkolnej, która byłaby oparta na badaniach odbioru tekstu szkolnego ujmującego wszystkie wymienione wyżej czynniki<sup>358</sup>. Analiza publikacji z przełomu lat 70. i 80. – opracowań książkowych, monografii, czasopism literaturoznawczych i pedagogicznych – wskazuje, że próby takie coraz częściej podejmowano. Badania empiryczne dotyczyły właściwie wszystkich elementów procesu komunikacji literackiej w szkole – dzieła literackiego (komunikatu), ucznia (odbiorcy), uwarunkowań recepcji oraz pośredników – nauczycieli, opracowań, podręczników, etc.

Poniżej scharakteryzowano podstawowe czynniki warunkujące odbiór dzieła literackiego w szkole, a tym samym – recepcję wzorca, które te książki miały przedstawiać. Choć w opisie tym znalazły się odniesienia do różnych opracowań, podstawą tego fragmentu stały wnioski zamieszczone w książce Bożeny Chrzóstowskiej *Lektura i poetyka*, w której autorka szerzej opisuje zasygnalizowane zjawiska<sup>359</sup>.

---

<sup>358</sup> B. Chrzóstowska, *Lektura i poetyka*, s. 20.

<sup>359</sup> Warto jednocześnie podkreślić, że w momencie wydawania książek Chrzóstowskiej – na początku lat 80 – była ona często krytykowana przez uznanych badaczy literaturoznawstwa (np. przez Kazimierza

Jednym z badaczy, który przedstawił procesy komunikacyjne w szkołach, był Władysław Dynak. W opracowaniu *Lektura w szkole. Z zagadnień komunikacji literackiej* autor wskazuje, że szkoła jako jedyna instytucja kulturalna posiada odpowiedni aparat nacisku, perswazji i kontroli, który pozwala kontrolować proces lektury i komunikacji literackiej<sup>360</sup>. Bożena Chrzastowska zaznacza, że zwłaszcza dwa czynniki typowe dla szkoły: instytucjonalny przymus lektury oraz instrumentalizm koncepcji nauczania – określają specyfikę uczniowskiego kontaktu z dziełem. W związku z tym, szkolna recepcja tekstu literackiego może być realizowany w trojaki sposób:

1. w czytaniu „pod nauczyciela”;
2. w czytaniu pojmowanym jako ustalony porządek;
3. w czytaniu rozumianym jako praca.

W pierwszym ujęciu polonista pełni funkcję kontrolującą uczniowskie odczytania oraz wskazuje na szkolne normy interpretacji. To sprawia, że lektura szkolna staje się „seryjna”, a wartość pracy nad tekstem nikła. Chrzastowska doszła do wniosku, że w taki sposób prowadzony proces dydaktyczny uniemożliwia komunikację literacką (która de facto staje się pewnego rodzaju ułudą), dzieło jest wykorzystywane instrumentalnie, a świadomość uczniów jest nieautentyczna. Jednocześnie, wzrasta postawa bierności czytelniczej, uniemożliwiająca autentyczne zaangażowanie i zainteresowanie przedmiotem. Zaburzona jest również motywacja do samodzielnego odkrywania dzieła, a wykładnią rozumienia dzieła staje się albo nauczyciel wyjaśniający sens utworu, albo opracowanie zamieszczone w podręczniku bądź odpowiedniej broszurze. To w konsekwencji skłania uczniów do sięgania po streszczenia bądź „bryki”, z pominięciem samego tekstu, który w tej wersji staje się nieistotny. Nietrudno zauważyć, że właśnie ten model dominował jako zalecany w pracy szkolnej, zwłaszcza w okresie ideologizacji szkolnictwa (1948-1956). Jednocześnie, nie opierano wtedy metodyki nauczania języka polskiego na badaniach empirycznych, co sprawiało, że postulowane rozwiązania dydaktyczne wynikały wyłącznie z teorii oraz były podporządkowane celom polityki oświatowej.

---

Wykę). Literaturoznawcy zarzucali badaczce liczne uproszczenia w opisie procesów literackich, wskazywali, że opisywana przez nią teoria jest szkodliwa dla wiedzy o literaturze. Jednym z głównych zarzutów wobec Chrzastowskiej było instrumentalne wykorzystanie pojęć teoretycznoliterackich, które – w ujęciu polemizujących – stawały się płytkie w teorii szkolnej. Zob. więcej: W. Dynak, *Demon poetyki znów na szkolnej scenie*, „Teksty Drugie”, 1980, nr 5, s. 145.

<sup>360</sup> W. Dynak, *Lektura w szkole. Z zagadnień komunikacji literackiej*, s. 11.



Drugim czynnikiem poważnie warunkującym odbiór dzieła literackiego w szkole jest instytucjonalny przymus lekturowy. Chrzęstowska zauważyła zarówno pozytywne, jak i negatywne skutki tego oddziaływania. Z jednej strony, przymus ten jest poniekąd niezbędny do wykształcenia świadomego Polaka<sup>361</sup>. Kanon lektur w jakimś stopniu stanowi punkt odniesienia, wspólny kapitał kulturowy, tworzy nierelatywne i ponadczasowe wartości. W związku z tym nie może on zawierać dzieł zgodnych z aktualnymi potrzebami dzieci i młodzieży, a stawiać przed nimi wyzwania w postaci książek trudnych, przeznaczonych dla dorosłych. Z drugiej strony, wszystkie wymienione czynniki wpływają negatywnie na motywację czytelniczą oraz indywidualne przeżywanie lektury. Uczniowie najczęściej nie odnajdują sensu w zapoznawaniu się z kanonicznymi dziełami, próbują ominąć obowiązek lekturowy, co często kończy się sytuacją podobną do słynnej lekcji języka polskiego opisanej w *Ferdynandzie* Witolda Gombrowicza. Szkoła jest pełna Galkiewiczów, którzy „nie zachwycają” się utworami oraz Bładaczków, którzy przekazują o dziele dokładnie tyle, ile trzeba i mierzą się z uczniowską niechęcią<sup>362</sup>.

Jak wskazała B. Chrzęstowska, w szkolnej komunikacji literackiej, były sztywne programy nauczania oraz zasady doboru kanonu. Kontrowersje budził (i nadal budzi) chronologiczny układ treści, w którym nie ma zachowanej zasady stopniowania trudności, a teksty – co najmniej przez pierwszy rok nauki – są uczniom obce oraz stanowią wyzwanie czytelnicze. Również sposób omawiania lektur nie sprzyjał zachęceniu młodzieży do czytania. Schematyczne interpretacje, zgodne z oficjalną wykładnią ideologiczną, nie pozwalały na dyskusje ani indywidualne odczytania<sup>363</sup>:

Nudne są zatem nie lektury, lecz sposób ich opracowania, a ten był wyraźnie zaprogramowany w licznych instrukcjach wykonawczych. Młodzież dostrzega bez trudu w literaturze problemy narodowe, społeczne, martyrologiczne, jest jednak niewrażliwa na kwestie etyczne czy filozoficzne – nie zauważa ich. Takie stereotypy odbioru jeszcze wyraźniej ujawniają się w zachowaniach uczniów szkoły podstawowej – są skłonni w każdym tekście widzieć miłość

---

<sup>361</sup> B. Chrzęstowska, *Lektura i poetyka*, s. 45nn.

<sup>362</sup> Kryzys czytelniczy wynikający z zarysowanej sytuacji próbowali dydaktycy przezwyciężyć zarówno w latach 70 i 80, jak i próbują dziś. Ze względu jednak na ekspansję mediów cyfrowych oraz innych czynników warunkujących lekturę (m.in. przeładowanie wiadomościami, system egzaminów zewnętrznych) pokonanie tych problemów jest coraz trudniejsze.

<sup>363</sup> Na poparcie swojej tezy, Chrzęstowska przywołała wypowiedź jednej z uczennic na temat lektur: „Pozycje szkolnej lektury wcale nie są najgorsze. Mają (...) jedną wielką zaletę – rzeczywiście zmuszają tę polską młodzież do czytania. (...) W tym układzie dziękujemy Bogu za wynalezienie instytucji lektury. Ale jeśli rzeczywiście taka ta lektura wspaniała, to dlaczego jej nie lubimy? (...) Czytając książkę z góry wiemy, że urok pryśnie! Pryśnie na lekcji, gdy trzeba będzie znaleźć w niej „wartości ideowe”, gdy przestaną być ważne nasze odczucia, a liczyć się będzie tylko odpowiednia interpretacja – zgodna ze stanowiskiem profesora”. B. Chrzęstowska, *Lektura i poetyka*, s. 50.

ojczyzny lub walkę z faszyzmem. Monotonna i jednorodna tematyka podsuwana uczniom wyostrza system przymusów szkolnych i powoduje szkody społeczne<sup>364</sup>.

Stosowane w PRL metody omawiania lektury – doszukiwania się z góry narzuconych wartości, kierowanej analizy – kształciła zatem kompetencje odbiorcze, jednak nie sprawiała, że młodzież identyfikowała się z ukazywanymi ideałami, a tym bardziej – zmieniała według nich własne zachowanie<sup>365</sup>. Wręcz przeciwnie, mimo umiejętności dostrzegania pewnych zjawisk, młodzież wewnątrznie buntowała się przeciw takiemu, a nie innemu sposobowi pracy i niechętnie podejmowała się kolejnej lektury.

Ostatnim czynnikiem, na który wskazała Chrzastowska, był rozwój kultury masowej, który już w tamtym momencie (1987) wpływał na mniejsze zainteresowanie czytelnicze młodzieży. Audiowizualny charakter telewizji (a dziś jeszcze bardziej rozwiniętych mediów cyfrowych) sprawiał, że obniżały się kompetencje czytelnicze, w tym zdolność długotrwałego skupienia czy odczytywania skomplikowanej fabuły. Problem ten rozwinął się przez ostatnie 30 lat i przez niektórych badaczy jest uznawany za najważniejszy czynnik obniżenia się czytelnictwa młodzieży w Polsce i na świecie<sup>366</sup>.

Jednak nie tylko uwarunkowania ze strony szkoły wpływają na odbiór lektury. Równie istotne są indywidualne czynniki warunkujące czytanie – konteksty osobiste, posiadany kapitał kulturowy czy przygotowanie merytoryczne (np. zasób pojęć z zakresu poetyki, wiadomości z historii literatury, historii powszechnej). Zależności te dostrzegał już Józef Pieter<sup>367</sup>, a do 1989 przeprowadzono liczne badania recepcji książek, które ten problem rozwijały. Jak wynika z nich, doświadczenia indywidualne mają istotny wpływ na konkretyzację znaczeń w danym utworze literackim:

---

<sup>364</sup> Zob. B. Chrzastowska, *Lektura i poetyka*, s. 50.

<sup>365</sup> Wskazują na to m.in. wypowiedzi uczniów zawarte w ankietach na temat podejmowanych przez nich lektur: „[pytanie badacza] [przyp. AK] Czy treść lektury (głównie naukowej) jest dla mnie przekonywująca? Na ogół ani tak, ani nie. To, co czytam, przyjmuję po prostu do wiadomości. (...) Odnoszę się nieufnie do pewnego rodzaju lektur, a przede wszystkim do lektur propagandowych. Nie trafiają mi do przekonania, nawet jeśli autor powołuje się na niezbite fakty. (...) [pytanie badacza] Czy i jak korzystam rzeczywiście z lektury? Myślę, że z lektury wcale nie korzystam, chyba że chodzi o czytanie dla szkoły, do egzaminu lub w jakimś innym praktycznym celu. Jakoś to wszystko, co czytałem lub czytam „spływa po mnie” bez wyraźnego śladu. W każdym razie nie lubię powoływać się na nic, co przeczytałem, ani według tego ulepszać moich poczynań.” (J. Pieter, *Czytanie i lektura*, s. 116). Ankiety były przeprowadzone w 1957 roku i były to jedne z pierwszych badań nad recepcją lektury.

<sup>366</sup> Więcej o tym m.in.: M. Bakalarz-Duverger, E. Adamik, A. Tarka, M. Zarzycka, *Czyta(nie)? Jak wspierać czytelnictwo młodych w dobie rewolucji cyfrowej*, Warszawa 2023.

<sup>367</sup> W tym miejscu warto zaznaczyć, że choć w nowatorskiej jak na tamten okres (1967) książce Pietera znajduje się charakterystyka czynników warunków recepcji lektury, to autor robi to bardzo pobieżnie oraz nie formułuje wniosków przydatnych do analizowania szkolnej komunikacji literackiej. Studium *Czytanie i lektura* poprzedza intensywny rozwój nauki teorii literatury oraz dyskusję na temat kształtu dydaktyki literackiej, która odbyła się w okresie kształtowania nowych programów (I połowa lat 70.), zatem opracowanie Chrzastowskiej jest z tego powodu pełniejsze, zwłaszcza że oparte o jej wcześniejsze publikacje (np. *Teoria literatury w szkole. Z badań nad recepcją liryki*, Warszawa 1974).

(...) w konkretyzacji zasadniczą rolę grają konteksty osobiste. Czytelnik nieustannie odwołuje się do swojej pamięci (np. do innych przeczytanych i zapamiętanych dzieł), konfrontuje świat przedstawiony ze swoją rzeczywistością, nadaje schematyczni wyznaczonym w dziele składnikom indywidualny, konkretny kształt, wzbogaca dzieło, wypełniając luki, brakujące elementy, dopełnia je własnymi przeżyciami i refleksjami. Jednakże sam tkwi w określonej kulturze literackiej i ulega nieświadomie ustalonym w niej regułom i normom czytania. Dlatego istnieje możliwość porównywania różnych, indywidualnych konkretyzacji – pewne elementy są w niej wspólne, wynikają tak z respektowania budowy dzieła, jak reguł odbioru typowych dla danej kultury literackiej<sup>368</sup>.

Z powyższego fragmentu wyraźnie wynika, że spontaniczne, naturalne odczytanie uczniowskie opiera się przede wszystkim na indywidualnym doświadczeniu, dlatego recepcja każdego ucznia będzie wyjątkowa i niepowtarzalna. Nie da się zatem jednoznacznie przewidzieć, jakie efekty wychowawcze<sup>369</sup> odniesie wprowadzenie lektury w określonej klasie, ponieważ nawet przy założeniu stosowania tej samej metody przez tego samego nauczyciela, nigdy układ odniesień nie będzie taki sam<sup>370</sup>.

Powyżej zarysowane uwarunkowania recepcji lektury powinny stanowić podstawę do projektowania procesu dydaktycznego. Jednak, zwłaszcza na początku analizowanego okresu, niewielu polonistów było na tyle świadomych podanych zawłości, żeby wprowadzać odpowiednie metody pracy na swoje lekcje.

---

<sup>368</sup> B. Chrzastowska, *Lektura i poetyka*, s. 65.

<sup>369</sup> Dość sceptyczny stosunek wobec wychowawczego wpływu lektury mieli również literaturoznawcy, którzy wprost pisali o swoich wątpliwościach: „Nie jest też wcale powiedziane, że właśnie za pomocą tekstów literatury pięknej można najskuteczniej trenować wrażliwość młodych ludzi na formy i normy społecznego współżycia, na problematykę etyczną, na motywację czynów, kształtować ich poczucie sprawiedliwości, umiejętność znajdowania się w sytuacjach konfliktowych, wyzwalać gotowość do dialogu i współdziałania, odwagę sprzeciwu, zrozumienie dla odmienności (psychologicznej, światopoglądowej) itd. itd. Że literatura zawiera nieprzebrane bogactwo wzorów postępowania i określania się człowieka wobec świata wartości, ideałów życia godziwego, zaleceń moralnych i przestrój – nikt nie będzie przeczył. Czy jednak szkoła nie przecenia w tym względzie siły perswazyjnej literatury? Czy nie obciąża jej ponad miarę powinnościami wychowawczymi – tylko dlatego, że sama nie wypracowała dotąd zadowalających metod treningu osobowości ucznia? Metod odsyłających do «tu i teraz» procesu wychowawczego, do psychologicznych, moralnych i społecznych realiów biografii młodego człowieka, do spraw mieszczących się w polu jego doświadczenia socjalnego i kulturalnego, do warunków, które go dotyczą – w środowisku rodzinnym, w grupie rówieśniczej, w świecie przez niego doznawanym i obserwowanym. Nie ludźmy się, że obcowanie z przypadkami i przeżyciami postaci literackich, z sytuacjami, w których znajdował się ktoś-gdzieś-kiedyś, może zastąpić w szkole refleksję nad sytuacjami, w jakich na co dzień znajdują się wychowankowie i wychowawcy, przeżywający konflikty, dokonujący wyborów wartości, doświadczający działania nakazu moralnego czy normy obyczajowej: w swoim własnym czasie i środowisku.” J. Sławiński, *Literatura w szkole: dziś i jutro*, „Teksty: teoria literatury, krytyka, interpretacja”, 1977, nr 5-6 (35-36), s. 2.

<sup>370</sup> Zaznacza to m.in. Józef Pieter: „W kwestii wpływu treści lektur na postępowanie i na osobowość czytelnicy są – że tak rzec – bezradni. Nie wątpią na ogół, że wpływ ten zachodzi, lecz nie umieją go ocenić. W każdym razie wypowiadają w tej sprawie nad wyraz sprzeczne zadania. Widać, że rzecz wymyka się samoobserwacji, refleksji nad samym sobą i pospolitej obserwacji nad zachowaniem się i życiem czytelników. Rzecz trudna”. J. Pieter, *Czytanie i lektura*, s. 131.

### 2.3 Wybrane koncepcje pracy z lekturą

Zgodnie z podziałem zaproponowanym na początku pracy, koncepcje pracy z lekturą będą analizowane w porządku chronologicznym. Inicjalny okres stanowią lata 1945-1959, przy czym pierwsze trzy lata były czasem formowania się nowego ustroju, w tym także – nowej metody czytania utworów literackich.

Jak zauważyli Karol Lausz i Maria Swobodowa we wstępie do zbioru *Z zagadnień nauczania języka polskiego w klasach V-XI. Wybór artykułów*<sup>371</sup>, do 1956 roku ukazało się niewiele wartościowych opracowań metodycznych. Prace te były w tym czasie publikowane przede wszystkim na łamach czasopism pedagogicznych i mimo że drukowane były stosunkowo szybko (w ciągu kilku miesięcy, a nie lat tak jak książki), to szybko dezaktualizowały się<sup>372</sup>. Założenia ideologiczne przedmiotu język polski zostały przedstawione w pierwszej części rozdziału, natomiast w poniżej części skupiono się na praktycznym aspekcie pracy z lekturą – proponowanych metodach, analizie, rozwiązaniach dydaktycznych.

Jednym z artykułów dającym praktyczne wskazówki w pracy z lekturą jest tekst Zdzisława Libery *Przeciwko werbalizmowi i schematyzmowi w nauczaniu literatury*<sup>373</sup>. Autor postuluje w nim, jakie działania należy podjąć, by uniknąć powierzchownego rozumienia tekstu literackiego przez uczniów<sup>374</sup>. Za podstawowy czynnik wpływający na ten problem wskazuje przeciążenie programu<sup>375</sup>, jednak oprócz niego przyczyn zjawiska

---

<sup>371</sup> K. Lausz, M. Swobodowa, *Od redakcji*, [w:] *Z zagadnień nauczania języka polskiego w klasach V-XI. Wybór artykułów*, oprac. K. Lausz i M. Swobodowa, Warszawa 1957.

<sup>372</sup> Jak zaznacza Lausz we wstępie do *Z zagadnień...*: „Broszura ta [pierwsza część zbioru tekstów – przyp. A.K.] okazała się pożyteczną i z zadowoleniem została przyjęta przez nauczycieli. Jednak od chwili jej opracowania, zarówno w krystalizowaniu się pojęć dotyczących literatury pięknej, jak również w pojęciach i poglądach na cele i metody nauczania języka polskiego, zaszły poważne zmiany (znalazły one częściowo wyraz w nowej instrukcji programowo-podręcznikowej na rok 1954/55). Na skutek tego poważna część materiału zawarta w tym zbiorze jest już przestarzała. Poza tym w ostatnim czasie, szczególnie w „Polonistyce”, ukazała się wiele wartościowych artykułów z dziedziny nauczania języka polskiego, zwłaszcza literatury. Zaszła więc potrzeba opracowania „Wyboru artykułów” na nowo.” (K. Lausz, M. Swobodowa, *Od redakcji*, [w:] *Z zagadnień nauczania języka polskiego w klasach V-XI. Wybór artykułów*, oprac. K. Lausz i M. Swobodowa, Warszawa 1957 s. 4).

<sup>373</sup> Zob. Z. Libera, *Przeciwko werbalizmowi i schematyzmowi w nauczaniu literatury*, „Głos Nauczycielski”, 1954, nr 37, s. 2.

<sup>374</sup> Tekst ukazał się bezpośrednio po dyskusji na łamach prasy, która dotyczyła wyników egzaminów z języka polskiego: „Zarzuty, jakie stawiano uczniom i absolwentom szkoły średniej, polegały na tym, że młodzież nie zna dokładnie utworów literackich, że nie potrafi o nich nic powiedzieć, natomiast posługuje się bardzo ogólnikowymi formułami, których często nie rozumie. Zwrócono uwagę na „sloganowość” wypowiedzi oraz podkreślono fakt, że charakterystyka dzieła literackiego odznaczała się przerostem socjologizmu”.

<sup>375</sup> „Powierzchnowa znajomość utworów literackich wynikała między innymi z przeciążenia programu lekturą. Nie sposób jest dokładnie i wnikliwie omówić i przedyskutować z młodzieżą tekstów, kiedy jest ich zbyt wiele. Rzecz jasna, że zdawkowa, powierzchowna analiza utworu na lekcji, brak należytej kontroli

upatruje też w werbalizmie, schematyzmie i zbyt ogólnikowym podejściu do analizy w szkole. Zdaniem Libery trudności te można przezwyciężyć poprzez opieranie wniosków na wspólnej lekturze konkretnych utworów<sup>376</sup>, rezygnację ze schematu analitycznego, ukazywanie losów poszczególnych postaci<sup>377</sup> oraz nacisk na ideologiczną interpretację<sup>378</sup>. Autor zakłada, że wprowadzenie tych zmian pozwoli wzbudzić w uczniach emocjonalną reakcję, z której będą wynikać ideowo poprawne postawy oraz zachowania.

Podobne wskazania można znaleźć w tekście Marii Swobodowej *Zajęcia wprowadzające do czytania i omawiania utworów w kl. V-VII*<sup>379</sup>. Autorka na wstępie zaznaczyła, że artykuł pojawił się w momencie, gdy brakuje opracowań metodycznych dla nauczycieli, w związku z czym nauczanie literatury jest dla nauczyciela dużym wyzwaniem. Głównym założeniem tekstu, wywodzącym się z marksistowsko-leninowskiej teorii literatury, było stwierdzenie, że utwór literacki jako dzieło sztuki jest ukierunkowanym odbiciem rzeczywistości. Na tej podstawie Swobodowa proponuje sposób pracy nad utworem literackim, który dzieli na dwie fazy: przygotowawczą (działania własne nauczyciela) oraz właściwą (działania w klasie)<sup>380</sup>. Przed samymi zajęciami polonista powinien zadać sobie szereg pytań, które ukierunkują jego aktywność na lekcji, m.in. jakie zagadnienia programowe chce opracować na podstawie danego dzieła, jakie cele poznawcze, kształcące i wychowawcze mają być osiągnięte, jakie elementy uwzględnić podczas omawiania utworu, jakie treści uczniowie powinni znać

---

ze strony nauczyciela – wszystko to doprowadziło w rezultacie do tego, że uczeń lekceważył sobie przedmiot i w konsekwencji wychodził ze szkoły z niedostateczną znajomością literatury.” Tamże.

<sup>376</sup> „Jeżeli na przykład mówimy, że literatura drugiego okresu Oświecenia odznacza się wyższym stopniem upolitycznienia aniżeli w pierwszym, to sąd ten musimy uzasadnić porównując choćby satyry Naruszewicza i Krasickiego z satyrami Zabłockiego czy też bajki Krasickiego z bajkami Niemcewicza”. Tamże.

<sup>377</sup> „Przeprowadzając analizę utworu literackiego szukamy w nim wartości poznawczych i staramy się pokazać jego ideologię. (...) Mając to wszystko na uwadze zapominamy często, że pełna wymowa ideologiczna utworu znajduje swój wyraz zarówno w treści poznawczej, jak też w walorach artystycznych. Losy bohatera utworu więcej mówią często o znaczeniu ideologicznym dzieła, aniżeli obraz stosunków społecznych”. Tamże.

<sup>378</sup> „(...) pełna interpretacja ideologiczna oznacza uwydatnienie wartości artystycznych i ich powiązanie z treścią. (...) Dlatego musimy dążyć do tego, by w oparciu o zasadę jedności treści i formy pokazać, na czym polega wielkość omawianego dzieła. Omawiając na przykład Kordiana Słowackiego nie wystarczy ograniczyć się do scharakteryzowania problematyki dramatu wobec rewolucji szlacheckiej. Zwrócimy uwagę na realizm dramatu, który ujawnia się w scenach zbiorowych przedstawiających lud warszawski podczas uroczystości koronacyjnych. Pokażemy, jak Słowacki świetnie go charakteryzuje poprzez jego reakcje na różne wydarzenia, jak mistrzowsko ukazuje zmienność nastrojów tłumu”. Tamże.

<sup>379</sup> M. Swobodowa, *Zajęcia wprowadzające do czytania i omawiania utworów w kl. V-VII*, „Polonistyka”, 1953, nr 2; cyt. za: *Zagadnień nauczania języka polskiego w klasach V-XI. Wybór artykułów*, s. 99nn.

<sup>380</sup> Podział ten nie jest bezpośrednio zasygnalizowany w tekście – wykorzystane określenia mają pomóc w zrozumieniu struktury artykułu oraz proponowanych działań autorki.

przed lekcją oraz jak te wszystkie wiadomości powiązać w jedno. Następnie, na podstawie metodyki radzieckiej, Swobodowa wymienia elementy, które powinny pojawić się na lekcji wprowadzającej do lektury. Wśród nich znajdują się: punkt wyjścia (np. przeżycia własne uczniów bądź biografie znanych postaci), komentarz historyczno-biograficzny, słowo wprowadzające nauczyciela, tworzenie planu wydarzeń (tekstu) oraz praca własna z podręcznikiem. Każdy z tych punktów autorka skomentowała (np. uszczegóławiając, jak można stworzyć plan) oraz omówiła krótko sposób realizacji na podstawie wybranego tekstu literackiego. Kilukrotnie podkreśliła również, że w polskiej metodyce nie docenia się tego rodzaju zajęć, które pozwalają głębiej poznać sens lektury. Jednocześnie, zachęciła polonistów do bieżącej pracy nad zbieraniem materiału do tego rodzaju zajęć, gdyż – jak sama zauważyła:

Przygotowanie materiału do lekcji z dnia na dzień jest bardzo trudne, a często zupełnie niemożliwe. Czytając pisma codzienne, czasopisma literackie i pedagogiczne, odwiedzając księgarnie i czytelnie, zwiedzając wystawy, słuchając odczytów, audycji radiowych, uczestnicząc w kiermaszach książki, w wielkich masowych uroczystościach ku czci znakomitych pisarzy, uczęszczając do kina i do teatru – możemy np. notować uwagi własne utrwalające jakiś nie znany szczegół z biografii pisarza lub dziejów jego książki, tytuł wiersza, który dobrze byłoby wpleść w pogadankę wstępną; zbierać ilustracje, pocztówki, ozdobne programy i plakaty, przewodniki po wystawach, materiały reklamowe filmów oświatowych i szkolnych, numery czasopism itd. (...) Zbierany materiał – wśród którego nie powinno zbraknąć planów lekcyjnych, konspektów nauczyciela, a nawet notatek i wypracowań uczniowskich z lat poprzednich – trzeba segregować w oddzielnych teczkach według tematów programowych<sup>381</sup>.

Jak pokazuje powyższy cytat, autorka miała duże oczekiwania związane z pracą szkolnego polonisty. Zakładała, że lekcje o literaturze będą wiązały się z interdyscyplinarnym podejściem, a dzieło literackie będzie wpisane w szerszy kontekst kulturowy. Miała jednocześnie świadomość, że materiały niezbędne do tego rodzaju zajęć, nauczyciel musi zapewnić sobie sam, poświęcając czas, energię oraz własne środki finansowe. Efektem tych starań miała być jednak ciekawa, nieschematyczna lekcja, rekompensująca sobie poniesiony trud<sup>382</sup>.

Jednym z częściej stosowanych metod pracy z lekturą była charakterystyka, która umożliwiała ukazanie na lekcjach odpowiednich wzorców. W swoich tekstach poruszyli

---

<sup>381</sup> M. Swobodowa, *Zajęcia wprowadzające do czytania i omawiania utworów w kl. V-VII*, s. 108.

<sup>382</sup> „Lekcje omawianiu lektury nie mogą być nudne, schematyczne, ciągle takie same. Omawiany przez nauczyciela po raz dwudziesty Pan Tadeusz musi za każdym razem jemu samemu dostarczyć nowych wzruszeń i nowej wiedzy. I tylko wtedy będzie zdolny uczniom przeżywającym to dzieło po raz pierwszy lub drugi – ukazać jego piękno, wzbudzić zachwyt i pragnienie jak najgruntowniejszego poznania, potrzebę wielokrotnego obcowania z nim, opanowania niektórych wyjątków pamięciowo. Potrafi wtedy wzbudzić podziw i miłość dla poety i dumę z posiadania w skarbcu narodowej kultury tak wielkiego i pięknego dzieła. Potrafi rozwijać patriotyzm ludowy”. Tamże, s. 109.

tę problematykę Karol Lausz *Charakterystyka postaci – główny problem analizy utworu artystycznego w szkole ogólnokształcącej*<sup>383</sup> oraz J. Dembowska i Z. Klingerowa *Metodyka przygotowania charakterystyki bohatera literackiego*<sup>384</sup>. Wszyscy autorzy podkreślali istotną rolę charakterystyki w pracy nad utworem literackim oraz opisywali kolejne kroki, które powinny pojawić się na lekcji jej poświęconej. Lausz jednak koncentruje się na typologii bohaterów w praktyce szkolnej, natomiast Dembowska z Klingerową – na sposobie realizacji tego rodzaju tematów na lekcjach języka polskiego. Wśród poruszanych zagadnień można znaleźć ćwiczenia w odróżnianiu opowiadania od charakterystyki czy służące zbieraniu materiałów do charakterystyki danego bohatera. Warto zaznaczyć, że wskazówki – zwłaszcza w drugim tekście – są bardzo praktyczne i mogły ukierunkować pracę szkolnego polonisty:

Powyżej przedstawiona praca z uczniami nad charakterystyką postaci doprowadza nas do następujących wniosków:

1. Nauczyciel – przed rozpoczęciem pracy z uczniami – powinien sam dokładnie uświadomić sobie, do jakich wyników chce dojść z uczniami.
2. Umiejętnie podsunąć klasie właściwy, uważny, wnikliwy sposób czytania z robieniem notatek lub zakreslaniem odpowiednich tekstów.
3. Jeśli analizujemy utwór większych rozmiarów (np. *Placówkę*), dajemy uczniom szereg wskazówek, jak zbierać materiał do charakterystyki. Epickie utwory dają często nauczycielowi sposobność do wykazania się uczniom nie tylko tego, jaki bohater jest, ale i jak zmienia się na tle rozwijającej się akcji. Należy więc przestrzegać, żeby uczniowie, idąc za biegiem akcji, notowali narastające cechy bohatera i dostrzegali ich związek z przemianami społecznymi. (...)
4. Zależnie od poziomu i przygotowania klasy nauczyciel albo dyktuje plan charakterystyki, albo – po gruntowniejszej dyskusji z uczniami na ten temat – układa go wspólnie z klasą i zapisuje na tablicy.
5. Z przygotowanych przez uczniów odpowiedzi na pytania służące do charakterystyki nauczyciel wspólnie z klasą dochodzi uogólnień, w których wyrażają się rysy bohatera. (...)
6. Powiązanie bohatera głównego z postaciami drugorzędnymi i tłem jego działalności oraz tłem historycznym doprowadzi do ustalenia oceny ideologii bohatera i utworu (np. w *Janku Muzykancie* – współczucie autora dla ciężkiej doli dzieci chłopskich i wymowne odmalowanie straty, jaką ponosi na skutek tego społeczeństwo)<sup>385</sup>.

Jak widać na powyższych przykładach, wskazówki realizacyjne zawarte w tekście Dembowskiej i Klingerowej są bardzo szczegółowe i można odnieść wrażenie, że oparte o praktykę dydaktyczną autorek. Wskazują one, jakie problemy mogą pojawić się w trakcie realizacji danego tematu, wspominają o formach pracy z materiałem (np.

---

<sup>383</sup> K. Lausz, *Charakterystyka postaci – główny problem analizy utworu artystycznego w szkole ogólnokształcącej*, [w:] *Z zagadnień nauczania języka polskiego w klasach V-XI. Wybór artykułów*, s. 109nn.

<sup>384</sup> J. Dembowska, Z. Klingerowa, *Metodyka przygotowania charakterystyki bohatera literackiego*, [w:] *Z zagadnień nauczania języka polskiego w klasach V-XI. Wybór artykułów*, s. 122nn.

<sup>385</sup> Tamże.

wzmianka o zakreślaniu fragmentu), omawiają właściwie wszystkie kolejne kroki w tworzeniu charakterystyki bohatera. W podsumowaniu tekstu autorki wspominają o głównym celu opisu postaci – „pełniejszym zrozumieniu wartości ideologicznej utworów”<sup>386</sup>.

W bardzo podobnym tonie utrzymane są także liczne teksty przedstawiające realizację konkretnych tematów lekcyjnych. Wśród nich znalazł się między innymi artykuł Wandy Kwaskowskiej *Lekcje o Żeromskim w klasie XI*<sup>387</sup>. Autorka przedstawia w nim pomysł na cykl lekcji związanych z twórczością Stefana Żeromskiego – pisarza, którego twórczość od niemal początku PRL była szczególnie analizowana. W inicjalnej części tekstu Kwaskowska przedstawia proponowane pomoce naukowe (wśród nich mapy, fotografie, wystawę utworów, chronologiczny spis utworów, kopię autografu), wymienia utwory, które młodzież powinna znać, źródła wiedzy o powieściopisarzu. Następnie opisuje pomysły na realizację lekcji, jednak nie podaje punkt po punkcie, z czego takie zajęcia powinny się składać, a bazuje jedynie na zagadnieniach na nich poruszanych. Dominującą metodą stosowaną przez autorkę była pogadanka heurystyczna, skupiająca się na zadawaniu licznych pytań związanych z analizą lektury:

Jeżeli zawsze jestem zwolenniczką jak największego uatrakcyjnienia młodzieży na lekcji, to w tym całym cyklu starałam się o to szczególnie – nasza energia w tym kierunku przejawia się w pytaniach dociekliwych, coraz głębiej sięgających, np.: „Co i dlaczego tłumaczy doktor Piotr ojcu?” „Dlaczego nie mogą się ze sobą porozumieć?”. Staram się przy tym o to, by wypowiedzi młodzieży były jak najpełniejsze, bo wtedy stanie się pewne, że zrozumiała ona treść utworu, że towarzyszy w ten sposób wielkiemu pisarzowi w realistycznej obserwacji zjawisk, które będzie umiała nie tylko odtworzyć, ale i uzasadnić, te fakty bowiem uaktywniły jej proces myślenia<sup>388</sup>.

Właściwie każdy element omawiania lektury autorka obrazuje licznymi pytaniami, które mają ukierunkować myślenie młodzieży. Są one często bardzo szczegółowe i pozbawiają wypowiedzi uczniowskich pewnej spontaniczności, która być może mogłaby się ujawnić, gdyby nie ograniczano jej licznymi wskazówkami oraz dopowiedzeniami.

Podobna w wymowie jest propozycja Władysława Słodkowskiego „*Komornicy*” *Wł. Orkana w klasie XI*<sup>389</sup>. Autor podał podstawowe informacje na temat twórczości Orkana

---

<sup>386</sup> Tamże, s. 134.

<sup>387</sup> W. Kwaskowska, *Lekcje o Żeromskim w klasie XI*, [w:] *Z zagadnień nauczania języka polskiego w klasach V-XI. Wybór artykułów*, s. 231nn.

<sup>388</sup> Tamże, s. 234.

<sup>389</sup> W. Słodkowski, „*Komornicy*” *Wł. Orkana w klasie XI*, „*Polonistyka*”, 1954, nr 3.



oraz wskazał proponowaną przez niego tematykę dwóch lekcji przeznaczonych na realizację zagadnienia. Jednak szczególnie interesujący w tym tekście wydaje się sposób opisu poszczególnych punktów lekcji:

Zwrócimy uwagę uczniów na postawę pisarza, który już w pierwszych swych utworach, tj. w tomie nowel z roku 1898, określa klasowość problematyki swych utworów. Nauczyciel przeczyta w klasie wiersz Orkana pt. *Przygrywka*, będący jakby wstępem do zbioru nowel, który najlepiej charakteryzuje treść utworów młodego pisarza mówiącego (...).

Uczniowie zwrócą uwagę, że pisarz w tym prostym, bezpośrednim wierszu wiąże swą twórczość z masami ludowymi, że u jej podłoża tkwi uczuciowy stosunek do nich, związek pisarza z biedotą góralską spod Gorców<sup>390</sup>.

Trudno nie odnieść wrażenia, że identyczny sposób narracji zastosował Witold Gombrowicz w słynnej *Lekcji polskiego*. Również tam działania i słowa uczniowskie były z góry zaprogramowane – nastawione były na realizację konkretnych treści, niezależnie od indywidualnych odczytań. Słodkowski zaproponował scenariusz, w którym nie ma miejsca na improwizację, dyskusję, uczniowską niezgodę, co – jak było już sygnalizowane wcześniej – wiązało się ostatecznie z obniżeniem motywacji czytelniczej i rezygnacji z podejmowania samodzielnej lektury.

Ogólne założenia metodyki języka polskiego w okresie 1949-1959 przedstawił Karol Lausz we *Wstępie do Wyboru pism z metodyki literatury dla klas licealnych*<sup>391</sup>. W tekście badacz scharakteryzował rozwój dydaktyki szczegółowej od początku jej powstania (koniec XIX wieku<sup>392</sup>). Od momentu ukazania się pierwszych programów w 1949 roku Lausz wskazał cztery okresy, które charakteryzują się odmiennymi tendencjami. Ich wspólnymi cechami są: przeświadczenie o wychowawczym oddziaływaniu literatury oraz jej ideowej funkcji w kształtowaniu psychiki młodego pokolenia przyszłych budowniczych socjalizmu; przekonanie, że zarys historii literatury jest niezbędnym elementem wykształcenia ogólnego; uznanie, że uczeń między 16 a 19 rokiem życia jest w stanie opanować materiał z tego zakresu, bez tych informacji nie można rozwijać kultury literackiej i czytelniczej oraz że za pomocą literatury można kształtować sprawności i umiejętności przydatne w praktycznym życiu socjalistycznym<sup>393</sup>. Badacz dostrzegł wiele błędów i wypaczeń, które wpłynęły na metodykę w latach czterdziestych i pięćdziesiątych. Wśród nich były przeładowanie materiałem, które uniemożliwiało

---

<sup>390</sup> Tamże.

<sup>391</sup> K. Lausz, *Wybór pism z metodyki literatury dla klas licealnych*, Warszawa 1964.

<sup>392</sup> Lausz jako pioniera w dziedzinie metodyki wskazuje Piotra Chmielowskiego – zob. P. Chmielowski, *Prace z metodyki literatury i stylistyki*, Warszawa 1961. We Wstępie do wyboru pism Lausz podkreśla zasługi Chmielowskiego oraz jego kulturę pracy wpisującą się w socjalistyczną koncepcję idealnego człowieka.

<sup>393</sup> K. Lausz, *Wybór pism z metodyki literatury dla klas licealnych*, s. 35.

koncentrację na dziele literackim, przesyt ujęcia socjologicznego i ograniczanie się do jednostronnej analizy treściowej. Za przełom w tym okresie Lausz uważa wprowadzenie *Instrukcji programowej i podręcznikowej dla 11-letnich szkół ogólnokształcących na rok szkolny 1954/55*<sup>394</sup>. W niej zasygnalizowano potrzebę odejścia od podejścia socjologicznego i historycznoliterackiego oraz koncentracji na analizie ideowo-artystycznej, która była uznana za niezbędny punkt wyjścia w nauczaniu literatury<sup>395</sup>. Tym samym za obowiązującą metodę w nauczaniu języka polskiego uznano tok indukcyjny, który zakładał zapoznanie ucznia z trzema kolejnymi etapami:

- 1) zetknięcie z najbardziej ogólnym zarysem materiału, który powinien być opanowywany przez dłuższy czas (biografia pisarza, jego twórczości, epoki);
- 2) gruntowne poznanie utworu, jego przeżycie i analiza, skupiona przede wszystkim na wymiarze ideowo-wychowawczym, poznawczym i kształcącym;
- 3) synteza opracowanego materiału – wpięrow na poziomie twórczości poszczególnych pisarzy, a później epok.

Lausz podkreślił, że „Koncepcja z 1954 r. przywracała właściwą rolę utworom literackim w procesie nauczania literatury i historii literatury, w sposób nowy ujmowała rolę przeżycia i wielostronnej analizy treściowo-artystycznej”<sup>396</sup>. Nie oznaczało to jednak – według badacza – że tak określona koncepcja nie miała wad:

Przewyciężone zostały w ten sposób błędy i braki, które wystąpiły w poprzednich programach. Jednak nowe warunki po 1956 niejednokrotnie stwarzały także pole do nowych wypaczeń. Do nich należały np. zarysowujące się przez pewien czas tendencje zbyt formalistycznego ujmowania zagadnień artystycznych, przesadne hołdowanie heurystyce i docenianie słusznej zasady socjalistycznej metody, która głosi, że w procesie nauczania można i należy stosować różne metody. O wyborze ich decydować powinien w każdym konkretnym wypadku cel, materiał i warunki, w jakich nauczanie się odbywa<sup>397</sup>.

Jak wynika z powyższego cytatu, autor świadomy był małej różnorodności metod stosowanych przez polonistów, która była podkreślana przy opisywaniu poprzednich tekstów. Prawdopodobnie tendencja ta miała przyczyny w kilku zjawiskach: braku wykształconych polonistów po wojnie, którzy umieliby sprawnie dostosowywać znane im metody do odpowiedniej klasy; konieczność łączenia zespołów klasowych oraz warunki wynikające np. z przeładowania materiału; czy w końcu trudności uczniów,

---

<sup>394</sup> *Instrukcja programowa i podręcznikowa dla 11-letnich szkół ogólnokształcących na rok szkolny 1954/55. Język polski.*

<sup>395</sup> K. Lausz, *Wybór pism z metodyki literatury dla klas licealnych*, s. 36.

<sup>396</sup> Tamże, s. 37.

<sup>397</sup> Tamże.

którzy wrócili do systemu edukacyjnego po przerwie wojennej, wykazywali niski poziom umiejętności językowych.

Koniec lat 50 to czas kolejnej dyskusji programowej. Lausz wskazał podstawowe strony tego konfliktu: grupę badaczy postulujących odejście od nauczania historii literatury w szkole<sup>398</sup>, nauczycieli-polonistów zastanawiających się nad istotą kształcenia literackiego oraz krytyków dotychczasowego sposobu nauczania, których przedstawicielką była Alicja Lisiecka, autorka tekstu *Maszyna zamulająca*<sup>399</sup>. Badacz nie opisał całego przebiegu debaty, skupił się na podstawowych wnioskach z niej wynikających. Lausz zauważył, że dyskusja ukazała, że literatura nadal ma wartość wychowawczą i kształcącą, niezależnie od rozwijającej się kultury technicznej oraz nie można w pełni zrezygnować z nauczania historii literatury w szkole. Ważnym postulatem wynikającym z debaty była również potrzeba uwspółcześnienia i unowocześnienia programu języka polskiego, co – według badacza – stało się najważniejszą zasadą w tworzeniu kolejnych programów<sup>400</sup>. Zauważył też, że znalazł on niemal natychmiast zastosowanie w praktyce szkolnej, ponieważ właśnie wtedy w szkołach masowo zaczęto wykorzystywać telewizję oraz radio jako środek dydaktyczny. Unowocześnienie miało objąć jednak nie tylko instrumentarium używane na lekcjach, ale również listę lektur – i ta, według Lausza, została odpowiednio skrócona oraz dostosowana do współczesnych problemów polskiej młodzieży.

Najważniejszym jednak wnioskiem wydaje się zakończenie tekstu. W nim Lausz akcentuje najistotniejszą według niego cechę współczesnej metodyki literatury, która zdominuje całe lata 60 i niejako doprowadzi do kolejnego kryzysu polonistyki szkolnej:

Uświadamiało ono szerokim rzeszom polonistów szkół licealnych, że w ostatnim okresie nastąpiło wyraźne przesunięcie punktu ciężkości z celów poznawczych, do niedawna główne lub nawet wyłącznie realizowanych na stopniu systematycznego nauczania, na cele ideowo-wychowawcze. Realizacja tych ostatnich na lekcjach literatury i historii literatury nie jest zależna jedynie od wymowy i siły oddziaływania samego dzieła, lecz także, a często nawet głównie, od postawy i żywego zaangażowania się w opracowywane zagadnienie nauczyciela i uczniów, od tego, w jakim stopniu stają się one przedmiotem „gorących przeżyć osobistych” całego zespołu klasowego.

---

<sup>398</sup> Wśród nich znajdował się m.in. prof. Stefan Żółkiewski, który zarysował swoje stanowisko w tekście *Szkoła i literatura*: „Wykłada się w szkołach średnich – czytamy tu – historię literatury całego świata kultury europejskiej. Przeładowuje się programy tą historią literatury. U nas prowadzi się dodatkowo do karykaturowania przez dzieciaki marksistowskiej interpretacji historycznego rozwoju ideologii. Nie uczy się u nas i gdzie indziej po prostu czytania książek, rozumienia tekstów, środków literackich, nowych idei i problemów. I tu jest źródło zła”. S. Żółkiewski, *Szkoła i literatura*, „Polityka”, 1957, nr 13.

<sup>399</sup> Zob. A. Lisiecka, *Maszyna zamulająca*, „Nowa Kultura”, 1961, nr 12.

<sup>400</sup> K. Lausz, *Wybór pism z metodyki literatury dla klas licealnych*, s. 39.

W koncepcji każdej dobrze zbudowanej jednostki metodycznej cel wychowawczy odgrywa nie mniejszą rolę niż poznawczy i kształcący. Powinien on w zasadzie przenikać każdą lekcję. Pedagogiczna wartości literatury leży także w tym, że jest ona zdolna przyczynić się i to tak, jak żaden inny przedmiot w szkole, do realizacji jednego z głównych celów: do wychowania młodzieży w duchu socjalistycznej moralności, do rozwijania w niej zalet charakteru i woli oraz możliwie wysokiej kultury uczuć i intelektu, kultury osobniczej i społecznej. Nauczanie literatury może i powinno dopomóc do kształtowania światopoglądu przenikniętego zasadami współczesnego humanizmu oraz takiego przygotowania do życia, aby młodzież pragnęła podjąć i doskonalić dzieło starszego pokolenia i była do tego trudu wszechstronnie i gruntownie przygotowana<sup>401</sup>.

Powyższy cytat dość wyraźnie proponowany przez władze oświatowe kierunek szkolnej pracy nad literaturą. Lektura szkolna w tym ujęciu nadal ma funkcję narzędzia ideologicznego, a czytanie na lekcjach języka polskiego skupiać ma się na odkryciu wychowawczych aspektów dzieła. Nadal istotny był dobór „właściwej” z punktu widzenia władzy książki, ale przede wszystkim takie przygotowanie nauczyciela-polonisty, by potrafił on na podstawie każdego dzieła przekazać ideały istotne z punktu widzenia władzy. Nawiązując do opisanego w części pierwszej kontekstu historyczno-kulturowego, wyraźnie widać etap „małej stabilizacji” – ugruntowania się idei socjalistycznych w metodyce, która – choć szła z duchem czasu, zauważała zmieniającą się rzeczywistość kulturalną oraz techniczną – nadal koncentrowała się na „urabianiu” młodzieży oraz przygotowaniu jej do pełnienia ważnych dla władzy funkcji.

Wspomnianej tematyce uwspółcześniania nauczania literatury poświęcony jest tekst Alicji Szlązakowej *O potrzebie uwspółcześniania i unowocześniania nauczania języka polskiego*<sup>402</sup> z 1962 roku. Autorka przeanalizowała w nim konieczność wprowadzania tematyki bieżącej na lekcje literackie. Początek artykułu to obszerna analiza pojęcia „współczesność” oraz wskazanie, że tematyka ta nie powinna dotyczyć wyłącznie literatury tworzonej w okresie PRL, ale również przenikać do analizy starszych utworów<sup>403</sup>:

Prawdziwe dzieła literackie mają wartości nieprzemijające, współczesność korzeniami wywodzi się z dorobku naszej kultury, z wielkiej tradycji przeszłości. Z pozycji

<sup>401</sup> K. Lausz, *Wybór pism z metodyki literatury dla klas licealnych*, s. 40-41.

<sup>402</sup> A. Szlązakowa, *O potrzebie uwspółcześniania i unowocześniania nauczania języka polskiego*, „Polonistyka”, 1962, nr 2.

<sup>403</sup> Podobnie rozumiał to zagadnienie Jan Zygmunt Jakubowski: „Uwspółcześnianie nauczania literatury – to nie tylko sprawa koniecznej redukcji materiału. Uwspółcześnić, to: po pierwsze – uczyć młodzież czytania autorów dawnych w sposób nie tylko historyczny, lecz współczesny, szukać w ich dziełach ważnych i żywych zawsze problemów życia jednostkowego i zbiorowego ze świadomością człowieka naszych czasów, dyskutować z nimi, ich bohaterami; po drugie – przygotowywać do korzystania z najcenniejszych osiągnięć literatury nowoczesnej, tej jej części, która głosi wiarę w człowieka, w skuteczność wysiłków człowieka budującego sprawiedliwy porządek rzeczy ludzkich”. (J. Z. Jakubowski, *Czy potrzebne są zmiany w programie nauczania literatury?*, s. 5).

współczesnego czytelnika doszukać się można i trzeba wielu aktualnie żywych problemów, refleksji, uczuć, spraw, konfliktów w twórczości Kochanowskiego, Modrzewskiego, Krasickiego i innych. Trzeba „współcześnie” analizować „stare dzieje”. Idzie tylko o to, by nie ulegając tradycyjnym schematom interpretacyjnym – patrzeć na literaturę dawną młodymi oczyma (...) <sup>404</sup>.

Jednocześnie, autorka wskazywała na potrzebę wprowadzania na lekcje języka ojczystego współczesnych utworów kultury popularnej – publicystyki, audycji radiowych, plakatów oraz programów telewizyjnych. Widziała w nich szansę na rozmowę na temat bieżących problemów, które były dla młodzieży bardziej interesujące niż analiza dzieł dawnych. W artykule znalazł się również postulat wykorzystywania utworów współczesnych do ćwiczenia kompetencji językowych. Szlązakowa tłumaczyła go obniżonym poziomem języka wśród ówczesnych uczniów, co było według niej efektem demokratyzacji szkoły <sup>405</sup>.

W przywołanym tekście można zauważyć wiele odniesień do sytuacji szkolnictwa lat 60. Przede wszystkim autorka wielokrotnie odwołuje się do osiągnięć współczesnych Polski Ludowej – wskazuje na rozwój techniki, odbudowę Warszawy po wojnie, reformę szkolnictwa. Nie wszystkie zmiany ocenia pozytywnie – w niektórych (np. powszechnym dostępie do edukacji) zauważa przyczynę obniżenia poziomu nauczania lub trudności, które posiadali ówcześni uczniowie. Jednym z negatywnych zjawisk wskazywanych przez Szlązakową było upowszechnienie się „postępowych” polonistów, koncentrujących się wyłącznie na tematyce współczesnej i lekceważących literaturę dawną, jak i jej osiągnięcia. Badaczka dostrzegła w ich postawie pewną formę snobizmu oraz brak samodzielnego myślenia:

Zaczątek tej choroby śledzić już można niestety u tej grupy nauczycieli gorliwych w pracy na co dzień, a mało samodzielnych w myśleniu, których przerasta zadanie, którym brak wiedzy o współczesności i brak chęci czy czasu do jej poznawania. Tendencja do mówienia o dzisiejszych osiągnięciach przy każdej okazji może doprowadzić do wypaczenia słusznej drogi wychowania młodzieży na ogromnym dorobku Polski Ludowej <sup>406</sup>.

Przywołany tekst jednoznacznie wskazuje na poszukiwanie w latach pewnego balansu między „urabianiem” uczniowskim a nauką czytania dzieła literackiego. Prawdopodobnie zauważono, że intensywna ideologizacja obecna do 1956 nie zmieniła w wystarczający sposób postaw społecznych, ponieważ narzucony przez władzę wzorzec oraz sposób myślenia nie był komplementarny z dotychczasowym wychowaniem, jak

---

<sup>404</sup> Tamże.

<sup>405</sup> Więcej o tym w rozdziale III.

<sup>406</sup> A. Szlązakowa, *O potrzebie uwspółcześniania i unowocześniania nauczania języka polskiego*, s. 12.

i postawą promowaną w środowisku rodzinnym. W związku z tym, pedagogika lat 60 nadal ukazywała osiągnięcia PRL, jednak nie czyniła tego w tak otwarty i bezpośredni sposób jak dotychczas. Jednocześnie, nauczyciele starali się wykształcić w uczniach postawę aktywną, umożliwiającą samodzielne myślenie, które mogło być przydatne na wyższych stanowiskach. Wiedzieli również, że tylko autentyczne zaangażowanie emocjonalne może oddziaływać wychowawczo, dlatego starano się dostosować program w ten sposób, by choć w jakimś stopniu był dla młodzieży interesujący.

W analogiczny sposób problem ten ujął Ryszard Matuszewski w artykule *O pojmowaniu współczesności w literaturze*<sup>407</sup>. Badacz zauważył, że niezbędne jest umiejętne dobieranie materiału literackiego, by nie tylko zainteresować młodzież, ale również umożliwić jej samodzielne przeczytanie oraz zrozumienie utworu, które ma prowadzić do zaangażowania emocjonalnego. Matuszewski w „przeżywaniu literatury” upatrywał najtrwalsze oddziaływania wychowawcze<sup>408</sup>. Zauważył przy tym, że o ile w klasach młodszych to zadanie wydaje się prostsze – ze względu na silniejszy autorytet nauczyciela w tej grupie wiekowej oraz przystępniejsze teksty – to w starszych będzie trudniej zaprojektować takie oddziaływanie. W związku z tym, autor postulował poszerzenie listy lektur o różnorodne pozycje współczesne, które umożliwiłyby sprawniejszą lekturę oraz rozmowę na temat tematów interesujących uczniów.

Uwspółcześnianie nauczania literackiego widoczne było również na łamach *Polonistyki* w związku z obchodzonymi w latach 60 rocznicami – 1000-lecia chrztu Polski<sup>409</sup>, 550 bitwy pod Grunwaldem, 600-lecia Uniwersytetu Jagiellońskiego, 100 rocznicy powstania styczniowego, 20-lecia Polski Ludowej. W jednym z artykułów wstępnych można przeczytać o roli nauczyciela języka polskiego w organizacji tych wydarzeń:

Jaką rolę w uczeniu tych rocznic spełni polonista?

Oczywista, bierzemy wszyscy udział w pięknym czynie całego społeczeństwa, które buduje tysiąc szkół, i podejmujemy inne czyny obywatelskie. Warto jednakże przemyśleć w szczególach, w jaki sposób najczynniej ma włączyć się polonista do obchodu wspomnianych rocznic zgodnie ze specyfiką swojego przedmiotu. Rzecz prosta, że

<sup>407</sup> R. Matuszewski, *O pojmowaniu współczesności w literaturze*, „Nowa Kultura”, 1961, nr 17.

<sup>408</sup> Podobną tezę postawił Paweł Bagiński: „Emocjonalne przejęcie się pięknem dzieła literackiego wiąże się ściśle z jego wychowawczym oddziaływaniem. (...) Przy tym wskazania wychowawcze, które są jakby refleksem i wynikiem zachwyty nad dziełem literackim, stają się elementem wtórnym, mimo to również ważnym.” P. Bagiński, *O emocjonalnych i wychowawczych wartościach utworów literackich omawianych w klas. IX-X*, „Polonistyka”, 1960, nr 4, s. 31.

<sup>409</sup> Wydarzenie to stało się jednym z głównych przyczyn wzmożonego w tym okresie konfliktu Kościoła z ówczesną władzą, ponieważ każda ze stron chciała nadać tej rocznicy własne znaczenie. Dlatego też w tekstach poświęconych obchodom milenijnym zamiast 1000lecia chrztu można znaleźć m.in. określenie „1000-lecie wystąpienia Polski na widowień dziejową” (np. „Polonistyka”, 1960, nr 2, s. 3).

uwzględnić trzeba w tej akcji odrębność tradycji regionalno-historycznych. (...). W tych wstępnych uwagach podkreśliliśmy jedynie najogólniejszy kierunek naszych poczynań – przypomnijmy raz jeszcze – wzmoczenie wysiłków dydaktycznych i wychowawczych w celu silniejszego związania młodzieży z postępowymi tradycjami naszej historii, a tym samym aktywniejszego włączenia się nowych pokoleń w budowę socjalizmu<sup>410</sup>.

Podsumowując ten fragment rozważań, należy podkreślić, że wiele propozycji dydaktycznych w tym okresie proponowało aktualizację odczytania poszczególnych lektur oraz wydarzeń, które miały umożliwić „głębsze zrozumienie historycznego sensu zwycięstwa socjalizmu w Polsce”<sup>411</sup>. Postulowano przede wszystkim aktywizację uczniów<sup>412</sup> – uczestnictwo w wystawach, pokazach filmowych, wycieczkach, spotkaniach z osobami zajmującymi się różnymi zawodami. Szkolny polonista miał przy okazji omawiania lektury rozwijać jednocześnie słownictwo oraz łączyć analizę dzieła literackiego ze sztuką<sup>413</sup>, przekazami medialnymi<sup>414</sup>, publicystyką<sup>415</sup> oraz współczesnymi wydarzeniami<sup>416</sup>. Wszystkie te działania miały być łączone z przywołaną już koncepcją systematycznego nauczania historii literatury<sup>417</sup>.

Podsumowując dorobek lat 60 w kształtowaniu nauki literatury, należy podkreślić, że właściwie wszystkie podejmowane przez polonistów działania zmierzały do autentycznego zainteresowania ucznia omawianym dziełem. Nauczyciele języka ojczystego zauważali, że pojawiające się na lekcjach lektury są często obce młodemu pokoleniu, a wykładowa forma, stosowana w pierwszych latach po wojnie, nie sprawdza się – nie oddziałuje ani wychowawczo, ani kształcąc na uczniów. Wielokrotnie

---

<sup>410</sup> *Millenium a współczesność*, „Polonistyka”, nr 2 1960, s. 3.

<sup>411</sup> Tamże.

<sup>412</sup> „Nikomiu nie trzeba dziś tłumaczyć, że stare formy, oparte w znacznej mierze na werbalizmie przeżyły się, nowe zaś metody poparte już pewną sumą doświadczeń – to dopiero sprawa przyszłości. W tym przełomowym, trudnym okresie każda nowa próba, każde nowe doświadczenie choćby na maleńkim odcinku pracy szkolnej, powinno być brane pod uwagę i traktowane jako wkład do wspólnego dorobku nauczycieli”. (B. Grajner, B. Kościuszko, *Szkolny teatr telewizji jako jedna z form nauczania literatury*, „Polonistyka”, 1961, nr 4).

<sup>413</sup> Np. zob. Z. Uryga, *Obraz jako pomoc w nauczaniu języka polskiego*, „Rocznik Naukowo-Dydaktyczny WSP”, 1962, z. 2, s. 117-126; W. Janczewski, *Projekt lekcji w klasie XI poświęconej omówieniu noweli „Ikar” Jarosława Iwaszkiewicza*, „Polonistyka”, 1955, nr 4; A. Czarnecka, *Piosenka i jej rola we współczesnym życiu kulturalnym. Lekcje przeprowadzone w klasie XI*, „Polonistyka”, 1963, nr 4.

<sup>414</sup> Np. zob. J. Koblewska-Wróblowa, *Rola filmu w procesie wychowania estetycznego w szkole*, „Polonistyka”, 1963, nr 4; M. Knothe, *Telewizja w pracy polonisty*, „Polonistyka”, 1962, nr 4; J. Kotliński, *Uwagi na temat zastosowania magnetofonu w nauczaniu języka polskiego*, „Polonistyka”, 1963, nr 5; R. Gromiec, *Twórczość Zapolskiej na lekcjach języka polskiego w klasie XI*, „Polonistyka”, 1963, nr 1.

<sup>415</sup> Np. zob. A. Mackiewicz, *Nieco współczesnej publicystyki*, „Polonistyka”, 1963, nr 2.

<sup>416</sup> Zob. W. Kwaskowska, *Poprzez lekcje języka polskiego młodzież poznaje własne środowisko*, „Polonistyka”, 1960, nr 2, s. 12.

<sup>417</sup> Zakładała ona następujące rodzaje syntez, które porządkowały naukę historii literatury: dzieła, twórczości danego pisarza, epoki oraz tzw. końcową, łączącą wszystkie te wątki. Z założenia miały być one wykonywane przez uczniów oraz umożliwić im łączenie omawianego materiału z wiadomościami już zdobytymi. Zob. K. Lausz, *Syntezy literackie w nauczaniu szkolnym*, „Polonistyka”, 1960, nr 3.

powtarzano w opracowaniach czy na łamach czasopism, że podstawową umiejętnością, którą powinna młodzież opanować na lekcjach języka polskiego, jest samodzielne czytanie:

Po pierwsze – w nowej szkole trzeba uczyć przede wszystkim nauką czytania książek, uczyć żywego stosunku do nich, wytwarzać trwałe zamiłowanie do lektury, budzić samodzielne refleksje i pogłębioną wrażliwość intelektualną, moralną, artystyczną. Dlatego – powtarzamy to stale! – przedmiotem lekcji należy uczynić niewielką, bardzo uważnie wyselekcjonowaną ilość najlepszych utworów literackich z przeszłości i teraźniejszości, utworów które uczeń naprawdę przeczyta, a nie tylko zna z informacji nauczyciela czy podręczników. Cóż, w szkole nie zdążymy przeczytać wielu najcenniejszych arcydzieł literatury narodowej i powszechnej. Ale szkoła powinna ukształtować na całe życie w świadomości uczniów szlachetny nawyk czytania<sup>418</sup>.

Jak widać, przełom lat 60. i 70. stanowi cezurę, która wyraźnie oddziela dwa okresy myślenia o dydaktyce literatury. O ile do końca lat 60. XX wieku można mówić o ideologicznym reżimie, narzuconych interpretacjach oraz restrykcyjnej liście lektur, o tyle kolejne lata charakteryzowały się indywidualnym podejściem do tekstu literackiego, większą otwartością na nowe odczytania i twórcze metody nauczania. Nauczyciele języka polskiego wyraźnie komunikowali – w opracowaniach, artykułach metodycznych, w formie listów – że potrzebna jest reforma nauczania, obejmująca nie tylko sam materiał, ale również metody, sposób organizacji lekcji, podejścia do całokształtu pracy polonisty. Jedną z prekursorskich książek sygnalizujących powyższe potrzeby była *Na tropach szkolnej polonistyki* Stanisława Bortnowskiego (wyd. 1969).

Przywoływany już we wcześniejszych podrozdziałach autor był znany ze swojej oryginalności, przekorności i innowacyjności. Już we wstępie do wspomnianej książki napisał:

Niedawno przeczytałem w *Polonistyce* wywód następujący:

„Zostawmy u boku programy, podziały, metodyki, i spójrzmy wyłącznie na lekcje języka polskiego. Czyż często nie panują na nich slogany i nuda? Czy na takich lekcjach można rozwijać zainteresowania i upodobania literackie? »Gdyby można było z lekcji tego przedmiotu uczynić zabawę w literaturę!« - powiedział ktoś podczas dyskusji i w tym wykrzykniku zawarł dylemat współczesnej pedagogiki. Gdyby można było, gdybyśmy potrafili...”

To zdanie chciałbym potraktować jako motto moich szkiców, które pisałem przeciwko polonistycznej monotoni i z myślą o tym, że na naszych lekcjach pożytek musi się łączyć z ambicją pomysłowego reżyserowania zajęć<sup>419</sup>.

We wskazanym cytacie wyraźnie widać chęć odejścia od schematycznego czytania literatury, które było promowane przez ostatnie dwadzieścia lat. Jest to zauważalne nawet

<sup>418</sup> *W kręgu żywych dyskusji*, „Polonistyka”, 1961, nr 3, s. 2.

<sup>419</sup> S. Bortnowski, *Na tropach szkolnej polonistyki*, Warszawa 1969, s. 3.



w formie językowej – swobodnej, przystępnej dla ówczesnego czytelnika, zawierającej liczne wykrzyknienia oraz emocjonalne zwroty. Jednak to, co wyróżnia tę pozycję, to przede wszystkim sposób opisywania lekcji literatury – które u Bortnowskiego odchodzą od tradycyjnych odczytań, bazują na aktywności ucznia oraz często są spontaniczne. Przykładem są zajęcia poświęcone *Lalce* Bolesława Prusa, na których zamiast wykładu odbywa się wywiad z redaktorem *Kuriera Warszawskiego* oraz bohaterami lektury<sup>420</sup>.

Bortnowski analizuje również sposób czytania lektur przez uczniów oraz ich aktywność na zajęciach. Choć więcej o tym pisze w swojej późniejszej książce (*Młodzież i lektury szkolne*), to również w tym opracowaniu porusza ten problem, odnosząc się do wypowiedzi innych nauczycieli:

„ (...) Większość młodzieży czyta lekturę bezmyślnie, przyswaja fabułę nie widząc żadnych problemów. Przy omawianiu lektury należy ciągle czuwać nad właściwym hierarchizowaniem faktów (niektórzy uczniowie próbują popisać się znajomością wszystkich szczegółów pomijając sprawy najważniejsze)”.

Podobnie jak moja koleżanka nie bronię uczniów, wiem, że wielu nie chce czytać książek i dlatego stawiam zawsze za nieznaną ocenę lektury ocenę niedostateczną, ale uważam, że za część kłopotów z lekturą ponosimy odpowiedzialność my – organizatorzy pracy na lekcji<sup>421</sup>.

Wskazany cytat wyraźnie akcentuje zmianę perspektywy w ocenie kompetencji czytania. Bortnowski nie udawał, że uczniowie potrafią zrozumieć proponowane w szkole teksty, nie idealizował też swojej pracy. Jako praktyk i obserwator rzeczywistości szkolnej zauważył problem oraz szukał jego rozwiązania – nawet jeśli wychodziło to poza ramy standardowego myślenia szkolnego<sup>422</sup>. Mimo że od publikacji jego książki minęło ponad 50 lat, to przemyślenia badacza wciąż pozostają aktualne

---

<sup>420</sup> „Ujmijmy jednak te korzyści w trzech aspektach: wychowawczym, poznawczym i kształcącym. Aspekt wychowawczy. Uczniowie powinni pokochać Prusa, pokochać *Lalkę*, pokochać *Warszawę*... Trudne zadanie. By je wypełnić, nie można tak prowadzić lekcji, by jedynym efektem wychowawczym było westchnienie ulgi towarzyszące ostatnim zajęciom obowiązkowej lektury. Dążmy do tego, by po analizie powieści pozostała chęć penetracji tematu, chęć powtórnego, już mądrzejszego spotkania z książką, którą polubiło. Pragnę, by charakterystyka utworu stała się jeszcze jednym węzłem, który łączy każdego z nas z *Warszawą*”. Tamże, s. 35.

<sup>421</sup> Tamże, s. 53.

<sup>422</sup> W celu diagnozy problemów oraz szukania ich rozwiązania autor przeprowadzał w swoich klasach różnego rodzaju ankiety. Wśród nich były również te związane ze sposobem nauki czytania oraz możliwościami pamięci uczniowskiej: „Na podstawie ankiety z *Ludzi bezdomnych* udowodniłem, że w pamięci ucznia, który tylko przeczytał lekturę, pozostaje niewiele ważnych dla analizy utworu stwierdzeń, argumentów, konkretów. Na podstawie ankiety z *Powrotu* posła sprawdziłem, jak bardzo pamięć się bogaci, jeśli uczeń zamiast czytać biernie lekturę – wykonuje ćwiczenie związane z notatką. Wreszcie na podstawie zapisu magnetofonowego, odtworzonego później wobec uczniów, wykazałem i m, że powtórne przewertowanie tekstu pod określonym kątem daje znacznie bogatszą analizę problemu, aniżeli moglibyśmy ją otrzymać bez pracy dodatkowej. (Tamże, s. 74)

i podobnie jak za czasów PRL, nie są one reprezentatywne dla większości uczących nauczycieli<sup>423</sup>.

Skrajnie też inne były cele, które wskazywał Bortnowski jako kluczowe w edukacji polonistycznej. W przywołanych wcześniej publikacjach – zwłaszcza tych z okresu 1948-1956 – wyraźnie wskazywano, że lektury, jak i rozmowa na lekcjach języka ojczystego miała służyć „urabianiu”. Natomiast autor *Na tropach szkolnej polonistyki* widział, że podstawową umiejętnością polonistyczną jest nauka myślenia, analizy i interpretacji:

Gimnastykować umysły, wyrabiać własny sąd i umiejętność oceny też nie zawsze prawdziwych i mądrych, wyczuwać na fałsz i pozory, pokazywać sprzeczności zjawisk złożonych, słowem, przygotowywać ucznia do życia – oto cele nauczania i wychowania zarazem. Bo nie ludźmy się – ileż to razy chroniony od złych metod wychowawczych uczeń spotyka się z biegunowo różnymi sądami? Ileż to faktów jest spornych, ileż to dat niepewnych? Czyż nowe odkrycia biologii, fizyki, medycyny nie podważają pewników głoszonych od lat? Czyż wydarzenia polityczne, komentarze, spory różnych ideologii nie nastroją mnóstwa znaków zapytania? Wśród dialogów epoki nie można prowadzić za rączkę, trzeba wcześniej nauczyć wybierać, trzeba przyzwyczaić do podejmowania decyzji, trzeba wreszcie wytłumaczyć na lekcjach literatury, że humanista w interpretacji materiału nigdy nie będzie tak jednoznaczny, by pytania wydawały się już niepotrzebne<sup>424</sup>.

Niejednoznaczność lektur oraz ich przekazu, jak i również pewna dowolność interpretacji nie były jedynymi rewolucyjnymi postulatami wskazywanymi przez badacza. Równie inaczej Bortnowski widział sposób omawiania lektur – szansę na zainteresowanie literaturą widział w dokładnej analizie fragmentów utworu oraz ograniczeniu listy lektur, jak i także szukaniu „nowych” sposobów przekazu treści:

Skoro już dotknąłem kwestii: część utworu czy jego całość, chcę zwrócić uwagę na fakt, że nie wszystkie dzieła ludzkiego geniuszu poznajemy w ich pełnym brzmieniu – częściej korzystamy z pośredników. Pośrednikiem dla literatury pięknej mogą być: recenzja, spektakl teatralny lub telewizyjny, inscenizacja radiowa, monografia uczonego (...). Pośrednikiem jest też szkoła, jest lekcja. (s. 61) Kierując się tymi właśnie przesłankami rzucam hasło: korzystajmy z pośredników: dzięki nim wiele dzieł literackich nagle odzyskało blask i rozpoczęło tryumfalne życie. *Historię o chwalebny m martwychwstaniu pańskim* i *Żywot Józefa* zawdzięczamy Kazimierzowi Dejmowski, *Pasażerkę* Munkowi, *Matkę Joannę od Aniołów* Kawalerowiczowi (...)<sup>425</sup>.

W dalszej części książki autor dodaje:

---

<sup>423</sup> Warto w tym momencie nadmienić, że wskazany wniosek jest moją subiektywną opinią, opartą na analizie codzienności polonistów w dzisiejszej szkole. Podobnie jak Bortnowski, zauważam niechęć uczniów do czytania, zdecydowany spadek poziomu kompetencji polonistycznych. Jednocześnie wiem, że przyczyn tego stanu nie należy szukać jedynie w lenistwie bądź niechęci młodzieży, ale również w naszym, polonistów sposobie pracy i nieprzystającym do współczesnej rzeczywistości materiale. Niestety, nadal w szkole wielu nauczycieli nie widzi tej zależności, upatrując przyczynę niskich bądź przeciętnych wyników w braku zaangażowania uczniów.

<sup>424</sup> Tamże, s. 49.

<sup>425</sup> Tamże, s. 62.

Sumując: nie autor mikroskopijnej monografii o wielkości Mickiewicza czy poezji Broniewskiego, ale krytyczny czytelnik || wszelkich płodów literackich, z pewną sumą wiedzy, lecz przede wszystkim z własnym gustem; człowiek o szerszej kulturze humanistycznej, przyszły widz teatralny (...).

Jak pokazują powyższe cytaty, spojrzenie Bortnowskiego skrajnie różni się od powszechnie przyjętej ówczesnie praktyki szkolnej oraz wydawanych wówczas poradników i artykułów metodycznych. Polonista ten zakładał, że podstawowym jego zadaniem jest ukształtowanie ucznia samodzielnie myślącego, otwartego na nowe treści, doświadczenia. Jednocześnie, akceptował fakt, że część utworów może nie znaleźć uznania wśród młodzieży i nie wszystkie omawiane treści będą budziły zachwyt. Bortnowski odrzucał tym samym powszechnie uznawany wtedy (a także w większości dziś) model procesu dydaktycznego, w którym nauczyciel stanowił źródło wiedzy oraz był „wyrocznią” moralną i proponował edukację opartą na relacji, rozmowie, dyskusji.

Przywołana książka stała się pewnego rodzaju przełom w tekstach o charakterze metodycznym, jednak myślenie promowane przez autora nie było powszechne. Dla porównania, warto zwrócić uwagę na inne opracowania metodyczne z tego okresu, publikowane np. w *Wychowaniu* bądź *Polonistyce*. Jednym z tekstów, który pokazuje znaczącą różnicę w myśleniu o kształceniu literackim jest m.in. artykuł Ireny Kulińskiej *Jak rozwijam patriotyzm młodzieży w oparciu o tematykę II wojny światowej*<sup>426</sup>. W części zatytułowanej „Lekcje w oparciu o lekturę” autorka opisała, jak omawiała wiersz Leopolda Staffa *Pierwsza przechadzka* w klasie VIII. Nauczycielka przedstawiła kolejne etapy lekcji: przeczytanie utworu, zadanie pytań pomocniczych, omówienie budowy tekstu, wykorzystanych środków stylistycznych, zaprezentowanie zdjęć powojennej Warszawy i rozmowa o przeżyciach uczniów. Na tym omawianie wiersza kończy się – autorka przechodzi do wymienienia kolejnych utworów sprzyjających rozwijaniu patriotyzmu.

Choć powyższy opis lekcji z punktu dydaktyki polonistycznej jest poprawny, to nie bazuje on na dyskusji, nie wspiera samodzielnego myślenia uczniów. Proponowane przez nauczycielkę ćwiczenia pozwalają opanować umiejętności z zakresu analizy i interpretacji, jednak nie sprzyjają wartościowaniu, podejmowaniu przez czytelnika samodzielnej refleksji. Dodatkowo, jeśli powyższy wiersz zestawimy z innymi utworami

---

<sup>426</sup> I. Kulińska, *Jak rozwijam patriotyzm młodzieży w oparciu o tematykę II wojny światowej (fragmenty odczytu pedagogicznego)*, „Polonistyka”, 1968, nr 3, s. 48-53.

o podobnej tematyce oraz opatrzy tendencyjnym komentarzem, to lekcja będzie okazją do „urabiania” ideologicznego, a nie swobodnej refleksji na temat życia po wojnie<sup>427</sup>.

Nowym jednak rysem w tekście Kulińskiej, który warto podkreślić, jest opis omawiania lektur z pomocą wycieczek przedmiotowych. Przedstawione przez autorkę propozycję miejsc, które warto odwiedzić, również i dziś sprzyjają rozwijaniu uczuć patriotycznych oraz zapamiętaniu wiadomości związanych z II wojną światową. Nauczycielka wykazała się również nowatorskim podejściem, korzystając z dopiero co otwartej wystawy Muzeum Niepodległości<sup>428</sup>.

O wiele bardziej wyrazisty charakter ma tekst Zofii Strzeleckiej *Realizacja zadań ideowo-wychowawczych w nauczaniu języka polskiego w kl. VIII (fragment odczytu pedagogicznego)*<sup>429</sup>. Nauczycielka opisała omówienie tekstów związanych z trzema uroczystościami – rocznicą Rewolucji Październikowej, Świętem Pracy oraz 25 rocznicy powstania Polskiej Partii Robotniczej. Wśród nich znalazły się: pieśń *Międzynarodówka*, opowiadanie *Nagi bruk* Stefana Żeromskiego oraz powieść *Pamiętka z Celulozy* Igora Newerlego.

To, co uderza we wszystkich przedstawionych pomysłach, jest liczne, bezpośrednie nawiązywanie do historii, filozofii oraz ideologii ruchu komunistycznego. Inspiracje te zakładają, że uczniowie wykonują – z perspektywy dydaktycznej – przydatne oraz rozwijające ćwiczenia, np. w trakcie omawiania *Międzynarodówki* wyszukują informacje w encyklopedii, redagują notatki, mówią o swoich przeżyciach związanych z odsłuchaniem utworu. Specyficzne są jednak treści lekcji: informacje na temat historii ruchu socjalistycznego, analiza wiersza pod kątem uczuć związanych z walką, wskazywanie atutów pieśni jako hymnu klasy robotniczej. W proponowanych odpowiedziach uczniowskich i tematach pojawiają się również słowa-klucze typowe dla ideologii komunistycznej – internacjonalizm, walka klasowa, operowanie opozycją wróg-przyjaciół. Polonistka umiejętnie zintegrowała treści ideowo-wychowawcze z przedmiotowymi, wykazując się znajomością dydaktyki polonistycznej

---

<sup>427</sup> Warto w tym momencie wspomnieć, że wiersz Staffa (napisany w 1946 r.) reprezentuje uniwersalne uczucia i przeżycia z perspektywy osoby, która cały okres wojny spędziła w okupowanym kraju. Poeta koncentruje się na tęsknocie za domem jako miejscem bezpiecznym, podkreśla, że świat codzienności został zniszczony, a jednocześnie wskazuje, że jest szansa na odrodzenie, powrót do zwyczajnego życia. Tego rodzaju utwory wpisują się w całokształt twórczości pisarza opartej na wartościach klasycznych, w żaden sposób nienacechowanej ideologicznie.

<sup>428</sup> Opis tej wystawy, która przetrwała z małymi zmianami do dnia dzisiejszego, znajduje się na stronie Muzeum Niepodległości: *Wystawa z 1964 r.*, [online:] [https://www.muzeum-niepodleglosci.pl/mauzoleum\\_szucha/historia-mauzoleum/wystawa-z-1964-roku/](https://www.muzeum-niepodleglosci.pl/mauzoleum_szucha/historia-mauzoleum/wystawa-z-1964-roku/), [dostęp: 29.04.2023].

<sup>429</sup> Z. Strzelecka, *Realizacja zadań ideowo-wychowawczych w nauczaniu języka polskiego w kl. VIII (fragment odczytu pedagogicznego)*, „Polonistyka”, 1968, nr 4-5, s. 27-37.

i jednocześnie wcielając w życie wytyczne związane z formowaniem człowieka radzieckiego.

Również lekcja przygotowana na 25 rocznicę powstania Polskiej Partii miała charakter nowatorski i świadczy o dobrym przygotowaniu metodycznym autorki. Punktem wyjścia zajęć była analiza zebranych przez uczniów materiałów z prasy, radia i telewizji związanych z działalnością PPR oraz ich zdania na ten temat. Następnie młodzież miała zapoznać się z osiągnięciami Marcelego Nowotki oraz audycją o Stefanie Żeromskim. Dopiero z takim zasobem informacji uczniowie przystąpili do lektury oraz analizy opowiadania *Nagi bruk*. Nauczycielka zaplanowała liczne ćwiczenia umożliwiające zrozumienie klasie tekstu Żeromskiego: zadania słownikowe związane z tytułem utworu, przekład intersemiotyczny, wyszukiwanie cytatów, redagowanie notatki, tworzenie dzienników lektury. Właściwie każdy etap lekcji wiązał się z aktywnością uczniów – pracowali z utworem, wypowiadali własne refleksje, tworzyli własne teksty. Kształcenie ideologiczne nie odbywało się w sposób wykładowy – nauczyciel ukierunkowywał działanie młodzieży w taki sposób, by sami doszli do właściwych (z perspektywy ideologicznej) wniosków. Było to działanie planowe i świadome, które miało szansę odnieść właściwy efekt.

Przedstawione pomysły na lekcje wyraźnie pokazują, że nastąpił znaczący postęp w zakresie stosowanych metod, a poloniści w ciągu dwudziestu lat zyskali odpowiednie kompetencje i wiadomości. Zofia Strzelecka jawi się jako wzór „nowej polonistki”, posiadającej wiedzę przedmiotową oraz ideologiczną na wysokim poziomie i wprowadzającą w życie zalecenia programowe. Jej lekcje integrują wiadomości z życia kraju z umiejętnościami polonistycznymi, ukierunkowują czytanie w taki sposób, by uczniowie wartościowali teksty w odpowiedni sposób oraz wykorzystuje terminologię typową dla piśmiennictwa socjalistycznego. Przykład ten pokazuje, że w polskiej szkole funkcjonowali obok siebie zarówno nauczyciele zaangażowani w realizację założeń partyjnych, jak i ci, którzy byli im przeciwni i wprost się im sprzeciwiali.

Przywołane teksty z lat 60 wskazują również, jak bardzo zmieniła się z jednej strony dydaktyka języka polskiego w kolejnej dekadzie. Postulowano nieschematyczną pracę z lekturą, odrzucano lekcje oparte na wykładzie nauczyciela oraz tendencyjnych pytaniach. Autorzy artykułów proponowali, by zajęcia stały się okazją do wycieczek, różnorodnych ćwiczeń słownikowych oraz problemowych, integracji wiadomości z historii, życia codziennego oraz literatury. Nauczyciele zyskali wiadomości z zakresu teorii, które umożliwiły im pogłębione analizy oraz umiejętne dobieranie utworów

i kontekstów, a także z dydaktyki szczegółowej – dzięki temu na lekcjach zaczęły się pojawiać metody aktywizujące (elementy dramy, praca w grupach, planowanie lekcji jako systemu ćwiczeń). Poszerzyli również zasób wykorzystywanych środków dydaktycznych, wprowadzając na swoje lekcje radio, film, prasę, pierwsze rzutniki – wtedy w formie przezroczy.

Wymienione metody pracy z lekturą oraz, używając ogólnego określenia, modele zajęć literackich opisanych w czasopismach i tekstach metodycznych były wykorzystywane właściwie w niezmienionej formie aż do pojawienia się powszechnie komputerów w Polsce. Ewolowały treści, zakres czytanych utworów, poruszane tematy, natomiast metody, środki dydaktyczne i sam sposób prowadzenia lekcji pozostał taki sam. Wielu polonistów korzysta z niego aż do dziś, choć edukacja zdalna zmieniła nieco ten stan rzeczy<sup>430</sup>.

## **2.4 Wybrane badania związane z czytelnictwem młodzieży w latach 1944-1989 w świetle ówczesnych badań**

Geneza badań nad czytaniem sięga XIX wieku, kiedy rozpoczęto studia nad ruchem gałki ocznej podczas lektury<sup>431</sup>. Jak zauważa Józef Pieter, rozwinęły się one dopiero w momencie, gdy książka zaczęła być powszechna, czyli na przełomie XVIII i XIX stulecia. Nauczycielom zależało, by efektywnie nauczyć młodzież czytania, ponieważ głośna lektura stanowiła rudymet ówczesnej metodyki<sup>432</sup>. Dotychczasowe „sylabizowanie” miało być zastąpione inną, szybszą metodą opartą o wiedzę na temat postrzegania wzrokowego i słuchowego. Nie analizowano jednak wtedy, jaki wpływ wywiera lektura na czytelnika – jakie są konsekwencje wychowawcze czy społeczne.

Te pytania pojawiły się w praktyce badawczej dopiero na początku XX wieku, gdy w praktyce szkolnej powszechne stały się testy oraz potrzeba oceny inteligencji uczniów. Jednym z podstawowych mierników tych parametrów miały być umiejętności czytania

---

<sup>430</sup> Czynnikiem warunkującym takie postrzeganie lekcji literackich jest model kształcenia uniwersyteckiego nauczycieli polonistów. Często teksty metodyczne proponowane na studiach to artykuły pochodzące z lat 60. lub będące ich aktualizacją – należą do nich prace Stanisława Bortnowskiego, Marii Nagajowej, Bożeny Chrzastowskiej czy Reginy Pawłowskiej. Co więcej – często na zajęciach z dydaktyki nie przyjmuje się nowej perspektywy kształcenia polonistycznego, wskazując „tradycyjne” metody jako jedyne skuteczne, opierające się na pogłębionej wiedzy z teorii literatury oraz utworze, co może wynikać z przyzwyczajenia wykładowców i przyjętych przez nich wzorców.

<sup>431</sup> Chodzi o badania prowadzone przez francuskiego okulistę Émila Javala, których podsumowaniem było dzieło *Fizjologia czytania i pisanie* zostało wydane w 1905 roku w Paryżu (fr. *Physiologie de la lecture et de l'écriture*, Paris 1905).

<sup>432</sup> Por. J. Pieter, *Czytanie i lektura*, Katowice 1967, s. 39.

oraz analizy tekstu. Zaczęły powstawać pierwsze skale poprawności czytania oraz starano się zmierzyć stopień rozumienia tekstu<sup>433</sup>. Badaczem, który wywarł mocny wpływ na polską tradycję studiów czytelniczych, jest Mikołaj Rubakin – rosyjski psycholog i bibliolog (1862-1946). Zainicjował on nową gałąź psychologii, tzw. bibliopsychologię<sup>434</sup> skupiającą się na wpływie książki na psychikę czytelnika. Jak zauważa Jacek Wojciechowski:

(...) starał się określić indywidualne, »wewnętrzne« przeżycia czytelnicze w kontekście struktury psychicznej odbiorcy. Przy czym doszedł do wniosku, że z obu uczestniczących w procesie czytania elementów – czynnik książki jest podporządkowany świadomości odbiorcy. Rubakin zasygnalizował również to, co wkrótce razem z całą teorią rozwinął Roman Ingarden, pisząc o konkretyzacji. Mianowicie, ze sformułowań Rubakina wynika, że tekst ma odbicie w czytelniczej świadomości oraz – że owe odbicia różnią się od siebie. (...) Poza tym sugerował, iż tekst (w ramach zawartości treściowej) może łączyć się z różnym zespołem myśli odbiorcy, co dzisiaj określa się jako możliwość odmiennej interpretacji. (...). Rubakin jako jeden z pierwszych rozczłonkował (dotychczas: »monolityczny«) proces funkcjonowania tekstu, na fazy tworzenia, odbioru i wpływu na odbiorcę, tworząc niejako wstępną wersję procesu komunikowania, w układzie: przekaz – przyjęcie – spożytkowanie<sup>435</sup>.

Powyższe ustalenia pozwoliły Rubakinowi wskazać trzy rodzaje odruchów czytelnika będących efektem lektury: poznawcze (rozumienie określonych treści, bezpośrednie działanie tekstu), uczuciowe/wewnętrzne (przetwarzanie, interpretacja treści) oraz ruchowe (będące wynikiem przetworzonych podnieć). Owe oddziaływania stanowią poniekąd trzy obszary badawcze, które należy wziąć pod uwagę projektując studia nad wpływem książki na zachowanie człowieka<sup>436</sup>.

Powyższe ustalenia są istotne z punktu widzenia tematyki dysertacji, ponieważ analiza badań nad czytelnictwem w okresie PRL wskazuje, że brakowało w tym czasie studiów nad recepcją lektur. Pod koniec lat 60 nie było też wiadomo, jaki jest poziom czytelnictwa kanonu, a na nim – jak wskazano we wcześniejszej części rozdziału – w znaczącym stopniu opierano ówczesny model wychowawczy. Niezbędne stało się zatem przeprowadzenie badań, które uzupełniłyby tę lukę oraz pozwoliły określić cel i kierunek dalszych działań w zakresie edukacji literackiej. Podjął się ich Józef Pieter, który opublikował swoje wnioski w *Przewodniku zagadnieniowym do badań metodą wywiadu nad recepcją treści lektury i nad czytelnictwem*<sup>437</sup>, a następnie

---

<sup>433</sup> Tamże, s. 41.

<sup>434</sup> Zob. W. Czernianin, H. Czernianin, K. Chatzipentidis, *Biblioterapia rosyjska i jej źródła. Krótkie wprowadzenie*, [online:] [http://www.repozytorium.uni.wroc.pl/Content/89758/PDF/03\\_01\\_Czernianin-W\\_Czernianin-H\\_Catzipentidis-K\\_Biblioterapia-rosyjska.pdf](http://www.repozytorium.uni.wroc.pl/Content/89758/PDF/03_01_Czernianin-W_Czernianin-H_Catzipentidis-K_Biblioterapia-rosyjska.pdf), [dostęp: 6.05.2023], s. 2.

<sup>435</sup> J. Wojciechowski, *Czytelnictwo*, Kraków 2000, s. 54-55.

<sup>436</sup> Por. J. Pieter, *Czytanie i lektura*, s. 43.

<sup>437</sup> Zob. J. Pieter, *Przewodnik zagadnieniowy do badań metodą wywiadu nad recepcją treści lektury i nad czytelnictwem*, Katowice 1957.

w rozszerzonej formie w książce *Czytanie i lektura*<sup>438</sup>. W drugiej z przywołanych publikacji autor opisuje genezę badań nad czytelnictwem, ich tradycję w Polsce, sygnalizuje potencjalne luki badawcze oraz – co stanowi największą wartość wyводу – podsumowuje wyniki przeprowadzonych dotychczas badań nad czytelnictwem w Polsce<sup>439</sup>. Kluczowym dla dysertacji problemem jest wpływ lektur na podstępowanie i charakter czytelników – i właśnie te zostały poniżej opisane, natomiast pozostałe jedynie zasygnalizowane.

Pieter przed zaprezentowaniem wniosków z badań, każdorazowo definiuje kluczowe pojęcia, wskazuje na potencjalne trudności związane z opisywanym procesem oraz sens podjęcia określonej tematyki. We wstępie rozdziału *Wpływ lektury na osobowość wprost* pisze:

Rzecz najważniejszą, jak dotąd, omijaliśmy. Wszak w problemie recepcji treści lektury bodajże najbardziej intrygujące jest pytanie, czy i w jaki sposób lektura kształtuje osobowość czytelnika? „Książki moc” jest to przede wszystkim domniemany wpływ treści lektury na umysł i charakter. Od rozumienia, od częściowego zapamiętania, od bieżących refleksji, od emocji w trakcie czytania wpływ ten zaczyna się, ale kończy się na „urabianiu świadomości”, i w tym bez wątpienia tkwi sedno rzeczy; tj. sens istnienia bibliotek, wydawania gazet, czasopism i książek, polityki wydawniczej itp. [podkr. A.K.]<sup>440</sup>.

W podkreślonym cytacie wyraźnie widać, że autor uznaje „urabianie” za najważniejszy cel czytelnictwa. Jest świadomy, że właśnie od doboru właściwych książek zależy, jak ukształtuje się osobowość danej osoby, a wraz z nią – nowy obywatel. Pieter wiedział jednak, że prócz właściwego tekstu, do „urabiania” niezbędne są inne czynniki i wskazał je w tekście, m.in. odpowiednie środowisko, żywe słowo komentujące daną treść, bieżące wydarzenia i działania w pracy. Mimo wielu trudności metodologicznych uznawał jednak, że formułowanie wstępnych wniosków jest potrzebne, nawet, jeśli późniejsze badania te tezy obalą<sup>441</sup>.

---

<sup>438</sup> J. Pieter, *Czytanie i lektura*, s. 9.

<sup>439</sup> Pieter opisuje wyniki licznych badań dotyczących zarówno emocji i wpływu lektury, jak i w ogóle poziomu czytelnictwa oraz lektury tekstów naukowych, technicznych, publicystycznych. Więcej: J. Pieter, *Czytanie i lektura*, s. 293nn.

<sup>440</sup> Tamże, s. 248.

<sup>441</sup> „Nie bez znaczenia jest tu okoliczność, że w mowie powszedniej, obfitującej – pod postacią metafor, przysłowi i powiedzeń dosadnych – w przekonania o cechach charakterów ludzkich oraz o ich pochodzeniu, niewiele pojęć znajdziemy w sprawie powiązań między czytaniem, a cechami osobowości. Widać, że w tej dziedzinie rozum powszedni jest bezradny. Co prawda, jest tak być może, ponieważ kształtował się od prawieków, przeważnie w czasach, gdy jeszcze żadnych lektur nie było. Z drugiej strony, ludzie czytają, a więc przynajmniej ich garstka podlegała lekturom od paru tysięcy lat. W każdym razie ta część społeczności cywilizowanych, która wywierała wpływ największy na powstanie istniejących form „zdrowego rozumu”, zasobu maksym, przysłowi i innych zbiorów „mądrości ludowej”. Wreszcie, w jaki sposób przystąpić do badań nad rzeczą tak zawiłą, jak wpływ na osobowość? A zatem, trzeba zrezygnować? Nie, trzeba próbować, niechby tylko po to, aby tymczasowo rozejrzeć się po zagadnieniu dla późniejszej dyskusji i



Pieter oparł konstrukcję swoich badań na wspomnianym wyżej modelu Rubakina, analizując w pierw rozumienie samego tekstu, następnie sposób jego interpretacji oraz przełożenie na zachowanie człowieka. Opis wyników poprzedzony jest charakterystyką próby badawczej, w której zaprezentowane są również okoliczności czytania (po co, kiedy, jak, jak długo badani czytają), jednak te dane nie mają charakteru statystycznego. Autor przywołał pojedyncze wypowiedzi badanych, zaprezentował ich wstępny podział<sup>442</sup>, nie prezentuje jednak, ilu reprezentantów poszczególnych grup brało udział w projekcie<sup>443</sup>.

Badania przytoczone przez Pietera obejmowały reprezentantów właściwie wszystkich klas społecznych oraz wiekowych. Wśród nich znaleźli się pracownicy fizyczni, umysłowi, studenci, uczniowie, niepracujący, wykształceni, zarówno mężczyźni, jak i kobiety. Przytoczono wypowiedzi zarówno osoby dość młode (15, 16 lat), jak i doświadczone życiowo (ponad 50 lat). Byli to ludzie czytający stosunkowo dużo (kilkanaście, kilkadziesiąt książek w miesiącu), jak i ci nieczytający wcale albo ograniczający lekturę do gazet. Pieter jednak wyraźnie zaznacza, że choć badani różnili się pod wieloma względami, to jedna z tendencji pozostawała stała – krytycyzm wobec czytanego materiału wzrastał wraz z wykształceniem<sup>444</sup>. Wyjątkiem była w tym zakresie lektura naukowa, którą dość ufnie przyjmowała większość respondentów<sup>445</sup>.

Za podstawę recepcji każdego rodzaju książki Pieter uznawał jej zrozumienie<sup>446</sup>. Zaznaczał jednak, że choć dotychczas psychologia i inne nauki koncentrowały się na

---

krytyki; z kolei do późniejszych badań. Nie ma zagadnień nierozwiązywalnych, jeśli tylko postawiono je trafnie, a trudności są po to, aby je pokonywać”. J. Pieter, *Czytanie i lektura*, s. 249.

<sup>442</sup> Pieter wskazał np. kto czyta i z jakich powodów dużo lub mało; nie ma jednak w opisie zawartej konkretnej liczby osób pracujących fizycznie, uczących się, etc., co pozwoliłoby na ocenę, na ile wyciągnięte wnioski można uznawać za reprezentatywne.

<sup>443</sup> Może to wynikać z faktu, że część opisywanych przez Pietera badań to projekty prowadzone w Wyższej Szkole Pedagogicznej w Katowicach, gdzie pracował – miał zatem dostęp do wszystkich danych – natomiast niektóre kwestie związane z recepcją lektury opisywał na podstawie publikacji innych autorów, co uniemożliwiało często dokładny opis grupy.

<sup>444</sup> Pieter na poparcie swojej tezy przywołuje wypowiedzi osób niewykształconych, pracujących fizycznie („Moim zdaniem autorowi przeczytanej lektury trzeba wierzyć« (malarz, lat 25)”) oraz osób wykształconych („Treść lektur jest dla mnie przekonująca, ale nie zawsze. Jeśli nie zgadza się z moimi osobistymi doświadczeniami życiowymi, nie przyjmuję jej. W innych wypadkach, o ile autor mnie przekona, jego poglądy stają się moimi: przyswajam je sobie« (Polonistka-bibliotekarka, lat 31)”) (Za: J. Pieter, *Czytanie i lektura*, s. 131).

<sup>445</sup> „Czysto naukowej lekturze można ufać. Popularnonaukowej na ogół tak, z wyjątkiem publikacji historycznych, społecznych, propagandowych. Publikacjom na tematy polityczne nie ufam wcale« (Inżynier, lat 25)” (Za: tamże).

<sup>446</sup> „Spośród zagadnień recepcji treści lektury sprawa jej rozumienia (czytania ze zrozumieniem, rozumienia w czytaniu) ma z wielu względów znaczenie podstawowe. Jest to niejako brama do wszelkich dalszych zagadnień recepcji treści lektury. Lektura wywiera wpływ na czytelnika pod warunkiem, że jest rozumiała, niechby nawet całkiem błędnie. Nie ma recepcji treści lektury bez jakiegoś zrozumienia, choćby

badaniu jego poziomu, o tyle niewiele prac poświęconych jest odkryciem prawidłowości tego procesu<sup>447</sup>. Dlatego też rozdział IX i X książki – *Rozumienie treści lektur oraz Problemy pochodne i korelacyjne rozumienia* – poświęcone są szczegółowemu opisowi, co może oznaczać termin „rozumienie”<sup>448</sup> i jak każdy z prezentowanych aspektów wpływa na recepcję lektury. Wśród najważniejszych czynników warunkujących czytanie książek wymienił: sposób myślenia (twórczy, odtwórczy), moralność, intuicję, środowisko, inteligencję, okoliczności lektury, biegłość, pamięć, wiedzę, motywację<sup>449</sup>. Pieter wyraźnie dostrzegał, że tak duża (i trudna do zbadania) liczba zmiennych właściwie uniemożliwia obiektywne zbadania osób czytających, ponieważ na każdym etapie procesu mogły wystąpić trudności w jakiś sposób zaburzające otrzymane wyniki<sup>450</sup>.

Na potrzeby dysertacji nie jest niezbędne referowanie wszystkich opisywanych przez Pietera procesów badawczych, istotne są jednak wysnute z nich wnioski, ponieważ one w jakimś stopniu warunkowały pracę kolejnych zespołów badawczych oraz kwestię doboru lektury. Jeśli chodzi o rozumienie, najważniejszą i powtarzaną kilkakrotnie w książce tezą jest zależność między merytorycznym przygotowaniem (lub mówiąc szerzej: wiedzą ogólną<sup>451</sup>) a poziomem rozumienia tekstu – im większe obeznanie mieli badani z daną tematyką, tym lepiej rozumieli zaproponowany materiał. Założenie to potwierdziło się, gdy test przeprowadzono w grupach szkolnych<sup>452</sup>. Wiedza była również głównym czynnikiem wpływającym na proces zapominania tekstu – wraz

---

ułamkowego i fałszywego. Nie jest przeto dziwne, że rzecz ta była już od dość dawna przedmiotem zainteresowań naukowych”. (Za: tamże, s. 133).

<sup>447</sup> Tamże.

<sup>448</sup> Autor definiuje je w ten sposób: „Po pierwsze „rozumieć” znaczy to „wczuwać się w świat wartości” drugiego człowieka, w motywy jego poczynań oraz uznawać je za słuszne. Przeciwnie, „nie rozumieć” znaczy nie wnikać w motywy, zamierzenia, w zasady działania drugiego człowieka i nie uznawać ich, lub wprawdzie wnikać, lecz nie uznawać”. Tamże, s. 135.

<sup>449</sup> Zob. Tamże, s. 133-158.

<sup>450</sup> Wśród trudności autor wymienił: „szybkość procesu zapominania; trudności wyrażania myśli w piśmie; wadliwa wzrokowa percepcja tekstu; wadliwe antycypacje w trakcie czytania; wadliwe częściowe uogólnienia w trakcie czytania; wadliwe skojarzenia; persewercje błędnych skojarzeń; brak rzeczowego przygotowania – jako dalsza przyczyna wadliwych antycypacji, uogólnień częściowych, skojarzeń i persewercji; niedostatek motywów do czytania, do udzielania odpowiedzi lub do jednego i do drugiego włącznie, wreszcie defekty w zdolności pojmowania, (...) powolne tempo myślenia i powolne tempo pisania.

<sup>451</sup> „Chodzi natomiast o zbadanie sprawy wielce trudnej i spornej, jak dalece stan doświadczenia postronnego ujawnia się recepcji treści lektury? Znaczy to: Jak dalece dzięki wiadomościom innym niż odpowiadające treści danej lektury, dzięki rozmaitym biegłościom, sprawnościom czy umiejętnościom, np. do wypowiedzania myśli w piśmie, do antycypacji w czytaniu, czytelnicy dają sobie radę z zadaniem odtwarzania treści danej lektury? (...) Rzecz wiąże się ze starym problemem roli wykształcenia ogólnego i z nieco nowszym zagadnieniem transferu wprawy, a ma sens praktyczny ze względu na sprawę należytego przystosowania poziomu lektury szkolnej (szczególnie podręcznikowej) do poziomu wykształcenia uczniów.” Tamże, s. 173.

<sup>452</sup> Tamże, s. 176.

z doświadczeniem i zainteresowaniem czytelników wpływała pozytywnie na proces odtwarzania treści lektury<sup>453</sup>.

Podobna zależność występowała w zakresie formułowania refleksji po przeczytaniu książki. Najlepsze pod względem logicznym i stylistycznym były wypowiedzi osób o wyższym wykształceniu i wiedzy<sup>454</sup>. Miały one również charakter pogłębiony, ukazujący większą empatię i zrozumienie odbiorcy. Drugim czynnikiem warunkującym tworzenie własnego tekstu była instrukcja załączona do materiału. Im lepiej, dokładniej ją sformułowano, tym trafniejsze, poprawniejsze napisano wnioski z lektury, przy czym warto zauważyć, że dodatkowe objaśnienia czytano tylko wówczas, gdy tekst sprawiał czytelnikowi trudności bądź nie był zgodny z jego zainteresowaniami.

Interesującym aspektem wpływającym na odbiór książki było osobiste przekonania bądź nastawienie badanego. Pieter, opisując proces powstawania przekonań czytelniczych, wyraźnie wskazuje, że krytycyzm wobec lektury warunkowany jest zasadami moralnymi, językiem i poziomem zrozumienia książki, choć znów pierwszorzędną rolę odgrywa wykształcenie ogólne danej osoby<sup>455</sup>. Pozytywne bądź negatywne nastawienie wobec tekstu przekładało się na ogólne wrażenie, zrozumienie, przyswojenie i wdrożenie myśli przekazywanej przez autora utworu<sup>456</sup>. Zdanie czytelnika na temat książki warunkowało także ufność wobec treści lektury<sup>457</sup>.

Mając na uwadze zadanie, jakie stawiała ówczesna władza literaturze, badacz poświęca jeden z podrozdziałów okolicznościom powstawania przekonań czytelniczych. Wyraźnie wskazuje w nim, co pozwala właściwie „urobić” odbiorcę:

Z punktu widzenia problemu genezy i świadomego urabiania przekonań rozumnych ważne są niewątpliwie zalety czysto dydaktyczne treści lektury. Mętnym, stylistycznie zawiłym lub trudnym ujęciem łatwo zaciemnić prawdy oczywiste, a co idzie za tym łatwo wzbudzić lub podtrzymać przekonania negatywne. Przeciwnie, ujęciem jasnym, przystępnym i wzbudzającym zainteresowanie czytelnik może zmniejszyć rozmiar oporów przesądno-

---

<sup>453</sup> Tamże, s. 185.

<sup>454</sup> Tamże, s. 198.

<sup>455</sup> „Protest czytelnika przeciwko treści lektury może się wprawdzie przyczynić do istotnie krytycznego wysiłku celem rozróżnienia prawdy od fałszu, częściej jednakże kończy się po prostu na wysunięciu myśli przeciwstawnej. Refleksja naprawdę krytyczna polega na beznamiętnym wyławianiu braku i błędów, na stwierdzeniu poprawności i wnikliwości rozumowań, pomysłowości wysuniętych problemów, hipotez, metod itp.; razem wzięwszy, na ocenie zarówno negatywnej jak też pozytywnej, w oparciu o zasady logiki, o znajomość danej rzeczy i metod badania. Tak pojęta refleksja krytyczna czytelnika jest wysokiej klasy umiejętnością. Jako taka jest rezultatem długiego kształcenia. Naprawdę krytycznie (przy tym biegle) czytać potrafi jedynie osoba, która wykonała wiele ćwiczeń w – beznamiętnej – logicznej i metodologicznej analizie tekstów. Wśród milionowych rzesz czytelników osoby takie można by zapewne policzyć na palcach”. Tamże, s. 207.

<sup>456</sup> Zob. Tamże, s. 208.

<sup>457</sup> Tamże, s. 210.

uczuciowych. Właściwym podejściem dydaktycznym można i to spowodować, że twierdzenia obiektywnie wątpliwe, nie są nimi tak dalece wątpliwe subiektywne, tj. w oczach czytelnika.

Okolicznością ważną – w formowaniu przekonań czytelniczych – wydaje się powoływanie na autorytety, a to tym bardziej, że trud wysiłku myślowego ludzie chętnie spychają na innych. Ale uwzględnić tutaj trzeba ważkie zastrzeżenie. Autorytet uznany przez czytelnika wzbudza zaufanie i skłania do przyjęcia treści myślowych, autorytet nieuznany wzniesia postawę negatywną i raczej utrudnia niż ułatwia recepcję treści czytanych w postaci nowych, własnych przekonań czytelnika<sup>458</sup>.

Zdaniem J. Pietera czynnikami wpływającymi na „urabianie” świadomości były właściwe, uznane autorytety, język omawiania danego utworu oraz zastosowana metoda. Warto podkreślić, że wszystkie one były wykorzystywane w szkole okresu PRL – poprzez ukazywanie sylwetek, używanie właściwej terminologii oraz dydaktyki<sup>459</sup>.

Na poparcie swoich ustaleń, autor przywołuje wybrane wypowiedzi wskazujące, że lektura miała odzwierciedlenie w życiu danej jednostki<sup>460</sup>:

Utwór ten („Trylogia” Sienkiewicza) niewątpliwie wywarł pewien wpływ na moje postępowanie, a nawet na mój charakter. Może nie tyle widoczny z zewnątrz, ale w okresie, kiedy przeczytałem go po raz pierwszy, był pobudką mego postępowania. Często, kiedy znalazłem się w sytuacji, iż należałoby powziąć decyzję natychmiastową, stawiałem sobie pytanie, jak w takim wypadku postąpiłby bohater Sienkiewicza? – Pod wpływem charakteru postaci z „Trylogii” kształtowała się w pewnym stopniu moja osobowość. Stałem się bowiem w jakimś stopniu naśladować te postacie w moim życiu. (Student filologii WSP, lat 21).

Czy utwór („Nad Niemnem” Orzeszkowej) miał wpływ na moje postępowanie i mój charakter – chyba tak. Utrwaliło się we mnie pod wpływem tej lektury przekonanie, że wiara we własne siły, umiłowanie pracy, miłość Ojczyzny i ludzkie współistnienie, umiejętność współżycia z ludźmi – zapewniają człowiekowi dostateczne szczęście i zadowolenie w życiu”. (Nauczycielka, lat 36)

Szczególnie godny podkreślenia był wpływ poematu («Pan Tadeusz») na moje odczucie piękna przyrody, poniekąd również na ustosunkowanie się do życia społecznego... Były takie sytuacje, w których wywiązywała się polemika, dotycząca treści myślowej i uczuciowej, prostoty i przejrzystości poematu w porównaniu do zawilości dzisiejszej poezji. W dyskusjach tych poruszano również sprawy wolności i zgody między ludźmi. Zawsze w ślad za poetą zajmowałem stanowisko dążące do równouprawnienia wszystkich narodów i ras.

<sup>458</sup> Tamże, s. 211.

<sup>459</sup> O tym więcej w kolejnym rozdziale skupiającym się na narzędziach dydaktycznych związanych z metodyką nauczania.

<sup>460</sup> Jak zaznacza Pieter: „Wpływ moralny na poczyniania czytelników wywierają lub mogą wywierać wszelkie lektury, w których (w postaci czy to w wywodów teoretycznych lub argumentów) jest mowa o wzajemnych stosunkach ludzi do siebie, o ludzkich poczynaniach i skutkach tychże. Wpływ taki wywiera przede wszystkim beletrystyka, oprócz niej biografistyka, dalej niektóre działy piśmiennictwa historiograficznego, socjologicznego, psychologicznego i filozoficznego. (...) Niemało „bohaterskich wyczynów” młodzieży stanowiło próbę realizacji pierwowzorów z powieści Coopera, Maya, Makuszyńskiego i innych autorów. W zakresie moralizatorskiej podnieść tu trzeba niewątpliwie ważki, acz nie zawsze należycie docenianym wpływ praktyczny piśmiennictwa z dziedziny charakterologii stosowanej. Na myśli mam książki o kształceniu woli, o ideałach postępowania, o błędach i brakach charakteru, o samokształceniu i samowychowaniu (...). Raczej dość skąpe wyniki badań psychologicznych w tej sprawie wskazują, że wpływ tego piśmiennictwa jest i może być potężny; że może być ono – jakkolwiek jeszcze nie jest – praktycznie użytecznym instrumentem wychowawczym”. Tamże, s. 237.

Na pewno dzieło to wywarło wpływ na moją psychikę; na ukształtowanie mego charakteru. Uszlachetniło mnie ono, uczyniło wrażliwym na piękno i krzywdę społeczną. (Student wyższej szkoły muzycznej)<sup>461</sup>.

Trudno ocenić, na ile przywołane wypowiedzi potwierdzają rzeczywisty wpływ książki na kształtowanie charakteru i postępowanie. Po pierwsze, każda z nich ma charakter subiektywny – tzn. czytelnicy samodzielnie wskazują, jakie cechy posiadli z pomocą danej lektury, co ona zmieniła w ich zachowaniu. Druga kwestia to czynniki współistniejące – środowisko, nauczyciele, inne książki, wydarzenia życiowe. Dodatkowo, wrażenia czytelnicze zmieniają się również pod wpływem czasu – im większy dystans czasowy, tym chętniej idealizuje się, przekształca określone wzorce lub – odwrotnie – zauważa działanie pewnego czynnika. Z tego powodu, badanie wpływu lektury na zachowanie człowieka powinien mieć charakter wielowymiarowy, ponieważ na recepcję książki wpływa zbyt dużo czynników. Mając na uwadze oddziaływanie szkolne, należy wiedzieć, co pozytywnie wpływa na zaadaptowanie danych wzorców zachowania i projektować tak lekcję, by było jak największe prawdopodobieństwo, że treści danego utworu zostaną przyswojone.

Nieco w inny sposób niż Pieter, problem wpływu lektury przedstawił Kazimierz Czarnecki. Badacz poświęcił tej tematyce swoje liczne prace, m.in. w artykule *Wpływ lektury moralistycznej na postępowanie młodzieży*<sup>462</sup>. W tekście tym autor opisał przeprowadzony na dość małej liczbie osób (34 uczniów) proces badawczy dotyczący dbałości o swoje ubranie i wygląd. Miał on sprawdzić, w jakim stopniu zmieni się podejście uczniów do podjętego problemu po lekturze *ABC dobrego wychowania*<sup>463</sup>. Badanie poprowadzone przez Czarneckiego opierało się wprawdzie na przeprowadzeniu ankiety diagnozującej stan wyjściowy, a następnie obserwacji prowadzonej według stworzonego przez autora arkusza.

Wnioski przedstawione przez badacza wskazują, że lektura zaproponowanego poradnika wpłynęła na zachowanie młodzieży. Było to zarówno zmiany bezpośrednie – związane z działaniami opisanymi w tekście, jak i poboczne, będące poniekąd „niezamierzonym skutkiem” czytania. Autor wyraźnie zaznaczył, że wśród badanych nie było osoby, która zadeklarowałaby brak jakiegokolwiek oddziaływania<sup>464</sup>. Czarnecki jednocześnie analizował potencjalne trudności związane z wprowadzaniem zmian –

---

<sup>461</sup> Tamże, s. 306-307.

<sup>462</sup> Zob. K. Czarnecki, *Wpływ lektury moralistycznej na postępowanie młodzieży*, „Chowanna”, 1961 (rok V), z. 3, s. 293.

<sup>463</sup> Zob. I. Gumowska, *ABC dobrego wychowania*, Warszawa 1958, rozdz. 3.

<sup>464</sup> Tamże, s. 307.

wśród nich niewystarczający status finansowy, brak motywacji lub czasu, zbyt duży zakres potencjalnych postanowień. Nie każdą z tych trudności badani mogli pokonać, co sprawiało, że mimo chęci oraz inspiracji lekturą, nie podejmowali nowych działań prowadzących do modyfikacji ich zachowania.

Każdy z przywołanych wyżej autorów wyraźnie zaznaczał, że głównym czynnikiem warunkującym wpływ książki na zachowanie, jest jej rozumienie. Jeśli uczeń nie przeczytał ze zrozumieniem tekstu, to wszystkie kolejne kroki – analizy, interpretacja, wartościowanie – będzie w pewien sposób zaburzone. Dlatego też część badań dotyczyło jedynie poziomu rozumienia określonego utworu. Jednym z nich był projekt Eugeniusza Nysara na temat recepcji utworów dramatycznych<sup>465</sup>. Jak sam autor zaznaczył, przyczyną podjęcia się tego problemu była coraz większa rola wychowania estetycznego w szkole, które nie jest wystarczająco realizowane<sup>466</sup>:

Korzystanie z czytelnictwa przez ogół społeczeństwa i jego wpływ wychowawczy na kształtowanie się osobowości czytelnika jest faktem niezaprzeczalnym. (...) Jest to wynikiem oczywistego faktu, że w celu zdobycia wiadomości z poszczególnych dziedzin nauki człowiek musi zdobyć umiejętności korzystania z poszczególnych rodzajów twórczości. (...)

Tak się niestety często składa, że nauczyciele nie zawsze umieją wykorzystać rezultaty dotychczasowych badań, nie tylko z zakresu pedagogiki i socjologii, ale i z psychologii, nie potrafią z wymogami wieku wychowanków przyzwyczajając stopniowo dzieci i młodzież do umiejętnego i rzeczowego odbioru twórczości<sup>467</sup>.

We wstępie do swojego tekstu, autor przywołał dotychczasowe ustalenia związane z recepcją literatury (m. in. opisaną wyżej książkę Józefa Pietera), a następnie przedstawił metodologię badań. Eksperyment zakładał obejrzenie *Fircyka w zalotach* przez dwie grupy badawcze – jedną, która miała szansę zapoznać się z tekstem dramatu oraz drugą – która nie czytała książki. Następnie, młodzież miała wypełnić test związany z utworem Zabłockiego.

Na podstawie przedstawionych przez Nysara wyników badań można wnioskować, że grupie „czytających” prawidłowych odpowiedzi udzieliło tylko 23,8% respondentów, a w kontrolnej – jedynie 19%<sup>468</sup>. Choć korzystniej wypadła grupa „czytających”, to nadal umiejętność rozumienia utworu opanowała jedynie 1/5 odbiorców. Poziom czytania

---

<sup>465</sup> Zob. E. Nysar, *Recepcja utworów dramatycznych z lektury a ze sceny*, „Chowanna”, 1965, nr 4, s. 476nn.

<sup>466</sup> „Obecnie poczesne miejsce w wychowaniu zajmuje wychowanie estetyczne. Nie można ukształtować pełnego człowieka, nie nauczywszy go odróżniać, co piękne, od tego co brzydkie, złe, nie nauczywszy go oceniać wartości literackich i artystycznych i odczuwać swoistej radości, jaką przeżywa w zetknięciu z prawdziwą sztuką każdy, kto tylko umie patrzeć i słuchać”. Tamże, s. 476.

<sup>467</sup> Tamże.

<sup>468</sup> Tamże, s. 484.

zaprezentowany w badaniach można określić jako niski i zdecydowanie niewystarczający<sup>469</sup>. Dodatkowo, tekst Synara wyraźnie wskazuje na potrzebę zapoznania uczniów z tekstem dramatu, a nie tylko realizacją sceniczną, co zarówno w PRL, jak i dziś jest dość powszechne.

By jednak rozumieć tekst, należy go w pierw czytać. Jednym z czynników zaburzających wpływ lektury na zachowanie uczniów było (i nadal jest) poziom czytelnictwa oraz rola książki w życiu młodzieży. Współcześnie badania takie prowadzone są regularnie przez Bibliotekę Narodową, jednak były one podejmowane również w latach wcześniejszych. W 1946 roku ankietę na ten temat zrealizowała Ewa Krzyżanowska i opisała jej wyniki w tekście *Czytelnik – a bohater utworu literackiego*<sup>470</sup>. Badania te wykazały, że uczniowie najchętniej czytają prozę Henryka Sienkiewicza (75% badanych uznało właśnie tego pisarza za jednego z ulubionych), a jego bohaterów uznają za potencjalne wzorce. Z badań Krzyżanowskiej wynika, że uczniowie liczne przeżycia czytelnicze związane z czytaniem książkami – uczniowie poprzez lekturę zaspokajali żądę przygód, dążenie do mocy, wyrażanie emocji, instynkt społeczny<sup>471</sup>. Postaci z ulubionych lektur stanowiły pewnego rodzaju wzorce dla młodzieży, ale niekoniecznie jako autorytety, ale jako przedstawiciele pewnych postaw. Uczniowie mieli poczucie, że obcując z utworem, mają szansę poznać naturę człowieka i świat, przeżyć „coś nowego”. Wśród najbardziej lubianych bohaterów znaleźli się Wołodyjowski, Kmicic, Zagłoba i Skrzetuski<sup>472</sup>. Uogólniając, młodzież najczęściej wybierała jako swoich „ulubieńców” postaci starsze od siebie, zazwyczaj mężczyzn, jednak Krzyżanowska wyraźnie podkreśliła, że by wyciągnąć znaczące wnioski, należałoby badania poszerzyć i przeprowadzić na bardziej różnorodnej i większej grupie.

Podobnym projektem były prace Zakładu Literatury i Czytelnictwa Dzieci i Młodzieży przy Uniwersytecie Warszawskim<sup>473</sup>. W podjętych przez siebie próbach badawczych badacze z UW chcieli odpowiedzieć na pytanie, jaka była w ówczesnym okresie wychowawcza funkcja książki i jaka powinna być<sup>474</sup>. W ramach projektu

---

<sup>469</sup> Synar jednocześnie zaznaczał, że młodzież przede wszystkim rozumiała sceny obrazowo-sytuacyjne, w których dialogi wyraźnie wskazywały na poruszony problem. Zob. Tamże, s. 485.

<sup>470</sup> E. Krzyżanowska, *Czytelnik – a bohater utworu literackiego*, „Twórczość”, 1946, z. 11, s. 115.

<sup>471</sup> Tamże, s. 118-119.

<sup>472</sup> Tamże, s. 121.

<sup>473</sup> T. Parnowski, A. Przeclawska, *Z badań nad rolą książki w życiu współczesnej młodzieży*, „Chowanna”, 1958, nr 7/8, s. 361.

<sup>474</sup> „Rola książki w życiu ówczesnej młodzieży – to temat, który powraca zawsze, gdy zastanawiamy się nad procesem wychowania. Książka, zwłaszcza książka będąca produktem kultury uznanej i zatwierdzonej niejako przez pokolenie dojrzałe, jest uważana za jeden z istotnych środków kształtujących myśli i postępowanie młodych. (...) Rzecz ta, sama w sobie skomplikowana

przeprowadzono badania z obszaru pięciu dziedzin związanych z czynnikami warunkującymi rozumienie książki, poziomu czytelnictwa, sposobem odbioru konkretnych treści. We wnioskach autorzy podkreślają, że nie można dokonać na podstawie tak małych grup badawczych znaczących uogólnień<sup>475</sup>; niezbędne byłoby powiększenie próby oraz zasięgu prowadzonych badań (uwzględnienie zarówno środowiska miejskiego, jak i wiejskiego), jak i należy rozważyć wykorzystanie radia i filmu do przeprowadzania kolejnych eksperymentów. Badacze również zaznaczyli, że każdą z postawionych tez można sprawdzać za pomocą różnorodnych metod, jednak by określić ich prawdziwość, należy wyniki potwierdzić kolejnymi badaniami.

Z punktu widzenia dysertacji kluczowe wydają się dwa wnioski (4 i 5) zamieszczone na końcu tekstu:

4. Badania wykazały, że należy z bardzo dużą ostrożnością przyjmować zbyt pochopnie wypowiedziane przekonania o wpływie czytania książek. Próby konfrontacji między zainteresowaniami młodzieży, tematyką czytanych książek a wyborem zawodu lub planami życiowymi nie wykazały jak na razie, jakiejś dostrzegalnej synchronizacji. Istnieje coś, co można określić jako bezkształt czytelnictwa. Ogromnie rzadkie są świadome poszukiwania książki współdziałające z życiem czytelnika. Najczęściej odczuwa się, że czytelnictwo zostało niejako puszczane na boczny, i to dość podrzędny tor życia. Na kierunek tego życia oddziaływa wiele innych bodźców czynnych także i w sferze budzenia wyobraźni. Często nieobecność książki w istotnych sprawach młodzieży spowodowana jest chyba między innymi wmuszaniem w nią książek przeładowanym aktualnym moralizatorstwem, stąd widoczna jest predylekcja ku książce historycznej i czasom raczej odległym. Wydaje się, że jeśli chcemy zapewnić jakieś większe znaczenie książce w odniesieniu do dzisiejszej młodzieży, to punktem wyjścia powinny stać się aktualnie istniejące zamiłowania i zainteresowania tej młodzieży. To nie znaczy oczywiście, że książka ma się obracać tylko w granicach tych zainteresowań. Musimy sobie jednak zdać sprawę, że zupełnie abstrahowanie od dążeń i zainteresowań młodzieży, z góry skazuje oddziaływanie książki na niepowodzenie<sup>476</sup>.

Powyższy wniosek potwierdza wnioski Pietera mówiące o emocjonalnym odbiorze książki. Jedynie lektura wpisująca się w zainteresowania młodzieży, zachęcająca prostym i zrozumiałym językiem oraz nie narzucająca wprost wzorców moralnych miała (jak i ma współcześnie) szansę oddziaływać wychowawczo. Jednocześnie, uczniowie naśladowali najchętniej bohaterów tzw. sienkiewiczowskich (niekoniecznie nieskazitelnych pod

---

i problematyczna, wygląda zgoła niepokojąco w okresach szczególnych. Takim okresem może być czas gwałtownych przemian społecznych, taką sytuację może stworzyć przewrót w układzie warunków życia przez wykreślenie w nie nowych układów społecznych i wynalazków sięgających w jego istotną strukturę". Tamże.

<sup>475</sup> Większość z badań było prowadzonych w ramach pisania prac magisterskich, w związku z czym liczba badanych to zazwyczaj 30-50 osób.

<sup>476</sup> Tamże, s. 376.



względem charakteru), ale wraz z wiekiem wpływ tych sylwetek malał – u nastolatków już właściwie nie występował<sup>477</sup>.

Parnowski i Przećławska sformułowali jeden z najbardziej istotnych czynników warunkujących wpływ książki na charakter, czyli konieczność podjęcia odpowiedniej lektury. Według badaczy, proponowany młodzieży kanon, mimo że bardzo starannie dobrany pod względem wartości moralnych, nie był interesujący dla uczniów, a najczęściej niewłaściwie zrozumiany – albo ze względu na niski poziom umiejętności (na co wskazywały wyniki badań nauczania przeprowadzonych kilkakrotnie w latach 50.), albo niewłaściwe omówienie na lekcji (ze względu na brak wykształconych nauczycieli), albo inne czynniki<sup>478</sup>.

Przećławska kontynuowała swoje badania w późniejszych latach. W 1963 roku wnioski z nich zostały opublikowane w *Materiałach z badań czytelniczych*<sup>479</sup>. W opracowaniu tym wraz z Kazimierą Zabrocką analizowały m.in. rolę książki (a konkretnie powieści) w życiu człowieka. Autorki wyraźnie zaznaczyły, że udzielenie odpowiedzi na pytanie, na ile dana lektura wpływa na zachowanie jednostki jest trudne i nie można precyzyjnie tego oddziaływania zbadać<sup>480</sup>, jednak możliwe jest zebranie deklaracyjnych ocen samych respondentów na ten temat. W dalszej części rozdziału są zebrane liczne wypowiedzi młodzieży oraz dorosłych podzielone na kategorie takie jak pozytywne cechy postaci, zmiana stosunku do bohatera, potwierdzenie lub zaprzeczenie wzorca, ulubione książki, ich wpływ na światopogląd. Przedstawione odpowiedzi wskazują wyraźnie, że książki najczęściej były jednym z czynników wychowawczych, ale nie jedynym:

Co do udziału książki w kształtowaniu charakteru i światopoglądu – zdania były podzielone: 62% potwierdziło wpływ książki, 38% - zaprzeczyło. Odpowiedzi jakie uzyskaliśmy od młodzieży w wywiadach na temat roli książki w wyborze zawodu pokrywają się z opinią z ankiet. O wyborze zawodu decyduje szereg często bardzo złożonych czynników, jak: sugestie rodziców, układ warunków życiowych, bardzo często – przypadek, zainteresowania własne lub pobudzone przez szkołę, najmniejsze znaczenie ma tu książka. (...) Przy

---

<sup>477</sup> Tamże.

<sup>478</sup> Mogła być to praca na polu w przypadku uczniów z obszaru wiejskiego, trudność w dotarciu do egzemplarza lektury, niechęć do samego czytania, jak i inne.

<sup>479</sup> Zob. *Materiały z badań czytelniczych*, pod red. A. Przećławskiej, Warszawa 1963.

<sup>480</sup> „Ostatnia wypowiedź trafia w sedno interesującej nas sprawy. Czy przeczytana książka pozostawia w życiu młodzieży ślad uwidaczniający się w jej postępowaniu, czy może być wzorem dla formowania charakteru, wywierać wpływ na postawę moralną, światopogląd, odzwierciedlając się w wyborze zawodu czy też towarzyszy życiu młodzieży w sposób bierny? (...) W jakim stopniu jednak książka ta jest wzorem, a nie tylko formą rozrywki, na to trudno jest z całą pewnością odpowiedzieć. 75% przebadanej ankietą młodzieży wymienia jakąś ulubioną postać bohatera książkowego. Czy oznacza to jednak, że w postępowaniu swoim wzoruje się na nim? Głos w tej sprawie oddajemy samym zainteresowanym (...)” Tamże, s. 126.

omawianiu funkcji książki w kształtowaniu zawodu opinie zarówno młodzieży, jak i dorosłych wydają się być zgodne, natomiast co do funkcji książki w kształtowaniu charakteru i światopoglądu – zdania tak jednych, jak i drugich, są wyraźnie podzielone. Oczywiście, że są to sprawy bardzo skomplikowane, trudne do uchwycenia i przebadania<sup>481</sup>.

Wśród pozycji, które według badanych najbardziej uformowały ich charakter, znalazły się: *Niebo w płomieniach* Jana Parandowskiego, *Matka Królów* Kazimierza Brandysa, *Jan Barois* Rogera Martina du Gard, *Zagadki wszechświata* Tadeusza Jastrzębowski, powieści Emila Zoli, powieści historyczne Ignacego Kraszewskiego, *Jak hartowała się stal* Mikołaja Ostrowskiego, powieści Zofii Kossak, Alberta Camusa, Williama Faulknera<sup>482</sup>. Ciekawe jest to, że nie pojawił się w tym zestawieniu Henryk Sienkiewicz, który w niemal wszystkich badaniach czytelnictwa tego okresu zajmował czołowe miejsce.

Sienkiewiczowskie postaci jako wzorce pojawiły się za to w badaniach Ireny Lepalczyk opisanych w książce *Problemy czytelnicze uczniów szkół średnich*<sup>483</sup>. Autorka kompleksowo podeszła do tematu, dokładnie charakteryzując wpieryw badaną grupę, a następnie opisując czynniki wpływające pozytywnie i negatywnie na recepcję lektury.

Badania opisywane przez Lepalczyk objęły prawie 2 tysiące uczniów szkół średnich – ogólnokształcących i zawodowych. Autorka wskazała, że jednym z czynników pozaszkolnych wpływających na podejście młodzieży do książki było ich pochodzenie społeczne<sup>484</sup>. Ponad 60% badanych pochodziło ze środowiska wiejskiego i robotniczego – zdarzało się, że rodzice tych uczniów nie mieli ukończonej szkoły podstawowej bądź nie potrafili nawet czytać. Kolejne 30% to dzieci pracowników umysłowych, którzy z założenia powinni mieć ukończone przynajmniej szkołę średnią. Jedynie 6% rodziców uczniów miało wykształcenie wyższe<sup>485</sup>. Pochodzenie według Lepalczyk miało istotny wpływ na formowanie się stosunku do książki, jednak nie był on kluczowy; autorka wyraźnie wskazuje, że nawet jeśli dziecko nie spotkało się z książką w domu, miało na to szansę prawdopodobnie w przedszkolu<sup>486</sup>.

Choć przytaczane badania objęły dość szeroki zakres tematyczny – Lepalczyk analizowała sposoby pozyskiwania danych (wypracowania, ankiety, wywiady),

---

<sup>481</sup> Tamże, s. 134-135.

<sup>482</sup> Tamże, s. 135.

<sup>483</sup> Zob. I. Lepalczyk, *Problemy czytelnicze uczniów szkół średnich*, Warszawa 1965.

<sup>484</sup> Podobny wniosek wynikał z badań PISA przeprowadzonych w 2012 roku, z których wynikało, że sama obecność książek w domu wpływała pozytywnie na przyzwyczajenia czytelnicze i była ona skorelowana z poziomem wykształcenia rodziców.

<sup>485</sup> Zob. I. Lepalczyk, dz. cyt., s. 13.

<sup>486</sup> Tamże.

przyczyny niepowodzeń, sympatie czytelnicze, częstotliwość czytania i wiele innych aspektów związanych z lekturą – to w tym miejscu dysertacji przytoczone zostaną jedynie ustalenia bezpośrednio związane z omawianym w pracy tematem, to jest rolą książki oraz jej wpływem (lub brakiem wpływu) wychowawczym. Dydaktyczna funkcja literatury była zauważana przez młodych respondentów – badaczka przytacza na potwierdzenie tej tezy wypowiedzi uczniów:

Z tych założeń literatury powinny zrodzić się dzieła, które pozwolą ludziom współczesnym przeżyć współczesność, a pokoleniem przyszłym dać obraz życia w naszej epoce. Żyjemy w czasach ciekawych, przeżywamy walki o ustroje społeczne, rozwiązujemy krzyżówkę własnej drogi polskiej w postępie dziejowym. (L.O. dz. XI)<sup>487</sup>.

Podczas wojny potrzebna była literatura »walcząca«, w czasie niewoli – literatura głosząca hasła niepodległościowe, podtrzymujące na duchu i pobudzające do walki, w czasach wyzysku klasowego – utworu ukazujące zło, utwory agitacyjne, o wielkiej pasji oskarżycielskiej. Wydaje mi się, że w obecnym czasie potrzebna jest najbardziej lektura dydaktyczna. Wielu ludzi po tylu nieszczęściach narodowych, po tylu latach niewoli, po licznych cierpieniach osobistych, po czasach zwykłych oszustw i pomyłek nie potrafi włączyć się w normalny nurt życia. I tutaj dużą rolę może odegrać literatura. Powinna przeciętnego człowieka nauczyć ufności do ludzi, do swego otoczenia, pokazać mu właściwą drogę, zgodnie z życiem całego społeczeństwa. (L.O. chł. XI)<sup>488</sup>.

Lepalczyk zauważyła, że wielu z badanych uznaje książkę za źródło wiedzy o świecie – zarówno o stosunkach społecznych, jak i przyszłym zawodzie. Uczniowie postrzegali lektury jako kolejnych wychowawców, choć nie były to zwykle pozycje polecane przez nauczycieli, a wyszukane samodzielnie, zdobyte z polecenia rówieśników bądź znalezione. Niezależnie od gatunku, ważne dla młodzieży w nich były przede wszystkim treści, które pozwalały odpowiedzieć na podstawowe pytania życiowe, światopoglądowe. Książki omawiane w szkole najczęściej uczniowie postrzegali jako nudne i nieodpowiadające współczesnym czasom:

Lektura jest dobierana tak – mówi uczeń liceum – że często nie odpowiada naszym zainteresowaniom. Nie podobało mi się wiele pozycji, a chyba najbardziej *Moralność Pani Dulskiej*, *Chłopi* i *Pamiętka z Celulozy*. Ja rozumiem, że to są żywe pomniki w literaturze polskiej, ale... brak wolnego czasu ogranicza w znacznym stopniu czytelność do «lektury z konieczności»<sup>489</sup>.

Na podstawie wrywkowej analizy książek, które odpowiadający uważa za „trudne” i za „nudne”, okazało się, że podane tytuły odnosiły się wyłącznie do lektury szkolnej:

Do nudnych zaliczone były pozycje z literatury obcej i polskiej, klasycznej i współczesnej. W szkołach zawodowych za utwór „nudny” uważana jest powszechnie *Nieboska komedia*.

---

<sup>487</sup> Tamże, s. 21.

<sup>488</sup> Tamże.

<sup>489</sup> Tamże, s. 90.

Ponadto chłopcy wymieniali takie tytuły, jak: *Ojciec Goriot*, *Nad Niemnem*, *Lalka*; dziewczęta: *Ludzie bezdomni*, *Przedwiośnie*, *Matka*, *Dożywocie* oraz *Stare i nowe*, *Kordian i cham*, *Pamiętka z Celulozy*. Te trzy ostatnie pozycje, oraz *Ojczyzna* Wasilewskiej, częściej jeszcze były uznane za nudne przez dziewczęta z liceów ogólnokształcących, a dla chłopców prócz tego nudnymi wydały się *Emancypantki*, *Zajac*<sup>490</sup>.

Powyższe teksty były zniechęcające dla uczniów z kilku powodów. Wśród najważniejszych znalazły się niezrozumiały język lub przesłanie, cytaty w obcych językach wymagające sięgania do przypisów, niekomunikatywne formy przekazu. Dodatkowo zniechęcające były lekcje języka polskiego, na których te książki omawiano:

Lecje języka polskiego młodzież określa jako „zło konieczne”, wyraża życzenie, by były „ciekawsze”. Jeden z uczniów mówi, że lekcje są „trudne i nudne”, a lekturę szkolną czyta się „niechętnie” i „z obowiązku”. Uczennica Liceum Bibliotekarskiego „nienawidzi” lekcji języka polskiego, jej koleżanka określa, że lekcje te są dla niej „bardzo trudne”. Często powtarzają się uwagi o „nadmiarze” materiału w zakresie lektury, co utrudnia możliwość dokładnego poznania wszystkich książek wchodzących do programu szkolnego. Uczniowie odczuwają potrzebę dokładniejszego analizowania poszczególnych utworów. Nuda, o której wspominają, wynika ich zdaniem ze złego prowadzenia lekcji, niewymagania od ucznia samodzielności myślenia, braku dyskusji i braku w lekturze pozycji z literatury obcej i współczesnej<sup>491</sup>.

Jak wskazała Lepalczyk, zainteresowanie książką jest jednym z kluczowych czynników, które wpływają na przekonania czytelnicze oraz zaaprobowanie treści zamieszczonych w danej lekturze. Dodatkowo, zapamiętywanie jest bezpośrednio związane z poziomem „przerobienia” danego tekstu – jego przedyskutowania, omówienia, opisanie, etc.<sup>492</sup> Mając na uwadze powyższe refleksje uczniowskie, warto zwrócić uwagę na opozycję występującą w ocenie samej książki a utworów omawianych w szkole. O ile rola lektury w życiu młodzieży wydaje się znacząca, o tyle pozycje, z którymi uczniowie zapoznają się w szkole, mają dla nich mniejsze znaczenie ze względu na ich nieodpowiedni dobór, język czy sposób, w jaki zostaną wprowadzone. Dotyczy to nie tylko samych wydań książkowych, ale również podręczników<sup>493</sup>.

Mimo negatywnych opinii na temat lektur, jak i samych lekcji języka ojczystego, przeprowadzone w 1945 i 1959 r. badania czytelnictwa potwierdziły, że edukacja polonistyczna pozytywnie wpłynęła na dobór czytanych książek. Lepalczuk wskazała w swoim opracowaniu, że przywołane opinie młodzieży pokrywały się z terminologią

---

<sup>490</sup> Tamże, s. 92

<sup>491</sup> Tamże, s. 94.

<sup>492</sup> Por. K. Sochacka, *Rozwój umiejętności czytania*, Białystok 2004, s. 175.

<sup>493</sup> „O podręcznikach szkolnych padają zdania, że są »nudne, pełne sloganów i idiotyzmów«. Jedna z uczennic pisze: »Chcemy książek, a nie przemówień politycznych«. Inna dodaje: »Książka – twój przyjaciel – to hasło z plakatów bibliotecznych«. I. Lepalczyk, dz. cyt., s. 94.

wprowadzoną na lekcjach oraz kryteriami używanymi w szkole<sup>494</sup>. Jednocześnie w podsumowaniu pojawia się stwierdzenie, że mimo licznych przeszkód funkcja ideologiczna literatury jest realizowana:

Funkcja ideologiczna literatury pięknej jest niewątpliwie znaczna, lecz stosunkowo mało uświadomiona. Sprawę kształcenia światopoglądu i kształtowania się postawy w stosunku do zjawisk życia gospodarczego, społecznego i kulturalnego oraz zmian ustrojowych najsilniej podkreśla młodzież w związku z lekturą współczesnej książki geograficzno-podróżniczej. Poglądy i przekonania, jakie wypowiada omawiając polską literaturę klasyczną o treści społecznej, często sprawiają wrażenie opinii powtarzanych za nauczycielem i podręcznikiem. Jednocześnie należy przypomnieć, że utwory pisarzy współczesnych o dużej wymowie ideologicznej (np. *Kordian i cham*, *Stare i nowe*, *Pamiętka z Celulozy*) nie znajdują odpowiedniego oddźwięku<sup>495</sup>.

Z powyższego fragmentu, jak i z dalszej części tekstu wynika, że choć cele stawiane edukacji polonistycznej były po części realizowane, to jednak nie dokładnie w planowany sposób. Młodzież oceniała pozytywnie takie wartości jak ciężka praca, poczucie sprawiedliwości, odpowiedzialność za kolektyw, zapoznawała się z rozwojem sztuki, nauki i techniki, ale nie absorbowała tych tematów z pomocą lektur szkolnych, a książek autobiograficznych, życiorysów i wspomnień<sup>496</sup>. Badania ujawniły, że osobiste świadectwo i związane z nim przemyślenia, bardziej przemawiało do młodzieży niż te same treści przedstawione w formie powieści obyczajowej.

Ostatnim, ale chyba najbardziej istotnym wnioskiem badań Lepalczyk, był wpływ pojedynczych bohaterów literackich na zachowanie człowieka. Jak wykazały opinie młodzieży, to właśnie postaci były tym czynnikiem, który potrafił zachęcić lub zniechęcić do książki. Sympatia przekładała się na naśladowanie konkretnych bohaterów, nie było to jednak naśladownictwo bezkrytyczne. Młodzi ludzie zauważali negatywne zachowania postaci książkowych i próbowali zaczerpnąć od nich to, co jest dla nich – młodzieży – najbardziej użyteczne i budujące. Najpopularniejszymi wzorcami uczniów były postaci powieści historycznych – Sienkiewicza jako ulubionego pisarza wskazało w tych badaniach 75% respondentów<sup>497</sup>.

---

<sup>494</sup> „Porównania z badaniami »Czytelnika«, mimo poczynionych zastrzeżeń, potwierdzają również wpływ lekcji języka polskiego i nauczyciela na wybór książki ulubionej i własnej. Zjawisko to, ujawnione w danych statystycznych, zostało poparte opiniami młodzieży. Uczniowie w swej ocenie twórczości pisarzy, którzy są przedmiotem obowiązujących zajęć, nie wychodzą z kręgu podręcznika szkolnego. Używają zwrotów i sformułowań poznanych w procesie nauczania. Kryteria oceny i analiza dzieła literackiego dokonywane są najczęściej według klasycznych prawideł lekcyjnych”. Tamże, s. 105.

<sup>495</sup> Tamże, s. 142.

<sup>496</sup> Tamże.

<sup>497</sup> Tamże, s. 103.

Badania Lepalczyk potwierdzają wnioski z przywołanych wyżej badań. Autorka wskazała te same uwarunkowania czytelnictwa, co Pieter i inni badacze; podkreśliła wyraźny wpływ zainteresowania książką na czytelnictwo oraz potencjalne naśladownictwo postaw. Kolejny raz oceniono negatywnie lektury szkolne, co związane było poniekąd ze sposobem omawiania utworów w szkole. Uczniowie również kolejny raz wskazali, że oczekują możliwości dyskusji, rozmowy oraz podejmowania własnego wartościowania, a obce im są narzucane w podręcznikach, jak i tekstach ideologicznych schematyczne sylwetki i wzorce zachowań. Nie oznaczało to jednak, że kształcenie zgodne z moralnością socjalistyczną nie przynosiło efektu. Wartości sygnalizowane w dokumentach partyjnych i programach były odnajdywane przez młodzież w innych utworach – zazwyczaj powieściach obyczajowych, historycznych bądź biografiiach. To właśnie te książki oraz autentyczna postawa ludzi zaangażowanych odnosiły wychowawczy sukces.

Jak zasygnalizowano w teoretycznej części dysertacji, druga połowa lat 60. to okres rewizji obowiązującego wzorca wychowawczego oraz dotychczasowej metodyki nauczania. Pojawiały się coraz częściej pytania o sens wprowadzanych treści, w tym także lektur. Podejmowano w związku z tym coraz lepiej skonstruowane metodologicznie badania, które miały wskazać poziom recepcji książek, a także oddziaływania lekcyjnego. Tego rodzaju eksperyment opisała m.in. Janina Sikorska w artykule *Z badań nad recepcją lektury szkolnej*<sup>498</sup>. Autorka przygotowała swoje badania na podstawie tekstu Władysława Szewczuka *Recepcja treści wykładu uniwersyteckiego*<sup>499</sup>, w którym recepcja utworu literackiego może być analizowana pod kątem trzech efektów: samodzielnego i kierowanego odtworzenia treści oraz samodzielnego jej wykorzystania<sup>500</sup>. W związku z tym badaczka podzieliła proces na kolejne etapy mające sprawdzić poszczególne osiągnięcia. Badanie było oparte o lekturę *Szyfowych prac* Stefana Żeromskiego i przeprowadzone na 40-osobowej grupie uczniów klasy VIII.

Podstawowym wnioskiem Sikorskiej było stwierdzenie, że respondenci więcej pamiętają niż rozumieją z czytanego tekstu. Czynnikiem, które wpływały pozytywnie na odbiór książki było zainteresowanie, związek myśli głównych z własnymi przeżyciami

---

<sup>498</sup> Zob. J. Sikorska, *Z badań nad recepcją treści lektury szkolnej*, „Psychologia wychowawcza”, 1967, nr 3, s. 282.

<sup>499</sup> Zob. W. Szewczuk, *Recepcja treści wykładu uniwersyteckiego*, „Studia Pedagogiczne”, 1955, t. II, s. 290.

<sup>500</sup> Zob. J. Sikorska, dz. cyt., s. 283.

i znajomość utworu<sup>501</sup>. Autorka jednak zaznaczyła, że właściwie nie było ani jednej pełnej recepcji powieści w badanej grupie, co było wynikiem niezadowalającym i wskazującym na trudności w samodzielnej analizie utworu. Poprawność odczytania była warunkowana czynnikami związanymi z samym utworem (budową powieści, stopniem jej trudności, językiem pisarza), ale również możliwościami samego odbiorcy (posiadana wiedza, poziom umiejętności). W związku z tym zadaniem polonisty jest wykształcenie sprawności umożliwiających właściwą recepcję: szybkie wyodrębnianie składników myślowych, utrzymywanie ich w świadomości oraz ujmowania stosunków między nimi. Najskuteczniejszymi metodami wskazanymi w tekście jest częste streszczanie książek, stosowanie pytań naprowadzających, problemowych oraz budowanie zainteresowania uczniów daną lekturą<sup>502</sup>.

Podobną tematykę, a konkretnie uwarunkowania skuteczności czytelnictwa podjął w swoim opracowaniu *Czytelnictwo literatury popularnonaukowej w szkołach województwa katowickiego* Włodzimierz Gordziszowski<sup>503</sup>. Autor na samym wstępie wskazał, że podjęcie lektury uzależnione jest od kilku czynników: stopnia dostępności określonej literatury w szkole (pod względem ilościowym – liczebność danego tytułu oraz jakościowym – zagadnienia, sposób opracowania, popularyzacji, szata graficzna), przygotowania nauczycieli, organizacji procesu uczenia się, ilości wolnego czasu, wpływu środowiska.

Analizę problemu badacz zaczął od uwarunkowań szkolnych. Podstawową trudnością, która według niego wpływała na niezadawalające zainteresowanie młodzieży czytelnictwem, był brak pracy z książką. Obowiązkiem tym w kolejnych programach obarczano polonistów<sup>504</sup>, a pozostali nauczyciele zostali objęci nim dopiero w programie z 1963 r. Choć w teorii uczeń przez te wszystkie lata miał zdobywać umiejętności samodzielnej pracy z tekstem (w tym samokształcenia), to na języku polskim koncentrowano się przede wszystkim na procesie powstawania książek oraz jej budowie, natomiast pomijano kompetencje korzystania z lektur popularnonaukowych istotnych w pogłębianiu treści programowych. Dodatkowo, badacz wskazał na fakt, że nawet jeśli

---

<sup>501</sup> Tamże, s. 295.

<sup>502</sup> Tamże, s. 296.

<sup>503</sup> Zob. W. Gordziszowski, *Czytelnictwo literatury popularnonaukowej w szkołach województwa katowickiego*, Katowice 1966.

<sup>504</sup> Tak było m. in. w programie z 1946 r. – por. tamże, s. 92.

polonista zrealizowałby wskazane treści, to nie przyniosłoby to oczekiwanych rezultatów, ponieważ nie byłoby to utrwalane na innych przedmiotach<sup>505</sup>.

W związku z powyższym, autor wysunął następujące postulaty w zakresie pracy z książką:

Po pierwsze: Konieczność uzmysłowieniu sobie przez nauczycieli języka polskiego potrzeby wyposażenia przyszłych absolwentów w umiejętność pracy z książką, co ze względu na postulat stałego podnoszenia kwalifikacji drogą samokształcenia nabiera specjalnego znaczenia.

Po drugie: Konieczność skoordynowania wysiłków wszystkich uczących, nie tylko polonistów, w celu zmuszenia uczniów do samodzielnego przyswajania sobie wiedzy, aktywnego udziału w organizowanym przez szkołę procesie dydaktyczno-wychowawczym – co wymaga od nich znajomości i praktycznego stosowania zdobytych w szkole metod pracy umysłowej.

Po trzecie: Uwzględnianie w planach zakupu książek do bibliotek tych wszystkich publikacji ogólnych, z którymi musi się zapoznać uczeń w toku jego pobytu w szkole, jak np. encyklopedii, słowników, informatorów, podstawowych wydawnictw naukowych dotyczących poszczególnych przedmiotów.

Po czwarte: Stosowanie systematycznej kontroli realizacji tego działu w szkołach oraz udzielanie potrzebnej pomocy początkującym nauczycielom.

Po piąte: Metodyczna potrzeba wprowadzenia uzupełniających ćwiczeń z zakresu pracy umysłowej w klasach licealnych<sup>506</sup>.

Powyższe postulaty nie są jedynymi, które autor wymienia jako te, które warunkują pracę z książką. Podstawowym działaniem według Gordziszowskiego powinno być zainteresowanie młodzieży literaturą poprzez stosowanie metod aktywizujących oraz umożliwiających myślenie<sup>507</sup>. Istotne jest również, by uczniowie mieli poczucie, że lektura jest poważnie traktowana w szkole, ponieważ właśnie taka świadomość motywuje ich do czytania<sup>508</sup>.

W publikacji autor opisał również działania, które podjęły szkoły w województwie katowickim, by rozwinąć czytelnictwo w swoich placówkach. Jednym z najbardziej oryginalnych było rozpoczęcie współpracy z rodzicami – zainteresowanie ich dodatkowymi lekturami. Okazało się, że przykład rodziców i rodzeństwa pozytywnie wpłynął na aktywność czytelniczą młodzieży<sup>509</sup>.

---

<sup>505</sup> Tamże, s. 100.

<sup>506</sup> Tamże, s. 104.

<sup>507</sup> Wśród nich wymieniał autor m.in. dyskusję, organizację konkursów, przekład intersemiotyczny, wykorzystanie materiałów audiowizualnych.

<sup>508</sup> Zob. tamże, s. 107.

<sup>509</sup> Zob. Tamże, s. 120.



Podstawowym wnioskiem z badań Gordziszowskiego, która nie pojawiła się we wcześniejszych badaniach, była potrzeba kompleksowego działania wszystkich nauczycieli w celu promocji czytelnictwa w szkole. Uczniowie powinni mieć uczucie, że lektury – zarówno z zakresu literatury pięknej, jak i popularnonaukowej – są istotne z punktu widzenia każdego przedmiotu oraz przez wszystkich nauczycieli uznawane za ważny element kształcenia. Edukacja czytelnicza zatem powinna być elementem programu nauczania z każdego przedmiotu i tylko wtedy jest szansa trwałej zmiany zachowania uczniów w tym zakresie.

Zupełnie z innej perspektywy przeanalizował wpływ lektury Tadeusz Gołaszewski w publikacji *Spoleczna recepcja współczesnej powieści polskiej na przykładzie badań w Krakowie i województwie krakowskim*<sup>510</sup>. Autor skupił się na wskazaniu społecznych konsekwencji czytelnictwa: integracji kulturalnej, kształtowania modelu kulturowego, negatywnym oddziaływaniu książki. Opisał, jak za pomocą książki można kształtować wspólne rozumienie niektórych pojęć (np. *Janko Muzykant* jako przykład zmarnowanego talentu<sup>511</sup>), wprowadzanie nowego wzorca zachowania – pozytywnego, jak i negatywnego np. postawy marzeniowej<sup>512</sup>. Szczegółowe wyniki badań nie Gołaszewskiego nie zostaną ujęte w tej pracy ze względu na badaną grupę, z której wykluczono młodzież szkolną<sup>513</sup>, mimo że zawierają bardzo ciekawe wnioski związane z wpływem lektury na światopogląd.

Podobne wnioski można jednak znaleźć w publikacji *Rola lektury w życiu czytelnika*<sup>514</sup> przywoływanego już Kazimierza Czarneckiego, w której opisano wnioski z całości badań przeprowadzonych w latach 1961-1968. Długofalowy charakter procesu autor tłumaczył złożoną tematyką oraz trudnościami metodologicznymi, które były sygnalizowane we wcześniejszej części rozdziału. Istotne również było uchwycenie zmian powstałych wskutek kontaktu z lekturą, co udało się poprzez zastosowanie innych metod badawczych, m.in. autobiograficznej i biograficznej<sup>515</sup>. Czarnecki przeanalizował łącznie 135 biografii – uczniów szkół podstawowych, średnich oraz studentów. W skład

---

<sup>510</sup> Zob. T. Gołaszewski, *Spoleczna recepcja współczesnej powieści polskiej na przykładzie badań w Krakowie i województwie krakowskim*, Warszawa 1968.

<sup>511</sup> Tamże, s. 15.

<sup>512</sup> Tamże, s. 16.

<sup>513</sup> Jak zaznaczył autor, wybór ten wynikał z przymusowego charakteru lektury szkolnej, zob. więcej: tamże, s. 9-10.

<sup>514</sup> Zob. K. Czarnecki, *Rola lektury w życiu czytelnika*, Katowice 1971.

<sup>515</sup> Tamże, s. 15. Istotne jest również to, że autor uwzględnił w badaniu liczne uwarunkowania wpływające na zachowanie czytelników: środowisko rodzinne, szkolne i koleżeńskie ucznia, początki czytelnictwa, dobór lektur w poszczególnych okresach rozwojowych, książki wyjątkowe w życiu czytelnika, ich wpływ na naukę szkolną, typowe zachowania badanego, relacje z innymi oraz własne refleksje o lekturze.

każdej z nich wchodził wywiad, obserwacja, analiza dokumentacji szkolnej oraz badanie wytworów ucznia<sup>516</sup>. Dodatkowo, badacz zapoznał się z 290 autobiografiami stworzonymi przez studentów filologii polskiej, 257 wypowiedziami nauczycieli na temat wpływu treści lektury na młodzież, 1956 wypracowaniami na temat: „Jaka książka wywarła na ciebie szczególnie silny wpływ i jakie to miało odbicie w twoim postępowaniu?”, 1275 wypracowaniami „Książka wyjątkowa w moim życiu” i 1261 ankietami.

Pierwszym zagadnieniem opisywanym przez Czarneckiego był deklaracyjny wpływ książki na życie respondentów oraz ich sympatie czytelnicze. W badanych grupach książka zajęła czołowe miejsce<sup>517</sup> jako bodziec kulturalny, a ulubionym pisarzem był Henryk Sienkiewicz<sup>518</sup>. Następnie autor opisał postawy czytelnicze oraz motywy podejmowania lektury. Wśród badanych byli czytelnicy zarówno pozytywnie, jak i negatywnie nastawieni do książek. Nie zabrakło również tych obojętnych<sup>519</sup>. Jeśli chodzi o motywy podjęcia lektury, to były one podobne do wcześniej wskazanych – czytano ze względu na motywy poznawcze, osobowościowe i społeczne. Uczniowie szukali w utworach odpowiedzi na nurtujące ich pytania, rozrywki, a także pragnęli zrekompensować braki związane z trudnościami domowymi.

Jednym z ciekawszych zagadnień analizowanych przez Czarneckiego, które nie występowało w powyżej opisanych badaniach, było pojęcie wpływu książki „wyjątkowej”, tzn. najbardziej istotnej dla danej osoby. Autor wymienił tematy kluczowe dla respondentów w tego rodzaju lekturach – wśród nich znalazły się uczucia a postępowanie człowieka, miłość dwojga ludzi, wojna i pokój, życie młodej dziewczyny, miłość do ojczyzny, rodziców, zagadnienia moralne, sprawiedliwość, samotność<sup>520</sup>. Zestawienie to wskazuje, że po pierwsze była to tematyka bardzo różnorodna i bezpośrednio związana z sytuacją danej osoby; po drugie – niemal wszystkie te zagadnienia dotyczyły uczuć szczególnie istotnych dla młodych ludzi w intensywnym okresie dojrzewania. Właściwie każdy badany wskazał też, że właśnie „wyjątkowa książka” miała istotny wpływ na jego psychikę, choć w różnym stopniu<sup>521</sup>:

---

<sup>516</sup> Tamże, s.17.

<sup>517</sup> Jedynie wśród chłopców czołowe miejsce zajmowała telewizja bądź sport, jednak w ogólnych wynikach – obejmujących obie płcie – nadal książka była wiodąca.

<sup>518</sup> Tamże, s. 39.

<sup>519</sup> Tamże, s. 51-58. Autor poszerzył typologię o postawy np. zaangażowane, emocjonalne, etc., jednak podział ten nie wnosi nic do zrozumienia tematu.

<sup>520</sup> Tamże, s. 71.

<sup>521</sup> Czarnecki wymienia cały szereg wpływów na zachowanie młodzieży: „Dzięki lekturze wyjątkowej: 1. Naśladowuję postępowanie bohatera lekturowego; 2. Zmieniłem stosunek do ludzi i otoczenia; 3. Uparcie

Moją pierwszą wyjątkową książką, która ukierunkowała całe moje życie, była książka, którą przeczytałam w wieku 14 lat „O czym chciałaby wiedzieć każda dziewczyna”, „O czym chciałby wiedzieć każdy chłopiec”. Wydaje mi się, że stało się to dlatego, że nigdy na takie tematy nie przeprowadzano w domu dyskusji, zawsze traktowano i traktuje się mnie jak dziecko. Mając 15 lat zaczęłam chodzić z pierwszym moim chłopcem, przeżyłam pierwszą miłość i książki te wskazały mi drogę, jak należy postępować, co należy robić i jak powinna się zachować dziewczyna w każdej sytuacji<sup>522</sup>.

Mimo szczególnej roli, jakie pełniła „wyjątkowa książka”, to według Czarneckiego również inne lektury oddziaływały na badanych, choć w inny sposób. O ile rola najważniejszej pozycji miała charakter pewnego wzorca, o tyle pozostałe utwory poddawały w wątpliwość, korygowały bądź inspirowały czytelników do konkretnych działań lub zmian. Były to według terminologii stosowanej przez Pietera przekonania lekturowe, które mogły stanowić podstawę pewnych reakcji w sferze wolicjonalnej<sup>523</sup>. Badani wskazywali, że czytanie zachęcało ich do podjęcia niektórych decyzji, uczyło doceniać pewne wartości, jak i weryfikować inne.

Książka Czarneckiego szczegółowo opisuje listy wartości cenionych przez młodzież, zainteresowań, które pojawiły się pod wpływem szeroko pojętej lektury, jak i uwarunkowań wyborów czytelniczych. Najistotniejszą jej częścią są jednak obszerne wnioski, które można ująć w postaci poniższych stwierdzeń:

- 1) lektura ma szczególne znaczenie w życiu młodzieży szkolnej i wpływa na kształtowanie ich życia psychicznego;
- 2) siła wpływu lektury zależy od długotrwałego związku czytelnika z treścią lektury, co związane jest z pierwszym wrażeniem o danej książce;
- 3) utwór należy dobrać do poziomu rozwoju psychicznego młodzieży; należy wybierać takie fragmenty, które będą najsilniej oddziaływać na daną grupę;
- 4) postępowanie bohatera lekturowego ma często wpływ na podejmowane przez czytelnika decyzje, o ile wpisuje się w ideał młodzieży; w związku z tym należy znać ceniony przez młodzież wzorzec osobowy, aby odpowiednio dobrać utwór;

---

dążę do celu; 4. Poznałem wiele różnych charakterów ludzkich; 5. Umiłowałem życie, uzmysłowiłem sobie jego sens i wartość; 6. Zmieniłem postępowanie w niektórych sytuacjach życiowych; 7. Głębiej niż dotychczas zastanawiam się nad wartością życia swojego; 8. Uwierzyłem w wartość człowieka; 9. Bardziej niż dotychczas umiłowałem wszystko, co polskie; 10. Stworzyłem własny model postępowania w oparciu o czytane książki; 11. Wyrabiam silną wolę na wzór bohatera lekturowego; 12. Bardziej niż dotychczas uczuliłem się na krzywdę ludzką; 13. Zostałem podniesiony na duchu w chwilach trudnych; 14. Zrozumiałem wartość i rolę rodziców w życiu dzieci; 15. Zrozumiałem sens pracy człowieka i potrzebę jej miłowania; 16. Rozszerzyły i pogłębiły się moje zainteresowania ludźmi i światem; 17. Nabrałem wyraźnego urazu do zbrodni i zbrodniarzy hitlerowskich; 18. Wybrałem drogę życiową pod wpływem lektury i jej bohatera. (...)” Tamże, s. 73.

<sup>522</sup> Tamże, s. 74.

<sup>523</sup> Tamże, s. 81.

- 5) istotne w procesie lektury jest doświadczenie życiowe czytelnika;
- 6) książka i czytelnictwo nie straciły na znaczeniu mimo wpływu telewizji, jednak młodzież ceni tych bohaterów, których zachowanie odpowiada potrzebom i możliwościom ludzi współczesnych;
- 7) istotna jest jasność i zwięzłość przekazu, a jednocześnie duży ładunek emocjonalny treści;
- 8) nawyki czytelnicze kształtują się przede wszystkim w domu – przeważa tu nieskrępowany i łatwy dostęp do lektury<sup>524</sup>.

Jak widać z powyższego zestawienia, wiele z wniosków sformułowanych przez Czarneckiego pojawiało się już w przytoczonych badaniach. W pewnym stopniu wskazuje to, że niezależnie od stosowanych metod badawczych, różnorodności grup czy wykorzystywanych tekstów, poziom recepcji treści oraz czynniki wpływające na motywacje czytelnicze były uniwersalne.

Swoistym podsumowaniem części przeglądowej mogą być ustalenia wynikające z badań przeprowadzonych przez Stanisława Bortnowskiego w nauczanych przez niego klasach, które zostały opisane w książce *Młodzież a lektury szkolne*<sup>525</sup>. Polonista postawił uczniom pytanie na temat ich zdania na temat lektur: „Czy lektury szkolne są według was interesujące/nudne?”. Jak sam przyznaje, nie uzyskał jednostronnych odpowiedzi:

Utarło się przekonanie, że lektury to pozycje nudne i nieinteresujące. Czytamy je z musu, bo tak trzeba. Jednak nie zawsze, tak bywa. Nieraz chętnie czytamy książki polecane nam przez przyjaciół, które są o wiele gorsze od lektur, ale uważamy je za interesujące, bo polecił je nam przyjaciel.

Już w samym słowie «lektura» dopatrujemy się książki, którą trzeba przeczytać. I chyba właściwie ten, pewnego rodzaju, przymus zniechęca. Ale mimo wszystko nie mogę nazwać lektur szkolnych głupimi lub pozbawionymi sensu. Każda z nich jest jakąś odrębnością ze swoistym sensem i wypływającą z niej myślą. Lektury również wychowują nas i umożliwiają poznanie wielu rzeczy. W naszym pojęciu jedne są ciekawe, drugie nie. Ale wszystkie, mimo że nieraz nawet trudne, coś mi dały. Gdyby zaproponowano zniesienie lektur, nie zgodziłabym się na to. Opierając się na dotychczas przerobionych, muszę stwierdzić, że duża część spośród nich podobała mi się<sup>526</sup>.

Mimo doceniania znaczenia lektur, wielu uczniów nie potrafiło sobie poradzić z przeczytaniem podstawowych książek. Wśród wypowiedzi zebranych przez polonistę oprócz dotychczas pojawiających się powodów – zniechęcenia, niezrozumiałego języka,

---

<sup>524</sup> Tamże, s. 104-106.

<sup>525</sup> Zob. S. Bortnowski, *Młodzież a lektury szkolne*, Warszawa 1974.

<sup>526</sup> Tamże, s. 51.

braku możliwości dotarcia do lektury – pojawiły się trudności organizacji własnego czasu, tak typowe dla wielu uczniów również i dzisiaj:

Termin przeczytania *Lalki* Prusa (lektura obowiązkowa) minął z dniem 2 maja, a ja *Lalki* jeszcze nie przeczytałem. Właśnie się czyta. Dlaczego tak się dzieje? Oto w skrócie przebieg wydarzeń dotyczących czytania *Lalki* przeze mnie.

Termin został ogłoszony. Miałem trzy tygodnie czasu. «To jeszcze zdążę przeczytać» - myślę sobie i ... nic nie robię. Myślałem, że jeżeli na jakieś trzy dni przed terminem zdobędę tekst, to zdążę przeczytać. Ale na trzy dni przed terminem zaczęły się kłopoty ze zdobyciem egzemplarza powieści. Tekst wreszcie zdobyłem, ale w przeddzień terminu. Pora była dość późna, ale zacząłem czytać. Wstęp okazał się zbyt nudny, więc po przeczytaniu kilkunastu stron pozostawiłem go i zacząłem czytać pierwszy rozdział powieści. Chciałem czytać całą noc, ale doszedłem do wniosku, że książka jest zbyt grubą, więc do rana i tak jej nie przeczytam. Lecz uparcie czytałem dalej. Wreszcie około 1, mając przed oczyma brata, mówiącego, że on by tak nudnej książki nie czytał i z *Lalką* Prusa w rękę, zasnąłem<sup>527</sup>.

Powyższe świadectwo może stanowić dodatkowy powód, dla których młodzież nie czytała (i nadal nie czyta) lektur szkolnych albo czyta je niewłaściwie. Problemy z recepcją mogą mieć podłoże związane ze zmęczeniem, nieodpowiednią porą, niedbałym czy pobieżnym czytaniem. Podejmowanie się lektury kilka godzin przez lekcją najczęściej skutkuje nieopanowaniem całości materiału, a tym samym – niezrozumieniem całości tekstu.

Opracowanie Bortnowskiego, tak jak większość jego publikacji, nie było oparte o restrykcyjne wymagania metodologiczne. Najczęściej polonista wyciągał wnioski charakterystyczne dla badań jakościowych – przeprowadzał ankiety, które wprawdzie sumował w formie ilościowej (oceny pozytywne/negatywne, frekwencyjne występowanie poszczególnych słów-kluczy), jednak częściej analizował je pod kątem treści, fenomenów, które starał się skomentować, znając z praktyki szkolną rzeczywistość. Taki też charakter mają wysnute przez niego wnioski, w których autor podkreśla kilkakrotnie, że podstawowym „grzechem” jest lekceważenie zdania uczniów i stan faktyczny:

Nie wolno w rozważaniach o szkolnej polonistyce bagatelizować stanów faktycznych. Tym samym musi wreszcie nastąpić dokładny i nieuproszczony opis zjawisk i sytuacji do dnia dzisiejszego celowo niedostrzeganych bądź świadomie tajonych. Dopiero odpowiedź na pytanie: „jak jest naprawdę?” stwarza warunki do pracy normatywnej. Innymi słowy norma lub wskazówka nie mogą pozostawać w sprzeczności z możliwościami działania. Piękna fikcja drażni, zamiast zachęcać do rozsądnej pracy. (...) Dydaktyka musi brać pod uwagę uczniowską mentalność, przyzwyczajenia, nałogi, uczniowską wydolność (lub niewydolność umysłową), prawa rządzące pamięcią, dyscyplinę pracy itp. (...) Czas najwyższy pisać mniej

---

<sup>527</sup> Tamże, s. 116-117.

wzniosłe o odbieraniu literatury przez młodych czytelników, a bardziej roboczo, nie wstydząc się sformułowań pozornie żenujących lub obrazoburczych<sup>528</sup>.

Mając na uwadze powyższe refleksje, można dojść do wniosku, że sytuacja czytelnicza uczniów jeśli chodzi o lektury szkolne nie uległa przez okres PRL wielkim zmianom. Zmieniały się listy lektur, wymagania programu, również nauczyciele, ale problemy pozostawały wciąż podobne. Wszystkie przywołane badania wskazywały na niejednoznaczną ocenę książek szkolnych przez uczniów, ich – w większości – nieprawidłowy odbiór wynikający z niewłaściwego rozumienia bądź ograniczonych możliwości. Większość z nich wskazywała jednocześnie, że mimo wszystko lektury te wpływały na zachowania młodzieży, mimo że nie zawsze w świadomy dla nich sposób.

---

<sup>528</sup> Tamże, s. 166

## LEKTURY JAKO NARZĘDZIE WYCHOWANIA

Kontekst społeczno-polityczny miał decydujący wpływ na kształt polonistycznego procesu dydaktycznego. Zarówno rola polonisty, jak i tematyka prowadzonych przez niego zajęć oraz stosowane metody były elementami precyzyjnego planu urabiania osobowości ucznia, wpisującego się w politykę oświatową PZPR. Efektem podejmowanych działań miał być absolwent, przygotowany do życia w państwie demokracji ludowej i prezentujący wartości zaczerpnięte z moralności socjalistycznej.

Jednak, sukces tak zaplanowanego procesu kształcenia zależał od wielu czynników: właściwie skonstruowanego programu, warsztatu nauczyciela, predyspozycji ucznia, jak i – a może przede wszystkim – postawy samego polonisty – jego osobowości i zaangażowania, które mogły wpłynąć pozytywnie bądź negatywnie na ucznia i jego skłonność do akceptacji i przyswojenia treści przekazywanych przez nauczyciela w trakcie lekcji. Stąd też, przede wszystkim w prasie pedagogicznej i opracowaniach metodycznych, zwracano szczególną uwagę na urabianie ideologiczne nauczycieli (w tym nauczycieli języka polskiego), którzy własnym przykładem – niczym współczesne Siłaczki – mieli uwiarygadniać głoszone idee i wzorce oraz zachęcać tym uczniów do podejmowania pracy nad własnym charakterem.

Poniższy rozdział przedstawia wyniki przeprowadzonych badań zgodnie z zaprezentowanym we wstępie paradygmatem. Kolejne podrozdziały często się ze sobą łączą, co wynika z totalnego wpływu państwa na rzeczywistość społeczną, w tym również – oświatową. Nauczyciel języka polskiego w tej perspektywie był jedną ze „śrubek” maszyny formacji, której celem było stworzenie nowego człowieka, gotowego do budowania socjalistycznej rzeczywistości, a lektury – jego orężem.

### 3.1 Państwo a kanon lektur

Jak zostało wykazane w rozdziale pierwszym, sytuacja polityczno-gospodarcza miała bezpośrednie przełożenie na założenia polityki oświatowej, w tym wydawane rozporządzenia, programy, okólniki. Podstawowym dokumentem warunkującym kanon lektur był program nauczania; zalecenia do jego realizacji umieszczano zarówno w Dziennikach Urzędowych Ministerstwa Oświaty, jak i w prasie o charakterze pedagogicznym i opracowaniach metodycznych.

Tematyka lektur pojawiała się jednak znacznie częściej niż przy okazji zmian w programach. Odpowiednie teksty były zalecane w związku z konkretnymi rocznicami

(np. Rewolucja Październikowa, rocznica urodzin Józefa Stalina, Włodzimierza Lenina) czy aktualnymi wydarzeniami – np. organizowanymi konferencjami. Rządzący chętnie podkreślali znaczącą rolę książek w wychowaniu młodzieży. Polecane lektury stanowiły również integralną część większości czasopism pedagogicznych.

W poniższej części zostały zasygnalizowane dwa wątki tematyczne, które pojawiały się przez cały analizowany okres. Pierwszym z nich były wspomniane programy zawierające listę lektur – wokół nich toczyło się najwięcej dyskusji, ponieważ właśnie teksty w dużej mierze organizują pracę polonisty szkolnego. Drugim, typowym dla omawianego okresu, będą znaczące z politycznego punktu widzenia wydarzenia – ich obchody stanowiły często impuls do omówienia określonej piosenki, wiersza albo wygłoszenia przemówienia.

### 3.1.1 Sytuacja społeczno-gospodarcza

W analizowanym okresie pojawiły się cztery programy nauczania – w latach 1949, 1959 (reforma 1961 r.), 1970 oraz programy stworzone w latach 80. Zgodnie z przyjętą w pierwszej części pracą cezurą, pierwszy z nich wpisuje się w budowanie „wielkiej historii” i stanowił próbę przebudowania oświaty po II wojnie światowej. Program realizowany od 1961 roku – stworzony ponad 10 lat później – był nie tylko efektem ewaluacji dotychczasowych rozwiązań, ale również odpowiedzią na przybierające na sile w końcu lat 50. ruchy rewizjonistyczne i przełom 1956 roku. Kolejny dokument został przyjęty – jako program tymczasowy – w 1963 r. oraz – z uzupełnieniami i drobnymi zmianami – wydany po raz drugi 1970 roku. Programy stworzone w latach 80. miały już inny charakter. Dawały większą autonomię poloniście zarówno w doborze książek, jak i ich omawianiu.

W każdym z wymienionych dokumentów pojawia się wzmianka na temat sytuacji społeczno-gospodarczej jako punktu wyjścia do tworzenia programu szkolnego. Uspółcześnianie treści było jednym z podstawowych postulatów, co chętnie podkreślano w prasie pedagogicznej przez cały okres PRL<sup>529</sup>. I tak, program z 1949 r. zakładał uspołeczniającą funkcję książki, co wiązało się z celowym doбором tekstów.

---

<sup>529</sup> Wspominano o tym m.in. *Polonistycy*: „Rozmawiajmy z naszą młodzieżą nie tylko o tym, co wielkie, godne utrwalenia z naszej przeszłości. Do szkoły właśnie na nasze lekcje wchodzi bogate życie współczesne, jako sprawy aktualne, przemiany, które ze sobą niesie. Młodzież na nie patrzy, po swojemu w jakiś sposób w nich uczestniczy, nieraz nawet silnie przeżywa. Budzimy zainteresowanie wielkimi budowlami współczesnymi – wszak przybywają nowe kopalnie, zapory, fabryki, wielkie huty.” W. Kwaskowska, *Poprzez lekcje języka polskiego młodzież poznaje własne środowisko*, „Polonistyka”, 1960, nr 2, s. 15.



Uczniowie mieli poznawać współczesną literaturę odpowiednio ukazującą ówczesne realia społeczne, dlatego niezbędne było stworzenie takiego kanonu, który to umożliwiłoby to założenie. Odzwierciedlało się to w sformułowanych w dokumencie celach nauczania – poznawczych<sup>530</sup>, kształcących<sup>531</sup>, ale również (a może przede wszystkim) wychowawczych:

1. Rozwijanie umiłowania Polski Ludowej, jako realizatora idei sprawiedliwości społecznej, wolności i budownictwa socjalistycznego.
2. Rozwijanie szacunku i przywiązania do międzynarodowych tradycji postępowych, w szczególności do tych tradycji narodu polskiego, które przyczyniły się do zwycięstwa idei postępu, do postaci wielkich bojowników o wolność i sprawiedliwość społeczną oraz postępowych twórców w dziedzinie nauki i sztuki. (...)
4. Wychowanie aktywnych obywateli świadomych swych obowiązków wobec ojczyzny w jej dążeniach do budowy podstaw socjalizmu oraz wobec innych krajów demokracji ludowej, walczących pod przewodnictwem ZSRR o światowy pokój i postęp.
5. Wyrabianie takich cech charakteru, jak: aktywność, poczucie odpowiedzialności, umiłowanie pracy, szacunek dla człowieka pracy, wytrwałość i gotowość do ofiar dla idei realizowanych przez Polskę Ludową<sup>532</sup>.

Jak widać z przywołanych fragmentów *Programu*, są one spójne z wizją *nowego człowieka* tego okresu, którego zadaniem było przede wszystkim realizować rolę budowniczego ustroju socjalistycznego<sup>533</sup>. W klasach I-IV nie proponowano nauczycielowi konkretnej listy lektur, tylko obszary tematyczne. Kanon pojawiał się dopiero w klasie V, jednak i tam autorzy *Programu* wymienili tematykę zajęć.

Jak było wskazane w rozdziale przeglądowym, podstawowym zadaniem – we wszystkich analizowanych okresach – była formacja człowieka, który sprostałby zadaniom współczesności. Szczególnie chętnie podkreślano to w latach 1945-1956, kiedy potrzeby te były najistotniejsze:

---

<sup>530</sup> „3. Poznanie na podstawie lektury i kursu historii literatury przebiegu konfliktów społecznych i rozwoju idei postępowych w Polsce i świecie oraz zrozumienie związków zachodzących między rozwojem sił wytwórczych i stosunkami społecznymi a zjawiskami kultury, literatury i języka. (...)”, *Język polski: program nauki w 11-letniej szkole ogólnokształcącej: projekt*, Warszawa 1949, s. 5.

<sup>531</sup> „4. Kształcenie smaku artystycznego i rozbudzenie wrażliwości estetycznej we wszystkich dziedzinach sztuki ze szczególnym uwzględnieniem literatury, teatru i kina.

5. Rozbudzenie zamiłowania do lektury wartościowych książek z dziedziny artystycznej i naukowej.

6. Rozbudzenie zamiłowania do stałego czytania prasy codziennej i periodycznej oraz umiejętności korzystania z niej.

7. Wykształcenie umiejętności korzystania z instytucji kulturalnych, jak biblioteki, czytelnie, świetlice itp., oraz publikacji pomocniczych, jak encyklopedii, słowniki itp.” Tamże.

<sup>532</sup> Tamże, s. 5-6.

<sup>533</sup> Jak wskazuje Romuald Grzybowski, upowszechnienie ofensywy ideologicznej oraz związanego z nim nowego sposobu wychowania sprawiło, że zamknięto szansę poszukiwania innych wzorców wychowawczych. Badacz zaznacza, że „Uwaga ośrodków kształcenia nauczycieli, szkół i poszczególnych nauczycieli miała skupić się na metodach i formach praktycznego urzeczywistniania przyjętych celów i konkretnej działalności wychowawczej, określanej też pracą „ideowo-polityczną”. R. Grzybowski, *Polityczne priorytety i elementy codzienności socjalistycznej szkoły. Wybór studiów poświęconych dziedzictwu edukacyjnemu PRL-u*, s. 24.

To są w pobieżnym bardzo skrócie elementy nowego wychowania, które ma, przez postawienie nowych ideałów, przez nowe sformułowanie dotychczasowych, doprowadzić do olbrzymiego, historycznej wagi procesu wychowawczego, w wyniku którego naród polski otrzyma nową młodzież, a potem nowego, świadomego swych zadań i obowiązków oraz praw obywatela<sup>534</sup>.

Realizacja tych założeń za pomocą tekstów szkolnych nie była prosta, co było związane z brakami podręczników (czy w ogóle książek) bezpośrednio po wojnie. We wstępie do zbioru czytanek polskich z 1946 r. można przeczytać, że „daje się tam [na obszarze dawnej Generalnej Guberni – przyp. AK] we znaki katastrofalny wprost brak podręczników”<sup>535</sup>. Współautor tejże książki, Tadeusz Wojeński, zaznaczył w nim, że głównym celem zaprezentowanych czytanek było „ułatwienie [nauczycielowi – przyp. AK] zadania zbliżenia młodzieży do nowej, kształtującej się na zgliszczach i gruzach wojennych rzeczywistości”<sup>536</sup>. Co ciekawe, przywołany zbiór czytanek był przeznaczony dla młodzieży Śląska, a teksty w nim zawarte dotyczyły – zgodnie z postulatem uspołeczniania – problemów tego środowiska lokalnego.

W drugim wyróżnionym okresie – „walki o rząd dusz” – pojawia się kolejny program, wprowadzony wraz z reformą 1961 r. Układ i zawarte w nim treści nie uległy znaczącej zmianie – nadal polonista mierzył się z bardzo szczegółową listą lektur, opatrzoną zagadnieniami, które należało omówić<sup>537</sup>. Pojawiły się jednak w tym okresie nowe tematy związane ściśle z tym czasem. Wiodącym wydarzeniem tej dekady były obchody Milenium oraz związana z nimi akcja budowy szkół. Już na początku lat 60-tych w *Polonistyce* publikowano zadania, którym powinien w najbliższym czasie sprostać nauczyciel języka polskiego:

W latach 1960-1966 będziemy obchodzić kilka rocznic wielkich wydarzeń, które wpłynęły decydująco na naszą historię. Wymieńmy najważniejsze z nich, bo im trzeba specjalnie poświęcić wiele uwagi:

1000-lecie wystąpienia Polski na widownię dziejową. 550. rocznica bitwy pod Grunwaldem.

600-lecie Uniwersytetu Jagiellońskiego.

Rocznice związane z walką narodowowyzwoleńczą naszego narodu (jak np. 100. rocznica powstania styczniowego). 20-lecie Polski Ludowej.

Jaką rolę w uczeniu tych rocznic spełni polonista?

Oczywista, bierzemy udział w pięknym czynie całego społeczeństwa, które buduje tysiąc szkół, i podejmujemy inne służby obywatelskie. Warto jednakże przemyśleć w szczegółach,

---

<sup>534</sup> M. Piątkowski, *Szkoła i nauczyciel a realizacja ustawy o „służbie Polsce”*, „Nowa Szkoła”, 1948, nr 9-10, s. 79.

<sup>535</sup> *Ku lepszemu przyszłości. Czytanka polskie dla starszej młodzieży szkół powszechnych*, zestawili H. Szipper i T. Wojeński, Warszawa 1946, s. 3.

<sup>536</sup> Tamże.

<sup>537</sup> Zestawienie poruszanej w kolejnych programach tematyki znajduje się w *Aneksie* do pracy.

w jaki sposób najczynniej ma włączyć się polonista do obchodu wspomnianych rocznic zgodnie ze specyfiką swego przedmiotu<sup>538</sup>.

Liczba wymienionych rocznic spowodowała, że w prasie pojawiały się kolejne pomysły na lekcje dotyczących omawianych zagadnień<sup>539</sup>. Część z propozycji wykorzystywała teksty nowe, tworzone specjalnie na potrzeby podręczników, jednak znaleźć można też syntezę treści literatury dawnej i współczesnej<sup>540</sup>. We właściwie każdym scenariuszu podkreślano znaczenie celów wychowawczych, które wymagały nie tylko właściwego omówienia materiału, ale również samej postawy polonisty<sup>541</sup>.

Jednym z tekstów podejmujących temat obchodów Milenium oraz akcji „budowy tysiąca szkół na Tysiąclecie Polski” jest czytanka *Dwie klasy* zamieszczona w podręczniku dla klasy III szkoły podstawowej<sup>542</sup>. Ze względu na wiek odbiorców komunikat jest krótki, jednak przekazuje on najistotniejsze ideologiczne treści:

Nasza szkoła przeniosła się do nowego budynku szkolnego. Ta nowa szkoła została zbudowana jako szkoła Tysiąclecia. Nasza Polska istnieje już przeszło tysiąc lat i na tę pamiątkę budujemy tysiąc nowych szkół. Władza ludowa w Polsce dba o rozwój szkół i nauki<sup>543</sup>.

Jak widać, czytanka składa się dosłownie z kilku zdań, z których trzy pierwsze mają charakter informacyjny, a ostatnie – perswazyjny (propagandowy). Takie a nie inne zestawienie komunikatów sprawiało, że dziecko traktowało kolejne zdania jako fakty, a nie – jak było w przypadku ostatniego – jako opinię lub komentarz<sup>544</sup>. Dopełnieniem czytanki były zamieszczone obok niej ćwiczenia związane z kształceniem językowym polegające na opisie nowej i starej klasy za pomocą wymienionych przymiotników<sup>545</sup>.

---

<sup>538</sup> *Milenium a współczesność*, „Polonistyka”, 1960, nr 2, s. 3.

<sup>539</sup> Np. A. Świerszczyńska, *Wykorzystanie programu nauczania języka polskiego w kl. V-VII dla zagadnienia Tysiąclecia*, „Polonistyka”, 1961, nr 3, s. 30; *Wobec wielkiej rocznicy*, „Polonistyka”, 1964, nr 5, s. 1-5.

<sup>540</sup> Zob. S. Opiełowski, „*Tysiąclecie*” na lekcjach języka polskiego. *Projekt lekcji w kl. IX (lub w kl. II lic. pedagog.)*, „Polonistyka”, 1962, nr 2, s. 43.

<sup>541</sup> „Powie ktoś – cóż nowego wniesie Milenium w nasz codzienny trud polonistyczny? Zapewne, nie chodzi o to, abyśmy powiększyli np. godziny przeznaczone na nauczanie literatury staropolskiej. Nie możemy ich wygospodarować w naszym skromnym budżecie polonistycznym. Warto jednak właśnie w okresie obchodzonego Milenium uświadomić sobie głębiej i konsekwentniej realizować walory wychowawcze dawnej literatury.” *Milenium a współczesność*, „Polonistyka”, 1960, nr 2, s. 1.

<sup>542</sup> *Dwie klasy*, [w:] S. Aleksandrak, J. Rytłowa, Z. Przyrowski, *W naszej gromadzie. Podręcznik do nauki języka polskiego dla klasy III*, Warszawa 1969, s. 63-64.

<sup>543</sup> Tamże.

<sup>544</sup> Zastosowany zabieg jest jednym ze stosowanych narzędzi manipulacji. Więcej: H. Batorowska, R. Klepka, O. Wasiuta, *Media jako instrument wpływu informacyjnego i manipulacji społeczeństwem*, Kraków 2019, s. 50; M. Próchnicka, *Information literacy. Nowa sztuka wyzwolona XXI wieku*, [w:] *Książka, biblioteka, informacja. Między podziałami a wspólnotą*, red. J. Dzieniakowska, Kielce 2007, s. 441.

<sup>545</sup> Zestawienie stare-nowe było częstym zabiegiem stosowanym w okresie PRL, co zostanie ukazane wyraźniej ukazane w dalszej części analizy.

Mimo krótkiej i prostej formy tekst spełniał założenia wychowawcze, które miał realizować nauczyciel języka ojczystego – dotyczył problemu bliskiego odbiorcy (nowe/stare pomieszczenie szkolne), był dla niego zrozumiały i jednocześnie podkreślał zasługi władzy ludowej, jak i sukces budowy Tysiąclecia.

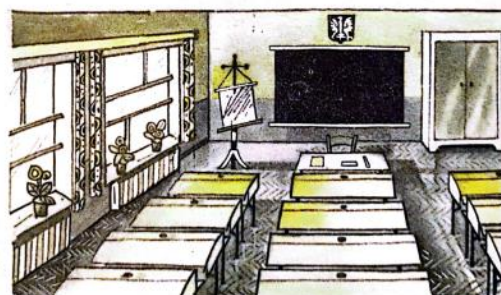
1. Obejrzyj starą klasę i nową. Opisz jedną z nich, posługując się podanymi przymiotnikami.

Stara klasa III



niska mała wąską ciasną ciemną zniszczoną

Nowa klasa III



wysoka duża szeroka obszerna jasna czysta

2. Opisz swoją klasę.

Rys. 1 – strona z czytanek dla klasy III ukazująca zmianę w klasach szkolnych. Źródło: *Dwie klasy*, [w:] S. Aleksandrak, J. Rytłowa, Z. Przyrowski, *W naszej gromadzie. Podręcznik do nauki języka polskiego dla klasy III*, Warszawa 1969, s. 63.

Sytuacja społeczno-gospodarcza znacznie wpływała również na ukazywane w danych okresach wartości. O ile w latach 1945-1956 promowano braterstwo, solidarność i pracę, co wiązało się z koniecznością odbudowy kraju<sup>546</sup>, o tyle w latach 60. najczęściej wspomina się naukowy pogląd na świat oraz współdziałanie w dokonujących się przemianach<sup>547</sup>. W czasie po 1970 – gdy niezbędna była kolejna rewizja założeń wychowawczych, by „ocalić to, co najważniejsze” – ponownie zwracano uwagę na pracę i jej znaczenie dla rozwoju kraju:

<sup>546</sup> Zob. B. Potyrała, dz. cyt., s. 28-29.

<sup>547</sup> „Skoro jednak zasadniczym zadaniem dzisiejszej szkoły jest przygotowanie młodzieży do życia, co znajduje odbicie w haśle „Więź szkoły z życiem”, to w ujęciu zawarty jest postulat zdobycia wiedzy i dostarczenia uczniom przeżyć emocjonalnych, warunkujących postawę społeczną, światopoglądową i moralną. W czasach ogromnie szybkiego postępu technicznego i przebudowy stosunków społecznych szkoła musi pośpieszać, aby współdziałać w dokonujących się przemianach, w przeciwnym razie straci sens swego istnienia.” A. Świerszczyńska, *Zadania i obowiązki nauczyciela języka polskiego w kl. V-VII*, „Polonistyka”, 1962, nr 2, s.40.

W całości działalności wychowawczej, jak też w ogóle w stosunkach społecznych, powinniśmy zwracać szczególną uwagę na znaczenie i godność pracy. Praca, a nie słowa, choćby najpiękniejsze, jest centralnym kryterium wartości każdego człowieka, jego patriotyzmu, jego zaangażowania w socjalistyczne budownictwo. Twórzmy towarzysze, klimat najwyższego szacunku dla rzetelnej pracy, dla dobrej roboty<sup>548</sup>!

Choć program tego czasu umożliwiał już o wiele większą autonomię nauczyciela – składał się z określonych obszarów tematycznych oraz listy lektur obowiązkowych i do wyboru<sup>549</sup> – to w tym okresie również można odnaleźć propagandowe teksty czytanek i artykuły metodyczne. Nacisk na określone wartości widoczny był w tak drobnych kwestiach jak np. wstęp do podręczników dla klas szkoły podstawowej:

Drodzy Przyjaciele, chcę Wam dopomóc w nauce języka polskiego. Pragnę gorąco, abyście ładnie czytali, dobrze rozumieli to, co czytacie, abyście nauczyli poprawnie wyrażać swoje myśli w mowie i piśmie, abyście kochali i szanowali mowę ojczystą. Trzeba dużej samodzielnej pracy, żeby zdobyć te umiejętności, staram się więc wskazać Wam najpewniejszą do tego drogę<sup>550</sup>.

Wszystkie powyższe kwestie związane były z nieustannym współczesnianiem obowiązujących tekstów. Na przestrzeni wszystkich lat PRL wskazywano, że polonista powinien wiązać treści przeszłe ze współczesnymi; postulowano redukcję listy lektur z epok dawnych na rzecz utworów powstałych po 1945 r.; wreszcie, niezbędna była reinterpretacja klasyki literatury, choć ten ostatni aspekt był widoczny przede wszystkim w latach 1945-1956<sup>551</sup>.

Podstawowym jednak celem współczesnienia tekstów było zapoznanie dzieci i młodzieży z nową rzeczywistością<sup>552</sup>. Szczególnie w czytankach, których zarówno napisanie, jak i wydanie było możliwe dość szybko po wojnie, pojawiały się wzmianki na temat nowych możliwości związanych z życiem w mieście, pracą w nowych zakładach pracy oraz życiem w „nowej rzeczywistości”:

---

<sup>548</sup> *Z przemówienia I Sekretarza KC PZPR TOWARZYSZA EDWARDA GIERKA na VIII plenarnym posiedzeniu KC PZPR, „Nowa Szkoła”, 1971, nr 3, s. 1.*

<sup>549</sup> Zarówno tematyka, jak i szczegółowe założenia programu zostaną przedstawione w dalszej części pracy.

<sup>550</sup> J. Dembowska, Z. Saloni, P. Wierzbicki, *Świat i my. Podręcznik do nauki języka polskiego dla klasy VI*, Warszawa 1970, s. 3.

<sup>551</sup> Ideologiczne reinterpretacje były publikowane m.in. na łamach Polonistyki, np. E. Sawrymowicz, *Ideologiczna interpretacja „Balladyny”*, „Polonistyka”, 1953, nr 1, s. 31nn.

<sup>552</sup> Nie było to zadanie jedynie polonisty – mieli je również wykonywać nauczyciele innych przedmiotów, najlepiej w porozumieniu (np. poprzez realizację podobnych treści): „Właśnie dlatego, w tych odległych, odosobnionych punktach trzeba zrobić wszystko, by młodzież stopniowo, systematycznie i możliwie wielostronnie poznawała własne środowisko, łącząc ten zakątek z życiem całego kraju. W tej pracy polonista nie powinien być sam: historyk, geograf, przyrodnik pracują też w tym samym kierunku, polonista jednak ukazuje ludzkie, humanistyczne strony otaczającego życia. Nie tylko dba o dostarczenie wiedzy, ale chce obudzić wrażliwość na piękno krajobrazu, dzieł sztuki, zainteresować pomnikami kultury narodowej, znajdującymi się w otoczeniu młodzieży, obudzić szacunek dla pracy ludzkiej i twórczej myśli człowieka. Uczy, wychowuje, dostarcza przeżyć uczuciowych.” W. Kwaskowska, *Poprzez lekcje języka polskiego młodzież poznaje własne środowisko*, „Polonistyka”, 1960, nr 2, s. 12-13.

- Masz córko, to dla ciebie, na drogę. Jedź do miasta, ucz się, pracuj na tej waszej fabryce, ale o wsi nie zapomni! dziecko moje. Bez wsi się miasto nie obejdzie. Miasto i wieś powinny tera iść ręką w rękę, nie jak dawniej bywało, kiedy chłop w mieście był jak to źdźbło na wietrze<sup>553</sup>.

Wraz z upływającymi latami PRL, choć postulat rozumienia współczesności pozostawał taki sam, zmieniały się zjawiska poruszane w literaturze, jak i towarzyszącym jej opracowaniach. W okresie 1945-1960 kluczowe było upowszechnienie nazw, przyczyn i konsekwencji procesów, które władza ludowa uznała za najistotniejsze dla stworzenia socjalistycznej gospodarki oraz społeczeństwa. Jednym z nich było m.in. upaństwowienie przemysłu:

- Teraz jest inaczej niż przed wojną. Całkiem inaczej. Bo teraz mamy upaństwowienie przemysłu.

Ale Sokół nie rozumiał:

- Co to znaczy „upaństwowienie przemysłu”?

Jarymczak znowu:

- No, wiecie chyba, że przemysł w Polsce został upaństwowiony...<sup>554</sup>

W kolejnych latach przybywało zarówno tekstów, jak i opracowań metodycznych związanych z lekcjami na temat współczesności. Dyskurs z tym związany toczył się przede wszystkim na łamach prasy pedagogicznej oraz specjalistycznej – szczególnie w *Polonistyce*. Momentem przełomowym w dyskusji był okres wprowadzania reformy w 1961 r., gdy postulat uwspółcześniania pojawił się w zaleceniach programowych. Wtedy też autorzy – często twórcy zbiorów czytanek, artykułów metodycznych i opracowań – starali się uporządkować znaczenie terminu uwspółcześniania i wytyczyć cezury działań polonisty. Jedną z takich prób sformułował wieloletni redaktor naczelny *Polonistyki* – Jan Zygmunt Jakubowski:

Uwspółcześnienie nauczania literatury – to nie tylko sprawa koniecznej redukcji materiału historycznoliterackiego. Uwspółcześnić, to:

po pierwsze – uczyć młodzież czytania autorów dawnych w sposób nie tylko historyczny, lecz współczesny, szukać w ich dziełach ważnych i żywych zawsze problemów życia jednostkowego i zbiorowego ze świadomością człowieka naszych czasów, dyskutować z nimi, z ich bohaterami;

po drugie – przygotowywać do korzystania z najcenniejszych osiągnięć literatury nowoczesnej, tej jej części, która głosi wiarę w człowieka, w skuteczność wysiłków człowieka budującego sprawiedliwy porządek rzeczy ludzkich.

Powie ktoś – to tylko ogólne sugestie. Naturalnie, ale od nich trzeba było zacząć, aby przejść do dokładnych rozważań. Zacznijmy dyskusję: jak w szczegółach zreformować program i metody nauczania literatury, aby uczynić z dzieł literackich źródło najlepszych wzruszeń nad

---

<sup>553</sup> G. Pauszer-Klonowska, *Teraz inaczej...*, [w:] G. Pauszer-Klonowska, *Wolna i sprawiedliwa. Wypisy dla kl. VI szkoły podstawowej*, Warszawa 1947, s. 334.

<sup>554</sup> G. Pauszer-Klonowska, *Teraz inaczej...*, s. 331.

powagą i pięknem życia, aby literatura stała się istotnie życiową potrzebą uczącej się młodzieży”<sup>555</sup>.

Pierwsze ze wskazanych przez autora podejść było wielokrotnie prezentowane w opracowaniach już bezpośrednio po 1945 r.; „stare” teksty ideologizowano, wyszukiwano w nich wątków użytecznych do promowania koncepcji nowego człowieka. Trudniejsza była realizacja drugiego, nie mniej istotnego, podejścia – zarówno ze względu na wspomniany brak tekstów, jak również odpowiedniego przygotowania polonistów do tego zadania<sup>556</sup>.

Niewystarczające kompetencje nauczycieli języka polskiego nie były jednak jedynym problemem wprowadzania problematyki współczesnej. Kolejnym wyzwaniem z nią związanym było stosowanie odpowiedniej metodyki, zamiast rozpowszechnionego wykładu i pogadanki. Według Anny Szlązakowej – jednej z autorek publikujących w *Polonistyce* – zaangażowanie i zaciekawienie uczniów były niezbędne, by odnieść sukces wychowawczy:

I dlatego nasza praca dydaktyczno-wychowawcza z dzisiejszą młodzieżą, praca nad wszechstronnym kształtowaniem osobowości współczesnego człowieka musi być inna niż kiedyś. Na plan pierwszy wysuwa się więc problem dostosowania wychowywania do warunków współczesnych i rysującego się jutra. Idzie o to, by uczeń nasz rozumiał współczesne życie we wszystkich jego przejawach, żeby umiał z niego korzystać dla pełni wszechstronnego swego rozwoju i umiał je budować w zmienionych stosunkach międzyludzkich – w ustroju socjalistycznym. Ważne, by do tej budowy podchodził z pełną aprobatą, z przekonaniem o jej słuszności i postępowości, ze świadomością trudności, które są nieniknione<sup>557</sup>.

Wewnętrzna motywacja i przekonanie o prawdziwości, aktualności poruszanych treści były wymieniane w opracowaniach, ale również wskazywane w przywoływanych badaniach, jako kluczowe czynniki wpływające na efektywność podejmowanych działań, tzn. zaakceptowania przez młodzież przekazywanych treści<sup>558</sup>. Z tego też powodu w

---

<sup>555</sup> J. Z. Jakubowski, *Czy potrzebne są zmiany w programie nauczania literatury?*, „Polonistyka”, nr 4/1960, s. 5.

<sup>556</sup> Wskazywany we wcześniejszych fragmentach pracy brak nauczycieli skutkowało rekrutacją polonistów odbywających przyspieszone – nawet kilkumiesięczne – przygotowanie do wykonywania zawodu. Często takie osoby dopiero co ukończyły gimnazja lub licea i niewiele więcej wiedziały niż ich potencjalni uczniowie. Stąd też przez wiele lat wskazywano konieczność odpowiedniego kształcenia polonistów, którzy byłiby w stanie realizować zadania wytyczone przez władzę, ale przede wszystkim rozumieć otaczającą ich rzeczywistość i zachodzące w niej procesy: „W toczącej się dyskusji uwidoczniła się również troska o właściwe przygotowanie nauczycieli do pracy nad wychowaniem „nowego człowieka”. Człowieka uzbrojonego w nowoczesne zasoby wiedzy, techniki i humanistycznych wartości – człowieka, przygotowanego do życia na dziś i jutro w nowych stosunkach międzyludzkich”. A. Szlązakowa, *O potrzebie uwspółcześnienia i unowocześnienia nauczania języka polskiego*, „Polonistyka”, nr 2/1962, s. 25.

<sup>557</sup> Tamże, s. 27.

<sup>558</sup> Z. Wachowiak, *Współczesna młodzież a bohater literacki*, „Nowa Szkoła”, nr 9/1971, s. 52.

czytankach, lekturach podkreślano ówczesne problemy społeczne związane zarówno z życiem na wsi, jak i w mieście, a jednocześnie ukazywano w nich nadzieję na poprawę sytuacji. Związana ona była zazwyczaj z wytrwałym zaangażowaniem i pracą danego bohatera, a także wiarą w głoszone przekonania.

Uwspółcześnianie osiągało się również poprzez ukazywanie realistycznych wyzwań codzienności oraz trudności, których społeczeństwo doświadczało. Jednym z kluczowych powojennych problemów – szczególnie na wsi – była wszechobecna bieda. We wspomnianym już opowiadaniu *Teraz inaczej...* z 1947 r. Gabriela Pauszer-Klonowska przedstawiła historię rodziny starego Sokola, którego córka chce wyjechać do miasta, by szukać lepszego życia:

Stary Sokół zgadzał się z żoną; nie po to człek odchowwał dzieci, żeby je tak wcześnie w świat wypuścić. A kto w domu pomagać będzie? Te młodsze? E, takie szkraby niewiele pomogą... Najstarsza Teresa gniewała się:  
- Co teraz we wsi robić, tatulu? Chałupę Niemcy spalili, dobytek, jaki tylko był, zrabowali, a czego szwab nie wziął, to nasi rozszabrowali. Kiedy ja i Salusia pojedziemy do miasta, zawsze to w domu lekcej się zrobi, bo was pięcioro będzie do miski, a nie siedem gąb, jak tera<sup>559</sup>.

Praca dzieci na wsi była jednym z podstawowych problemów, które napotykali nauczyciele w okresie przedwojennym oraz bezpośrednio po. Wielu uczniów nie kończyło edukacji, ponieważ rodzice decydowali się na złożenie podania o zwolnienie ich

z obowiązku szkolnego. To też sprawiało, że pomimo wprowadzenia w 1922 r. obowiązku szkolnego<sup>560</sup>, część dzieci nie kończyła nawet czterech klas szkoły podstawowej, ponieważ ważniejsza była ich obecność w domu niż edukacja<sup>561</sup>. Stąd

---

<sup>559</sup> G. Pauszer-Klonowska, *Teraz inaczej...*, [w:] G. Pauszer-Klonowska, *Wolna i sprawiedliwa. Wypisy dla kl. VI szkoły podstawowej*, Warszawa 1947, s. 330.

<sup>560</sup> Obowiązek ten wprowadzała tzw. konstytucja marcowa, uchwalona 17 marca 1921 r. Więcej o jej założeniach: zob. *100-letnia rocznica uchwalenia konstytucji marcowej*, [online:] <https://www.sejm.gov.pl/KonstytucjaMarcowa.nsf/>, [dostęp: 15.05.2024].

<sup>561</sup> Jednym z takich świadectw jest pismo z 1930 r. złożone do Rady Szkolnej w Przeworsku: „Do Rady Szkolnej Powiatowej w Przeworsku. Prośba. Niżej podpisany Jan Wywrota zamieszkały w Hucisku Jawornickim podaje, że jego dom został doszczętnie spalony, zostało mu dwoje dzieci, niemając dla siebie i dla dzieci schronienia ani utrzymania, jest zmuszony iść pomiędzy ludzi i prosić o wsparcie, wymieniony niemając przy kim zostawić małych dzieci, ostatnio przyjął swego krewnego Pawła Pilawę sługę Katarzynę Pilawę, córkę Pawła i Anny, która liczy 14 lat, a uczęszcza do 4 klasy szkoły podstawowej w Hucisku. Wymieniony prosi Świątną Radę Szkolną w Przeworsku o zwolnienie ze szkoły Katarzyny Pilawa, córki Anny i Pawła, ponieważ nie jest on w stanie posyłać jej do szkoły, a do tego jest ona nam koniecznie potrzebna do usługi i pielęgnacji małych dzieci. Jan Wywrota, Hucisko, dnia 20.II.1930”. J. Kuciel-Frydryszak, Chłopki. *Opowieść o naszych babkach*, Warszawa 2023, s. 22-23. Jak zauważa Joanna Kuciel-Frydryszak: „Podpis Jana Wywroty – pochyle, nierówne litery – wskazuje, że autor prośby to analfabeta, który poprosił urzędnika gminnego o napisanie podania.” Tamże, s. 23. Taki los jak wspomnianej Kasi nie był odosobniony, również po wojnie.



jednym z podstawowych celów władzy ludowej było skolaryzacja<sup>562</sup> oraz związany z tym postulat likwidacji analfabetyzmu.

Jednym ze sposobów na zaradzenie wiejskiej biedzie był wyjazd do miasta. Migracja była związana z możliwością awansu społecznego, podjęciem nowej pracy oraz lepszym dostępem do edukacji<sup>563</sup>. Dzięki temu poprawiał się również status życia – warunki mieszkaniowe, poziom wyżywienia, a nawet wzrost<sup>564</sup>. W czytankach z lat 60. migracja była często ukazywana jako efekt działań nowej władzy, na zasadzie przywoływanego już kontrastu stare-nowe<sup>565</sup>. Jednocześnie, teksty te pozwalały realizować zapisy programowe związane z poznawaniem środowiska życia dziecka oraz jego problemów:

Wprawdzie niebogato się żyło rodzinie robotniczej za sto dwadzieścia groszy dziennie, ale w stosunku do bytu na wsi za „pięć czeskich” (trzydzieści groszy) lub co najwyżej za „czterdziestkę”, zdobywaną dorywczo przy karczowaniu poręby, był to społeczny awans. Tym bardziej, że robotnik fabryczny przy pomyślanej koniunkturze nabierał kwalifikacji nowych, lepiej płatnych<sup>566</sup>.

W przywołanym fragmencie widoczne jest stosowanie fachowej terminologii, co wiązało się z postulatem politechnizacji nauczania. Rozwijaniu słownictwa z tego

---

<sup>562</sup> Jak podkreśla Krzysztof Kosiński, na przestrzeni lat proces ten postępował i władza w tym zakresie odniosła znaczący sukces, co też wiązało się z polityką oświatową oraz coraz większą aktywnością zawodową kobiet: „Stopień skolaryzacji także wydaje się istotny. W okresie PRL stale wzrastała liczba dzieci w wieku 3-6 lat, które przebywały w placówkach wychowania przedszkolnego. W 1955 r. na 1000 dzieci w tym przedziale wiekowym w przedszkolach spędzało czas 137 dzieci, w 1970 r. — 295, w 1980 — 488, w 1985 r. — 502, a w 1989 r. nastąpił niewielki spadek — do 471 dzieci. Do szkół podstawowych uczęszczało w 1950 r. 98% dzieci i młodzieży w wieku 7-14 lat, w 1970 — 99%, a w 1989 r. — 97,9%. W przypadku młodzieży powyżej 14 roku życia sytuacja wyglądała już inaczej. W przedziale wiekowym 15-18 lat w 1970 r. do szkół uczęszczało 69,5% ogółu młodzieży, w 1980 r. — 76,1%, a w 1989 r. — 79,9% 14. Widać tu, że w ciągu trwania PRL zwiększył się zasięg i czas trwania skolaryzacji.” K. Kosiński, *Dojrzałość i młodość w czasach PRL*, „Przegląd Historyczny”, 2022, 1(93) s. 60.

<sup>563</sup> Jak wspomniano w rozdziale przeglądowym, wiele szkół wiejskich aż do późnych lat 60. nie było odpowiednio wyposażonych, a często też były to placówki o jednym nauczycielu. Wskazuje na to m. in. Marzena Grosicka: „Stan szkół powszechnych na tym terenie dobrze oddaje tytuł jednego z artykułów, zamieszczonych na początku 1946 r. w „Gazecie Ludowej” — „Mizéria szkolna na Kielecczyźnie. 10 tys. dzieci nie uczą się wcale”. Zarysowano w nim sytuację tylko powiatu kieleckiego, w którym na ogólną liczbę 170 szkół powszechnych 32 nie były czynne w ogóle, a z pozostałych 138, aż 50 stanowiły oddziały jednoklasowe.” M. Grosicka, *Dramatyczna sytuacja wiejskich dzieci po wojnie. Przykłady z woj. kieleckiego*, [online:] <https://krakow.ipn.gov.pl/pl4/edukacja/przystanek-historia/99762,Dramatyczna-sytuacja-wiejskich-dzieci-po-wojnie-Przyklady-z-woj-kieleckiego.html>, [dostęp: 11.05.2024].

<sup>564</sup> Wzrost chłopców w okresie 1945-1970 podniósł się według badań o średnio ok. 5 cm. Podobnie było z wagą ciała. Zob. więcej: K. Kosiński, *Dojrzałość i młodość w czasach PRL*, s. 56nn.

<sup>565</sup> Jednocześnie, ani czytanki, ani proponowane lektury czy teksty nie pokazywały negatywnych skutków migracji, np. brutalizacji społeczeństwa. Książki takie jak *Zły Leopolda Tyrmanda* (wyd. 1955) nie były omawiane w szkole, a w podręcznikach wszystkie opisywane procesy, jak i obraz miast przedstawiano pozytywnie. Więcej: Jerzy Eisler, *Życie codzienne w Warszawie w okresie Planu Sześcioletniego*, „Polska 1944/45-1989. Studia i Materiały”, 2001, V, s. 34.

<sup>566</sup> Lucjan Rudnicki, *W nowym świecie*, [w:] J. S. Kopczeński, *Między dawnymi a nowymi laty*, Warszawa 1967, s. 47.

zakresu służyły również ćwiczenia zamieszczone obok tekstów, choć one pojawiły się w podręcznikach dopiero na przełomie lat 60. i 70<sup>567</sup>.

Tematyka społeczna była podejmowana od najmłodszych lat szkoły podstawowej i różnicowana ze względu na wiek odbiorców. Dla młodszych dzieci były przygotowywane wspomniane już czytanki, specjalnie dedykowane publikacje – np. wydanie popularnego *Elementarza* Falskiego w wersji dla dzieci wiejskich – starszym proponowano opracowania tekstów wyraźnie nacechowane ideologicznie. Przykładowo, w podręczniku dla klasy III szkoły podstawowej zamieszczone zadania dotyczyły kolejnych etapów obróbki buraka cukrowego – od momentu zbierania do wytworzenia z niego cukru<sup>568</sup> - albo ukazywały wartość zaangażowania w życie szkoły poprzez ćwiczenie polegające na tworzeniu szyldu spółdzielni szkolnej<sup>569</sup>. Nauczyciel mógł na tej podstawie ćwiczyć pracę z tekstem, np. poprosić uczniów o sporządzenie planu wydarzeń, ale również prowadzić, wysoce cenioną, dyskusję wychowawczą, której celem miało być ukierunkowanie wartościowania uczniów od najmłodszych lat.



Rys. 2 – zdjęcia *Elementarza* Mariana Falskiego dla szkół wiejskich. Książka, niewielkich rozmiarów, tematycznie była dostosowana do potencjalnych odbiorców. Nie zawierała żadnych proponowanych ćwiczeń związanych z krótkimi tekstami.

Na etapie nauczania początkowego podręczniki były bogato ilustrowane, a czytanki najczęściej pisane „na zamówienie”. W klasach starszych szkoły podstawowej te same treści były ukazywane na podstawie krótkich fragmentów dzieł literackich, zarówno utworów klasycznych, jak i współczesnych. Chętnie ukazywane nierówno społeczne

<sup>567</sup> Podobnie zresztą jak większość opracowań metodycznych związanych z nauczaniem języka polskiego, co wiązało się zarówno ze wspomnianym już intensywnym rozwojem teorii literatury w latach 60., jak i samej dydaktyki szczegółowej języka polskiego.

<sup>568</sup> *Jak burak przemienił się w tęczę*, [w:] S. Aleksandrak, J. Rytłowa, Z. Przyrowski, *W naszej gromadzie. Podręcznik do nauki języka polskiego dla klasy III*, Warszawa 1975, s. 69-70.

<sup>569</sup> „Nasza spółdzielnia nie tylko hoduje króliki, ale prowadzi również sklepik szkolny. Klasa VII narysowała taki szyld dla spółdzielczego sklepiku (...)”. S. Aleksandrak, J. Rytłowa, Z. Przyrowski, *W naszej gromadzie. Podręcznik do nauki języka polskiego dla klasy III*, Warszawa 1975, s. 54.

przedstawiano np. za pomocą fragmentów *Faraona* Bolesława Prusa<sup>570</sup>, zamieszczając pod nimi odpowiednio sformułowane polecenia. Szczególnie ciekawe było zadanie, w którym uczeń wpieryw miał scharakteryzować dolę bohaterów fragmentu, a następnie określić, czy podobny – to znaczy, okrutny i niesprawiedliwy – los mógłby spotkać chłopca w rzeczywistości Polski Ludowej<sup>571</sup>. Przykład ten pokazuje funkcjonalne, ideologiczne wykorzystanie fragmentu powieści pozytywistycznej oraz tendencję do uwspółcześniania problemów literatury<sup>572</sup>.

Analogiczne zabiegi widoczne są w opracowaniach i literaturze przeznaczonych dla klas starszych. Szczególnie widać to w przypadku analizy utworów takich jak Stefan Żeromski czy Władysław Reymont, choć pierwszy z pisarzy zajął szczególne miejsce w kanonie lektur PRL<sup>573</sup>. Opracowania na temat twórczości autora *Silaczki* były zamieszczane niemal w każdej książce, a w podręcznikach znajdowały się prezentacje nie tylko tak podstawowych pozycji jak *Przedwiośnie* czy *Ludzie Bezdomni*<sup>574</sup>, ale

---

<sup>570</sup> „Pochłoń mnie ziemię!... Przeklęty dzień, w którym ujrzałem światło i noc, w której powiedziano: „Narodził się człowiek...”. W płaszczu sprawiedliwości nie ma nawet skrawka dla niewolników... I sami bogowie nie spojrzą na taki twór, który ma ręce do pracy, głowę tylko do płaczu, a grzbiet tylko do kijów... O śmierci, zetrzyj moje ciało na popiół, ażebym jeszcze i tam, na polach Ozyrysa po raz drugi nie urodził się niewolnikiem...” B. Prus, *Święte żuki*, [w:] S. Aleksandrak, Z. Przyrowski, *Z bliska i z daleka. Wypisy dla klasy V*, Warszawa 1974, s. 51-54.

<sup>571</sup> Tamże.

<sup>572</sup> Opisane tendencje były wielokrotnie wskazywane jako niezbędne w opracowaniach tego okresu: „Młode pokolenie, chcąc docenić osiągnięcia, rozmach życia współczesnego, musi poznać przeszłość dla porównania i oceny dorobku Polski Ludowej. Dostrzeżone w dziejach naszego narodu momenty wielkości lub słabości pozwolą znaleźć trwałe, nieprzemijające wartości ideowe, które wiążą przeszłość z czasami współczesnymi. Są to: walka o tworzenie lepszego życia, pozbawionego wyzysku, walka o wyzwolenie człowieka z ucisku społecznego i politycznego, walka o wolność myśli. Idee te rzutują w przyszłość i są postępowym elementem tworzenia nowej rzeczywistości. Czcząc wielkość naszego tysiącletniego istnienia, musimy wyrobić w młodzieży przekonanie o konieczności wzbogacenia dóbr naszej kultury o nowe, cenne i trwałe osiągnięcia.” A. Świerszczyńska, *Wykorzystanie programu nauczania języka polskiego w kl. V-VII dla zagadnienia Tysiąclecia*, s. 28.

<sup>573</sup> Widoczne to było m.in. w liczbie opracowań oraz artykułów dotyczących pisarza: „A w związku z tym przypomnijmy, że w roku przyszłym będziemy obchodzić setną rocznicę urodzin największego pisarza naszego stulecia, Stefana Żeromskiego. Ten znakomity pisarz, twórca książek, które wzbogaciły rzetelnie naszą wiedzę o człowieku i konfliktach epoki, niezrównany piewca miłości i przyrody, rzucił kiedyś (w promieniach rewolucji 1905 roku) pytanie: „Co dasz zbudzonemu ludowi swemu, literaturo polska?”. To pytanie rozbrzmiewa z niegasnącą siłą i w naszych czasach. Jest to głos sumienia literatury polskiej, zawsze, w swej najgłębszej treści, związanej z życiem społeczeństwa. I jeśli trudno wydać już dziś udokumentowany sąd o współczesnej twórczości literackiej, szukających z niepokojem nowych form artystycznych, jeśli często gubimy się w mnogości kierunków i indywidualności, to jednak najżywotniejszy okaże się ten nurt pisarstwa, który jest związany z kształtowaniem się aktywnej postawy narodu budującego z niemalym trudem nowy porządek społeczny i moralny”. *Wobec wielkiej rocznicy*, s. 5.

<sup>574</sup> Zwłaszcza Tomasz Judym, jako wzorzec pracy, zaangażowania i awansu społecznego, był chętnie ukazującym bohaterem. Młodzież miała w nim zobaczyć postać, która dzięki wytrwałości nie tylko osiągnęła wykształcenie, ale również miała odwagę poświęcić życie służbie innym. Był to jeden z elementów wychowania poprzez lekturę: „Idea pomocy pokrzywdzonym jest rzeczą bezsporną, ale niełatwo zrozumieć uczniowi, że poza ideami jest ciśnienie życia pełnego pokus, pragnienie osobistego szczęścia, na które „bohater” reaguje po prostu jak zwykły człowiek. (...) Rozterki doktora Judymana nie powinny być obce nikomu, kto zdobywa wiedzę i awans. Wielu jest takich właśnie uczniów w naszych szkołach, zwłaszcza prowincjonalnych i dlatego rozważania podobnych sytuacji życiowych bohaterów jest

również pomniejszych nowel, opowiadań<sup>575</sup> oraz szczegółowy życiorys twórcy<sup>576</sup>. Co ważne, w przypadku treści niezgodnych z linią światopoglądową władz (np. opisu skutków rewolucji październikowej z *Przedwiośnia*) tematy te albo pomijano, albo wskazywano zupełnie inny sens takich fragmentów. W przypadku historii Cezarego Baryki autorzy podręczników podkreślali okrucieństwo konfliktu z Tatarami lub wartość wykonywanej przez bohatera pracy dla jego rozwoju. Utwory Żeromskiego służyły w związku z tym do ukazania niemal każdego problemu społecznego, jak i zaakcentowania najważniejszych wartości epoki: pracy, poświęcenia dla społeczeństwa oraz aktywności politycznej<sup>577</sup>.

Aspektem, który był również poruszany w opracowaniach dla klas starszych, był język utworu. Autorzy podręczników podkreślali zastosowaną konwencję (szczególnie ceniąc realistyczną jako tę, która przedstawia rzeczywistość, jej problemy i sposoby radzenia sobie z nimi), ale język był przede wszystkim dla nich narzędziem wartościowania, podkreślania tego, co istotne w tekście:

Historia o Tomku Baranie nie jest naturalistycznym „wycinkiem rzeczywistości”. Pisarz stworzył tu coś więcej, typowy, realistyczny obraz z życia wiejskiego proletariatu na schyłku

---

skutecznym sposobem wprowadzenia młodzieży w niejedno z podstawowych zagadnień współczesnych”. G. Gradowska, *Żeromski dla współczesnych uczniów*, „Polonistyka”, 1963, nr 3, s. 46.

<sup>575</sup> Treści te często były również opatrzone ideologicznym komentarzem: „Aby pogłębić wiedzę o wczesnej twórczości Żeromskiego, trzeba sięgnąć i do jego innych nowel. I one bowiem mówiły o sprawach ważnych w życiu jednostki i społeczeństwa. Oto np. opowiadanie Siłaczka, historia niezwykle uzdolnionej nauczycielki, która umiera na zapadłej wsi, szerząc oświatę wśród ludu. Ofiarnej bohaterce przeciwstawił los doktora Obareckiego, który zrezygnował z ideałów młodości, pogodził się ze środowiskiem małego miasteczka Obrzydłówka i „...i ma się znakomicie: utył, obok pieniędzy worek uczciwy nabierał”. I ta nowela była oskarżeniem stosunków społecznych, gdzie najszlachetniejsi skazani są na klęskę”. J. Z. Jakubowski, *Literatura polska okresu Młodej Polski. Podręcznik dla klasy III Liceum Ogólnokształcącego oraz techników i liceów zawodowych*, Warszawa 1969, s. 180.

<sup>576</sup> Jak zaznacza Władysław Szyszkowski w opracowaniu z 1967 r.: „Życiorysy pisarzy wraz z wyliczeniem ich dzieł wchodziły od samego początku w obręb historii literatury zarówno w pracach naukowych, jak i w praktyce szkolnej. Zmieniał się tylko zakres i sposób ujmowania tego materiału. Pozytywistyczny kierunek badań literackich przywiązywał wielką wagę do wszelkich szczegółów biograficznych niezależnie od tego czy przyczyniały się one do lepszej interpretacji utworów, czy też dostarczały tylko bardziej szczegółowych wiadomości o życiu autora”. W. Szyszkowski, *Literatura jako przedmiot nauczania w szkole średniej*, [w:] *Metodyka nauczania języka polskiego w szkole średniej*, pod red. W. Szyszkowskiego i Z. Libery, Warszawa 1967, s. 50. Badacz wskazuje, że choć kolejne Programy i Instrukcje coraz bardziej ograniczały obowiązek poznawania życiorysów jako elementu pracy z tekstem, to w latach 60. nadal ta tendencja na lekcjach istniała.

<sup>577</sup> W związku z tym, również w tej pracy często będą przywoływane zarówno fragmenty dzieł pisarza, jak i komentarze oraz artykuły związane z nim, tak jak ten Jana Zygmunta Jakubowskiego: „Po raz pierwszy w swojej twórczości ukazał tu pisarz w obszernych epizodach życie proletariatu. Rozdział drugi powieści pt. W pocie czoła jest chyba najbardziej wstrząsającym w literaturze polskiej obrazem nędzy proletariatu zawinającym przez system kapitalistyczny. Jak zwykle w twórczości Żeromskiego, opis nie jest tylko beznamiętnym rejestrowaniem spostrzeżeń, lecz wyraża głębokie współczucie dla ludzkiego cierpienia”. J. Z. Jakubowski, *Zarys literatury polskiej dla klasy XI wraz z antologią poezji i publicystyki. Cz. I 1887-1918*, Warszawa 1953, s. 94.

XIX wieku. Ukazał, jak o losach bezrolnego chłopca decyduje panujący ustrój. Sympatia pisarza jest wyraźnie po stronie krzywdzonej biedoty wiejskiej<sup>578</sup>.

*Tomek Baran* Władysława Reymonta to tylko jeden z wielu utworów, które miały za zadanie ukazywać realistyczny obraz biedoty oraz krzywdy społecznej przełomu XIX i XX wieku. Były one obecne zwłaszcza w literaturze pozytywistycznej, stąd na liście proponowanych książek można było znaleźć utwory Elizy Orzeszkowej, Bolesława Prusa, Marii Konopnickiej czy wybrane pozycje z twórczości Henryka Sienkiewicza<sup>579</sup>.

Charakterystyczny był jednak nie tylko język samych utworów, ale również narracji wprowadzanej w podręcznikach. Po okresie walki „o rząd dusz”, gdy komentarz odautorski w książkach szkolnych był znikomy lub ograniczał się wyłącznie do wstępu (to zwłaszcza w wypisach), w latach 60. i 70. rozpoczęto drukowanie opracowań, w których

z jednej strony była zachowana linia światopoglądowa, z drugiej – były to zdecydowanie „łagodniejsze” komunikaty, często sugerujące coś, a nie narzucające. Zjawisko to występowało również w przemówieniach partyjnych, a Marcin Migacz nazywa je językiem totalitarnej mowy klerykalnej<sup>580</sup>. Powołując się na ustalenia Paula Ricoeura i ks. Tischnera, badacz wskazuje, że rzeczywistość PRL (zwłaszcza w latach 70. i 80.) można określić totalitaryzmem kulejącym lub autorytaryzmem, dla którego charakterystyczne jest wykorzystanie specyficznych, zakamuflowanych komunikatów:

Epoka tych sztuczek, przemyślnych forteli, sposobów mówienia tak, by nic nie powiedzieć, by dać do zrozumienia i wycofać się, wcale jeszcze się nie skończyła. (...) Namiętność klerykalna zdolna jest powołać do życia wszystkie podstawowe postaci kłamstwa, które odkryje na nowo totalitaryzm polityczny: poczynając od fałszywego stereotypu, zatajenia i kręctwa aż do sztuczki perswazji, która jest duszą propagandy, a polega na stopieniu wierzeń, obyczajów, pojęć i wyobrażeń w nierozróżnialną masę, tworzącą gładką, zaskorupiałą powierzchnię, nieprzenikliwą dla rozkładowego działania refleksji i krytyki<sup>581</sup>.

Wspomniana zakamuflowana narracja występowała przede wszystkim w klasach starszych, przy okazji życiorysów autorów czy opracowań związanych z epoką. Można ją również odnaleźć w publikacjach przeznaczonych dla nauczycieli, choć w tych zmiana jest widoczna w latach 70., gdy jednocześnie zaczynały pojawiać się teksty

---

<sup>578</sup> J. Z. Jakubowski, *Zarys literatury polskiej dla klasy XI wraz z antologią poezji i publicystyki. Cz. I 1887-1918*, Warszawa 1953, s. 48.

<sup>579</sup> Początkowo Sienkiewicz nie był popularnym pisarzem w kanonie ze względu na idealizację postaw postaci. Jednak ze względu na jego popularność wśród młodzieży i dorosłych *Trylogia* pojawiła się na liście lektur.

<sup>580</sup> Zob. M. Migacz, *Propaganda i jej wrogowie. Autonomia nauki i korporacje ZNP-Nauka w ostatniej dekadzie PRL. Propaganda w III RP*, Kraków 2009, s. 188.

<sup>581</sup> J. Tischner, *W krainie schorowanej wyobraźni*, Kraków 1997, s. 38-39.

przeciwstawiające się dotychczasowym praktykom lekturowym (jak na przykład przywoływane już publikacje Bożeny Chrzęstowskiej i Stanisława Bortnowskiego).

W podręcznikach (czy wcześniejszych „wypisach”) dla klas starszych znajdowały się również utwory o wyraźnym charakterze ideologicznym – rewolucyjne pieśni, utwory poetyckie oraz przemówienia ówczesnych władz. Te ostatnie zamieszczano również na łamach prasy i zachęcano do wykorzystania jako materiału na bieżące lekcje:

W całości działalności wychowawczej, jak też w ogóle w stosunkach społecznych, powinniśmy zwracać szczególną uwagę na znaczenie i godność pracy. Praca, a nie słowa, choćby najpiękniejsze, jest centralnym kryterium wartości każdego człowieka, jego patriotyzmu, jego zaangażowania w socjalistyczne budownictwo. Twórzmy towarzysze, klimat najwyższego szacunku dla rzetelnej pracy, dla dobrej roboty<sup>582!</sup>

Dzięki wprowadzaniu tego rodzaju tekstów można było realizować założenie o konieczności łączenia nauki o języku ze współczesnością, jak i również tworzyć okazje do dyskusji na temat aktualnych problemów oraz zjawisk społecznych. Była to również szansa na kształtowanie kompetencji wartościowania i wskazywania właściwych postaw.

Analogiczne umiejętności można było kształcić przy użyciu utworów poetyckich, wśród których najpopularniejsze były dzieła Władysława Orkana oraz Władysława Broniewskiego. Ukazywali oni w swoich wierszach zarówno trudną sytuację proletariatu, wszechobecną biedę, jednak jednocześnie pełniły funkcję perswazyjną – wskazywały właściwy kierunek działań oraz działały motywacyjnie:

Ukochałem lud biedny nad miarę,  
Bom się jego pieśnią wykołysał...  
Ukochałem zwyczaję i gwarę,  
Które, dziecko, z piersi jego wyssał.<sup>583</sup>

Poezja umieszczana na łamach podręczników zazwyczaj była pisana dość prostym językiem, typowym dla liryki pozytywizmu. Rzadko można było znaleźć w wypisach utwory bogate w środki stylistyczne inne niż epitety bądź proste metafory; zazwyczaj były to wiersze przystępne dla odbiorcy, nie wymagające rozbudowanych kompetencji czytelniczych. Często były również opatrzone odpowiednim komentarzem, który wskazywał sens danego tekstu<sup>584</sup>.

---

<sup>582</sup> Z przemówienia I Sekretarza KC PZPR TOWARZYSZA EDWARDA GIERKA na VIII plenarnym posiedzeniu KC PZPR, „Nowa Szkoła”, 1971, nr 3, s. 1.

<sup>583</sup> Wł. Orkan, *Przygrywka*, [w:] J. Z. Jakubowski, *Zarys literatury polskiej dla klasy XI wraz z antologią poezji i publicystyki. Cz. I 1887-1918*, s. 191.

<sup>584</sup> Podobnie było również w przypadku prozy lub opracowań. Autorzy wskazywali w nich odwołania do konkretnych wydarzeń historycznych oraz ukazywali ich sens dla rozwoju społecznego: „Próbują budować w Paryżu osiedla robotnicze. Są to zakłady całkiem nowego dla Francji rodzaju. Zawdzięczamy je rewolucji lutowej i ideom, które ona zaczęła realizować. W tych zakładach zapewnia się robotnikowi możliwość

Podsumowując, widać, że sytuacja społeczno-gospodarcza miała wyraźny wpływ na dobór tekstów – zarówno do proponowanego w programach kanonu lektur, jak i tych publikowanych w wypisach i podręcznikach. Wraz z rozwojem dydaktyki języka polskiego jako osobnej dziedziny nauki, stopniowym podnoszeniem wykształcenia samych polonistów, jak i zmieniającą się rzeczywistością, opracowania do omawianych na lekcjach utworów stawały się bogatsze, uzupełnianie o ilustracje, współczesne nawiązania i coraz bardziej rozbudowaną obudowę metodyczną. Wpływało to bezpośrednio na pracę nauczyciela języka polskiego jako wychowawcy, którego działania ograniczały rozbudowane i często zmieniające się zarządzenia władz.

### **3.1.2 Polityka oświatowa**

Jak zaznaczono w rozdziale przeglądowym, okres Polski Rzeczypospolitej Ludowej to czas intensywnych przemian społeczno-politycznych, które miały bezpośredni wpływ na wszystkie aspekty życia obywateli, w tym również na system edukacji. Polityka oświatowa PRL była ściśle związana z ideologicznymi założeniami władzy komunistycznej, która dążyła do kształtowania nowego modelu społeczeństwa zgodnie z marksistowsko-leninowskimi zasadami. Istotnym czynnikiem wpływającym na kolejne zarządzenia były również zarysowane wyżej czynniki społeczne – aktualne wyzwania, wydarzenia bądź tendencje. Kluczowym narzędziem w realizacji tych założeń była szkoła, której program nauczania i dobór lektur szkolnych zostały podporządkowane celom propagandowym.

Szeroko pojęty wpływ polityczny nie ograniczał się jednak do tworzenia listy utworów czytanych w szkole. Problemy istotne dla partii i założenia jej działalności były tematem wielu czytanek. W klasach starszych często zamieszczano (bądź zalecano omawianie) przemówień partyjnych związanych z uniwersalnymi zagadnieniami takimi jak wartość pracy bądź braterstwo narodów radzieckich; prezentowano również sylwetki osób zasłużonych dla ruchu socjalistycznego, a w czasopiśmie dla nauczycieli wskazywano rozwiązania stosowane w pedagogice radzieckiej. W kalendarzu szkolnym z kolei akcentowano święta dla władzy najistotniejsze – np. 22 lipca czy Święto Pracy (1 maja).

---

oddychania zdrowym powietrzem, własny kąpiel i opał, korzyści których proletariusz był dotychczas pozbawiony. Jako że nic się nie da zrobić bez kapitałów, są podobno bogacze, którzy zrzeszają się w celu budowania osiedli dla robotników”. Z. Bogusławska, *Wypisy z literatury okresu romantyzmu dla klasy X*, Warszawa 1962, s. 57.

Jak zaznacza Maria Radziszewska, polityka wychowawcza PRL opierała się na dwóch podejściach teleologicznych. Pierwsze z nich, nazwane przez badaczkę polityczno-erystycznym, odwoływało się do pedagogiki Iwana Kairowa. Cele i zadania wychowania w tym ujęciu były dyrektywami władzy, natomiast treści wychowania postrzegano przez pryzmat potrzeb państwa socjalistycznego<sup>585</sup>. W PRL był to np. światopogląd naukowy, politechnizacja czy kolektywizm, które pojawiały się niemal we wszystkich programach. Z kolei drugie podejście, ideologiczno-pareksologiczne, związane z myślą Antona Makarenki, zakładało, że praca wychowawcza jest procesem, której źródłem jest ideologia komunistyczna<sup>586</sup>. Stąd też, świadomie i celowo wprowadzano kolejne nawiązania do głównych założeń politycznych, ukazywano w pozytywnym świetle wszelkie działania władzy oraz reinterpretowano część wydarzeń historycznych oraz osób bądź grup z nimi związanych<sup>587</sup>.

Pierwszym krokiem ku realizacji tak pojmowanego procesu wychowawczego, musiała być reedukacja zarówno nauczycieli, jak i rodzin uczniów<sup>588</sup>. Służyły temu rozmaite działania polityczne, kulturalne i społeczne, których celem miała być przekazywanie społeczeństwu nowych poglądów oraz postaw<sup>589</sup>. W zakresie oświaty początkowo realizowane je poprzez obowiązkowe szkolenia ideologiczne (zarówno w ramach konferencji rejonowych, jak i samokształcenia), egzaminy z tego zakresu, jak

---

<sup>585</sup> Myśl *Pedagogiki* Kairowa była realizowana w programach, planach pracy i podręcznikach, zarówno w PRL, jak i w Związku Radzieckim. Jedną z organizacji wykorzystujących tę koncepcję była m.in. Wszechzwiązkowa Organizacja Pionierska, której założenia programowe przedstawił Romuald Grzybowski, wskazując jednocześnie ich związek z wychowaniem *nowego człowieka*. Podobne działania były podejmowane w szkole, na lekcjach języka polskiego w zakresie lektur. Zob. więcej: *Idea wychowania nowego człowieka (homo sovieticus) i jej odzwierciedlenie w założeniach programowych Wszechzwiązkowej Organizacji Pionierskiej*, „Polska Myśl Pedagogiczna”, 2018, nr 4, s. 297–321.

<sup>586</sup> Zob. więcej: M. J. Radziszewska, *Nauczyciele szkół powszechnych i podstawowych na Warmii i Mazurach (1945-1956)*, Kraków 2011, s. 47.

<sup>587</sup> Taka reinterpretacja dotyczyła m.in. rządów sanacji czy stosunków społecznych w XIX wieku.

<sup>588</sup> Rudymentem tego procesu było przekonanie władz komunistycznych, że potrafią zmienić całkowicie zastaną rzeczywistość. Wiara ta była oparta o przeświadczenie, że socjaliści posiadli wiedzę na temat każdego aspektu życia ludzkiego. Jak zauważa Jacek Wołoszyn: „Uważali się oni dodatkowo za jedynych »prawdziwych« wykonawców »projektu nowoczesności«, który doprowadzi ludzkość do budowy »królestwa rozumu«. Realizacja wspomnianych założeń – *de facto* wybudowania »nowego« systemu politycznego – wymagała jednocześnie zniszczenia dotychczasowego świata oraz kreacji »nowego człowieka«. Dlatego komuniści musieli z jednej strony skupić siły na przeprowadzeniu rewolucji ekonomicznej i społecznej, która miała podciąć »podstawy dotychczasowego ładu społecznego«, a z drugiej prowadzić intensywny proces wychowania (ideologizacji) całego społeczeństwa”. J. Wołoszyn, *Komunistyczny system wychowawczy w Polsce Ludowej*, „Polska 1944/45-1989. Studia i Materiały”, 2009, nr IX, s. 47-48.

<sup>589</sup> Jak zaznaczył Józef Szczepański: „(...) kształceniem, wychowaniem i reedukacją ideologiczną i polityczną objęto całe społeczeństwo. Zasadniczą rolę odgrywały (...) wszystkie formy działań politycznych, kulturalnych i społecznych, które zmierzały do przemian postaw, przekazywania społeczeństwu nowych poglądów”. J. Szczepański, *Oświata i wychowanie*, [w:] *XXX lat gospodarki Polski Ludowej*, red. K. Secomski, Warszawa 1974, s. 309.



i kolejne publikacje – w prasie pedagogicznej i w opracowaniach zwartych. Te ostatnie dotyczyły zarówno podstaw teoretycznych socjalistycznego wychowania, jak i przedstawiały pomysły bądź materiały na konkretne zajęcia zaczerpnięte często z innych państw bloku radzieckiego.

Wśród tych materiałów można wyróżnić kilka rodzajów tekstów<sup>590</sup>. Pierwsze z nich dotyczyły postaci istotnych dla partii oraz ruchu komunistycznego. Wśród nich najczęściej przywoływaną była postać Józefa Stalina i Włodzimierza Lenina (artykuły bądź całe numery czasopism im poświęcone były publikowane w każdą rocznicę urodzin, jak i śmierci), jednak pojawiały się również teksty związane z np. Ludwikiem Waryńskim czy Bolesławem Bierutem. Ich celem było zaznajomienie nauczycieli (wszystkich przedmiotów, nie tylko polonistów) z najważniejszymi osiągnięciami tych postaci, ale również historią ruchu robotniczego, która potem pojawiała się także w czytankach i podręcznikach. Z sylwetkami były związane niekiedy całe numery czasopism, prezentujące np. sposoby obchodzenia rocznic ich urodzin czy przypominające ich największe osiągnięcia<sup>591</sup>.

Praca z życiorysami była również zalecana na lekcjach języka ojczystego. Miało to służyć pogłębianiu związku młodzieży z partią<sup>592</sup>, podnoszeniu ich świadomości na temat działania ruchu robotniczego, a także pogłębianiu wiedzy o własnym środowisku i regionie:

W jaki sposób nauczyciele-poloniści mogliby przyczynić się do utrwalenia tradycji ruchu robotniczego, a szczególnie – chlubnego, siedmioletniego okresu działalności PPR?

Nie chodzi tu o jednorazowe zorganizowanie akademii. Te już mamy za sobą. Możemy natomiast skutecznie przyczynić się do zbliżenia i utrwalenia tradycji ruchu robotniczego zachęcając młodzież do wspólnego śledzenia w literaturze pamiątkarskiej, w prasie,

---

<sup>590</sup> Na potrzeby pracy wybrano jedynie przykłady artykułów i opracowań z różnych lat PRL. Podany fragment nie jest zestawieniem wszystkich tekstów związanych z daną tematyką – te pojawiają się w publikacjach szczegółowo zajmującymi się problematyką w określonym czasie.

<sup>591</sup> Na przykład nr 2/1970 *Nowej Szkoły* był poświęcony całkowicie Leninowi, a w nim znalazły się teksty nr 2/1970 – poświęcony całkowicie Leninowi: B. Suchodolski, *Leninowski model wychowania*, s. 2-15; H. Muszyński, *Idee przewodnie pedagogiki socjalistycznej*, s. 28-35; S. Krzemień, *Aby literatura mobilizowała do działania*, s. 35-38. Pojawiały się również okolicznościowe teksty, np. R. Kończyk, *W. I. Lenin a wychowanie nowego człowieka*, „Nowa Szkoła”, 1980, nr 7, s. 274-277.

<sup>592</sup> Był to jeden z celów stawianych edukacji polonistycznej, wyraźnie podkreślany w opracowaniach dla nauczycieli: „Chodzi także o dokonanie takich przeobrażeń w praktyce szkolnej, w organizacji i metodach pracy z młodzieżą, aby całokształt poczynań nauczycieli i młodzieży sprzyjał umacnianiu więzi młodego pokolenia z partią, z wysiłkiem klasy robotniczej i najlepszych sił narodu, tworzących nowe wartości, postawę dalszego rozkwitu naszej ojczyzny. Dopiero taka atmosfera sprzyjać będzie wychowaniu młodzieży wszechstronnie rozwiniętej, zaangażowanej społecznie, aktywnej i twórczej, rozumiejącej znaczenia dokonanych przemian w Polsce i gotowej do kontynuowania rozpoczętego dzieła rewolucji”. *Nasza świadomość i nasza praca*, „Polonistyka”, 1963, nr 4, s. 3.

w wiadomości o działaczach PPR i bojownikach Gwardii i Armii Ludowej, szczególnie tych, których imię się wiąże z naszym regionem<sup>593</sup>.

Lekcje związane z sylwetkami osób zaangażowanych w działalność partyjną były również opisywane na łamach prasy. Autorzy prezentowali nie tylko własne pomysły na takie zajęcia, ale również przedstawiali sprawozdania z przeprowadzonych hospitacji, akcentując zachowanie dzieci oraz słabe i mocne strony zastosowanych rozwiązań:

Przykład 2. Kl. V – opowiadanie z książki H. Rudnickiej „Droga do wolności” (Wypisy dla kl. V *Z bliska i z daleka*).

Bohaterami opowiadania są główni organizatorzy Polskiej Partii Robotniczej: Marceli Nowotko – pierwszy sekretarz PPR, Paweł Finder, Maria Rutkiewiczowa i Czesław Skoniecki, zrzućeni na spadochronach przez samolot radziecki w okolicach Warszawy. (...) Po zapoznaniu uczniów z treścią opowiadania nauczycielka krótko omówiła działalność i zadania PPR. Jako jej wybitnego przedstawiciela dzieci wskazały Marcelę Nowotkę. Rozgorzała dyskusja. Dla ukierunkowania jej i osiągnięcia zamierzonego celu nauczycielka wysunęła zagadnienia: Jakie niebezpieczeństwa groziły bohaterom opowiadania? O jakich cechach charakteru Marcelę Nowotki świadczy jego postawa? (...)

Na tle tych czyhających niebezpieczeństw można było mocniej uwypuklić postawę bohaterów opowiadania i ich cechy charakteru. Dzieci podkreślały niezwykle oddanie Marcelę Nowotki dla sprawy, jego silną wolę i upór w dążeniu do celu, niezwykle opanowanie, gotowość do podjęcia zadań nawet ze szkodą dla własnego zdrowia, czyli całkowite poświęcenie<sup>594</sup>.

Jak widać z powyższego opisu, sylwetki postaci były zazwyczaj idealizowane, a ich postawa ściśle łączyła się z cechami aktualnego ideału osobowego. Na powyższym przykładzie widać umiejętną integrację celów kształcących i wychowawczych; uczniowie jednocześnie ćwiczyli analizę funkcjonalną tekstu, poprzez wskazanie cech, niebezpieczeństw grożących postaciom, z drugiej – mogli porozmawiać o postawach, wskazać te, które uznane za pozytywne i powiązać je z partią robotniczą i jej działalnością.

Drugą grupę artykułów reedukujących stanowiły teksty związane z szeroko pojętą pedagogiką socjalistyczną. Autorzy prezentowali w nich zarówno metodykę pracy krajów ZSRR<sup>595</sup>, jak i podstawy teoretyczne wychowania i nauczania<sup>596</sup>. Pojawiały się one przez cały okres 1945-1989, choć zmieniały one swój charakter. Początkowo opisywały przede wszystkim naukowo-światopoglądowe podstawy danego problemu, natomiast później

---

<sup>593</sup> *Od redakcji*, „Polonistyka”, 1962, nr 1, s. 1.

<sup>594</sup> *Jak wykorzystujemy treść utworu i postać bohatera literackiego do kształtowania postawy ideowej uczniów klas V-VIII*, „Polonistyka”, 1965, nr 2, s. 35-36.

<sup>595</sup> N. Riachowski, *Wychowawca nowego człowieka (W dziesięciolecie śmierci Makarenki)*, „Praca Szkolna”, 1949, nr 6/7, s. 34-38; W. M. Grabski, *Realizacja haseł wychowania „nowego człowieka” i „rewolucji oświatowej” w ZSRR*, „Nowa Szkoła”, 1977, nr 10, s. 6-10.

<sup>596</sup> Zob. K. Mariański, *Szczery patriotyzm to internacjonalizm proletariacki*, „Praca Szkolna”, 1949, nr 5, s. 1.

często ukazywały przekrój stosowanych już koncepcji<sup>597</sup> bądź rozwiązań<sup>598</sup>. Miały one za zadanie nie tylko poszerzyć warsztat nauczyciela i jego świadomość, ale również wyposażać go w niezbędny zasób wiedzy, który mógł wykorzystać w późniejszej dyskusji lub realizacji zadań na lekcji<sup>599</sup>.

Ostatni typ tekstów stanowiły te przedstawiające bieżącą politykę oświatową władz. W artykułach umieszczano zarówno komentarze związane ogólnie z wychowaniem<sup>600</sup>, jak i wybrane fragmenty przemówień lub dokumentów partyjnych<sup>601</sup>. Miały one czasem charakter szczegółowy – przedstawiający jakieś wybrane zagadnienie np. w określonym dziale nauczania, bądź też bardziej ogólny, ukazujący tendencje lub tylko kierunki podejmowanych działań<sup>602</sup>.

Jednak, treści związane z aktualną polityką oświatową służyły nie tylko edukacji dorosłych, a były również zamieszczone w książkach dla młodszych odbiorców. Podobnie jak w przypadku tematyki społecznej, w klasach najniższych treści polityczne były wplatanie jako element czytanek bądź ilustracji. Najłatwiejszym sposobem ukazania pozytywnego obrazu nowej władzy było przedstawienie jej sukcesów, najlepiej na tle dotychczasowych niedociągnięć:

Ale teraz to tylko nazwa została stara, a porządki to całkiem inne. Bo robotnicy wybrali radę zakładową – takich 12 mądrych robotników, co to o wszystkim mają staranie. I jest u nas stołówka, i świetlica, i wczoraj była tańcówka, i było bardzo wesoło. Ja pracuję przy automacie. To nietrudna robota, tylko trzeba bardzo uważać, bo to jest taka ruchoma taśma, co to sama jedzie, i tylko trzeba w porę włożyć bibułkę i papierek kolorowy, a gotowy karmelek spada do kosza<sup>603</sup>.

---

<sup>597</sup> B. Różalska-Czyżkowska, „Wyzwolenie człowieka” – *filozofia socjalistycznego wychowania*, „Nowa Szkoła”, 1977, nr 12, s. 13-16.

<sup>598</sup> Oczywiście, wszystkie prezentowane rozwiązania były zgodne z przyjętą w danym czasie polityką władz oświatowych. Dlatego też zdarzało się, że teksty w latach 70. krytykowały metody stosowane w latach 40. i 50., wskazując na ich formalizm oraz brak możliwości dyskusji.

<sup>599</sup> Specyfika konkretnych przedmiotów różniła się, stąd też inny był zakres wykorzystywanych treści związanych z ideologią partyjną. Tak jak zostało to przedstawione w rozdziale przeglądowym, na matematyce pojawiały się np. statystyki z ZSRR, natomiast na języku polskim – przede wszystkim fakty historyczne lub zjawiska społeczne z nimi związane.

<sup>600</sup> Np. T. Pasierbiński, *Szkoła jako czynnik wychowania społeczno-politycznego*, „Praca Szkolna”, 1948, nr 5, s. 1-6; B. Ratuś, *Tradycje ruchu robotniczego jako składnik wychowania ideowo-politycznego*, „Nowa Szkoła”, 1980, nr 11, s. 434-437.

<sup>601</sup> T. Morawski, *Główne kierunki i zadania w pracy wychowawczej szkół*, „Nowa Szkoła”, 1983, nr 10, s. 420-425.

<sup>602</sup> Przykładowym tekstem o tym charakterze mogą być wytyczne publikowane po kolejnych Zjazdach Partii: „Zadaniem socjalistycznego systemu oświatowego jest stworzenie i uruchamianie społecznych zasobów zdolności, inteligencji i inicjatywy (...). Kształtować musi on ideową postawę młodzieży i przysposabiać ją do życia publicznego i osobistego”. *Wytyczne KC PZPR na VI Zjazd Partii. Kształcenie i wychowanie młodzieży*, „Nowa Szkoła”, 1971, nr 11.

<sup>603</sup> Gabriela Pauszer-Klonowska, *Teraz inaczej...*, [w:] G. Pauszer-Klonowska, *Wolna i sprawiedliwa. Wypisy dla kl. VI szkoły podstawowej*, Warszawa 1947, s. 332.

Powyższy fragment wskazuje jednoznacznie na zmianę, jaka zaszła za rządów nowej władzy. Pojawiają się w nim pozytywnie wartościujące określenia oraz podkreślone są korzyści, które otrzymuje robotnik poza lepszą pracą: łatwość wykonywania obowiązków, nowoczesność produkcji, możliwość korzystania ze stołówki, świetlicy oraz potańcówek. Wszystkie te elementy kontrastują z dotychczasowym porządkiem fabryki, w której pracownicy byli przemęczeni nadmiernymi obowiązkami, a całość źle zarządzana<sup>604</sup>.

Celem zamieszczania tego rodzaju tekstów było wytworzenie więzi emocjonalnej między odbiorcami a partią. Młodzież miała nie tylko zauważyć dokonujące się przeobrażenia gospodarczo-społeczne, ale również związać się z nimi uczuciowo. To miało z kolei przełożyć się na entuzjastyczne podjęcie pracy nad sobą oraz wytworzenie swoistej dyspozycji psychicznej do przyjęcia „nowej rzeczywistości”:

Czytanki z tego cyklu winny zbliżyć młodzież do najlepszej tradycji demokratycznych ruchów wolnościowych łączących ideę niepodległości narodowej z ideą lepszej przyszłości społecznej. Winny przyczynić się do wytworzenia w duszy młodego pokolenia dyspozycji psychicznych ułatwiających mu zrozumienie dokonywających się przeobrażeń gospodarczo-społecznych i politycznych oraz uczuciowe związane się z nimi<sup>605</sup>.

Pogłębianie więzi młodzież-partia było również realizowane poprzez przywoływanie pozytywnych przykładów zaangażowania się młodych ludzi w działania rewolucyjne bądź społeczne. Autorzy zamieszczali je w komentarzach do danego okresu historycznoliterackiego (np. opisując stosunki społeczne w konkretnej epoce<sup>606</sup>), bądź do wydarzeń stanowiących kontekst do poznawanych utworów. Jedną z najczęściej podkreślanych dat była rewolucja październikowa<sup>607</sup>. W czytankach pojawiała się ona

---

<sup>604</sup> W klasach starszych podobne zestawienia były wyrażane w formie odautorskiego komentarza: „Ich krytyka kapitalizmu i kultury burżuazyjnej była wyrazem chwiejnej sytuacji społeczno-ideologicznej warstwy drobnomieszczańskiej, w szczególności inteligencji pracującej, w okresie imperializmu. Koncentracja kapitału i przemysłu, cały proces przechodzenia kapitalizmu w imperializm budził lęk drobnomieszczaństwa, bo przynosił mu niepewność jutra, pauperyzował i strącał często do szeregów proletariatu.” J. Z. Jakubowski, *Zarys literatury polskiej dla klasy XI wraz z antologią poezji i publicystyki. Cz. I 1887-1918*, s. 13.

<sup>605</sup> *Ku lepszej przyszłości. Czytanki polskie dla starszej młodzieży szkół powszechnych*, Warszawa 1946, s. 5.

<sup>606</sup> Często takie komentarze pojawiały się przy epokach nisko cenionych przez władze komunistyczne, np. Młodej Polsce. Okres ten w literaturze cechował się odejściem od utylitaryzmu, promował indywidualizm oraz tworzenie „sztuki dla sztuki”. Jednocześnie w tym czasie kontrasty społeczne stały się bardzo wyraźne: „Te zasadnicze sprzeczności wskazują na to, że przy pozorach świetności jest imperializm kapitalizmem pasożytniczym, gnijącym. Zarówno w życiu gospodarczym, jak i kulturalnym jest on sprzeczny z interesami rozwoju ludzkości. Doprowadza do olbrzymiego nagromadzenia bogactw w rękach niewielkich grup posiadaczy kapitału finansowego i rosnącej nędzy wielomilionowych mas ludzi odsuniętych od kultury”. J. Z. Jakubowski, *Zarys literatury polskiej dla klasy XI wraz z antologią poezji i publicystyki. Cz. I 1887-1918*, s. 4.

<sup>607</sup> „Właśnie dlatego zwycięstwo Rewolucji Październikowej oznacza gruntowny przełom w historii ludzkości, gruntowny przełom w losach dziejowych kapitalizmu światowego, gruntowny przełom w ruchu

jako tło fabularne, a akcja dotyczy np. bohaterów rewolucji, ukazywanych w nich jako wzorce:

Do późnej nocy trwał w parowozowni przegląd tych, co przyszli zasilić szeregi partii. Dopuszczano do partii tylko tych, których dobrze znano, których świadectwem było ich życie. Śmierć Lenina uczyniła setki tysięcy robotników bolszewikami. Strata wodza nie rozbiła szeregów partii, jak nie ginie drzewo, głęboko wrosnięte w glebę potężnymi korzeniami, gdy mu zetną wierzchołek<sup>608</sup>.

Temat buntu, rewolucji, przewrotu w kontekście partii powracał w podręcznikach niemal przez cały okres PRL. W wypisach, antologiach czy innych książkach szkolnych pojawiały się utwory liryczne o charakterze pochwalnym (np. pieśni rewolucyjne), czytanki bazujące na przywołanej już opozycji stare-nowe, jak i fragmenty przemówień znanych postaci związanych z działaniami rewolucyjnymi. Miały one za zadanie z jednej strony zapoznać uczniów z założeniami ruchu robotniczego, z drugiej – stanowić swoisty przykład, motywację do podejmowania podobnych działań:

My organizowaliśmy klasę robotniczą do walki z teraźniejszym ustrojem. My nie organizowaliśmy przewrotu, lecz organizowaliśmy dla przewrotu. My wiemy, że wzrastające antagonizmy społeczne i nabrzmiewające na ciele społecznym rany są nieuniknione i do wybuchu prowadzą. Wiemy także, jak straszne następuje spustoszenie, gdy nędza doprowadza masy ludowe do ostatecznych granic rozpacz i rozhukane żywioły z szaloną siłą rzucają się na istniejący porządek rzeczy<sup>609</sup>.

Kolejny raz wyraźne jest zastosowanie środków językowych podkreślających emocjonalny charakter przemówienia. Rzeczywistość kapitalistyczną narrator opisuje jako ranę, nędzę, rozpacz; wskazuje również na konieczność podjęcia walki o dobro środowiska robotniczego. Przy założeniu, że odbiorcy – dzieci i młodzież – posiadają odpowiednią dyspozycję psychiczną (chęć przyjąć głoszone przez ruch socjalistyczny idee), efektem odbioru tego rodzaju tekstów miała być formacja osób, które będą szły dalej głosić prawdy i wartości partii<sup>610</sup>, a także podejmą dla niej swoistą walkę:

---

wyzwoleńczym proletariatu światowego, gruntowny przełom w sposobach walki i formach organizacji, w życiu codziennym i tradycjach, w kulturze i ideologii mas wyzyskiwanych całego świata”. E. Korzeniewska, *Wstęp*, [w:] tejsze, *Zarys literatury polskiej dla klasy XI wraz z antologią poezji i publicystyki. Cz. II 1918-1950*, oprac. przy współpracy A. Wasilewskiego, Warszawa 1953, s. 3.

<sup>608</sup> M. Ostrowski, *Dwudziestego pierwszego stycznia*, [w:] J. S. Kopczewski, *Między dawnymi a nowymi laty*, Warszawa 1967, s. 73; zob. więcej: W. Majakowski, *Partia*, [w:] J. S. Kopczewski, *Między dawnymi a nowymi laty*, Warszawa 1967, s. 65.

<sup>609</sup> *Jak górski potok... Fragment przemówienia Ludwika Waryńskiego na procesie proletariacyków*, [w:] J. S. Kopczewski, *Między dawnymi a nowymi laty*, s. 11.

<sup>610</sup> „O! kochajcie tylko lud i głoście mu rewolucję społeczną, a uwierzy wam, a pójdzie za wami choćby w piekło. Kochajcie lud i jasno mu wypowiedzcie i faktem okażcie, że rewolucja dla naszego dobra dokonana, a pójdzie i sam opowiadać będzie ewangelią rewolucyjną.” E. Dembowski, *Rewolucja i lud*, [w:] Z. Bogusławska, *Wypisy z literatury okresu romantyzmu dla klasy X*, Warszawa 1962, s. 57.

Lud nasz polski wśród tysiącznych dolegliwości, jakich doznaje, cierpi nade wszystko na ucisk uprzywilejowanych klasy właścicieli ziemi i na nędze; jedno i drugie pozbawia go używalności praw człowieka, a do tak ciężkiego brzemienia mało co przeważają kajdany obcych ciemiężców; pierwsze więc potrzeba usunąć, aby na drugie stał się czułym trzeba mu pokazać wszystko to, co los jego stanowi, co najsilniej go obchodzi, ściśle połączone z niepodległością kraju; zadaniem rewolucji społecznej jest usunąć wszystkie stosunki, które mu dolegały, tak, aby pierwszego dnia zaraz pojął i uwierzył, bo pierwszego dnia naszego powstania trzeba, żeby w całej sile wystąpił, żeby wszystko, cokolwiek w rękę mieć będzie, bronią się stało<sup>611</sup>.

Podobną funkcję miały pełnić utwory liryczne, zwłaszcza te głoszące ideały wolności, walki i równości. Szczególnie chętnie przywoływano poezje Władysława Broniewskiego, które jednocześnie sławiły „nowy ład” oraz dzieło rewolucji, jak i przedstawiały zmiany społeczno-gospodarcze:

Kłaniam się Rosyjskiej Rewolucji  
czapką do ziemi,  
po polsku:  
radzieckiej sprawie,  
sprawie ludzkiej,  
robotnikom, chłopom i wojsku. (...)

Grób Lenina – prosty jak myśl,  
myśl Lenina – prosta jak czyn,  
czyn Lenina – prosty i wielki  
jak Rewolucja.<sup>612</sup>

Charakterystyczne zarówno dla powyższych wierszy, jak i innych utworów tego rodzaju jest oszczędność środków stylistycznych – są one w związku z tym zrozumiałe właściwie dla wszystkich – jak i używania, podobnie jak w prozie, pozytywnie wartościujących określeń, często opartych na metaforze bądź porównaniach. Równie często wykorzystywano w tej poezji ekspresjonizmy<sup>613</sup>, podkreślające zaangażowanie uczuciowe w sprawę<sup>614</sup>.

---

<sup>611</sup> H. Kamiński, *O prawdach żywotnych narodu polskiego (fragmenty)*, [w:] *Wypisy z literatury dla klasy X*, oprac. Z. Bogusławska, Warszawa 1954.

<sup>612</sup> W. Broniewski, *Pokłon rewolucji październikowej*, [w:] R. Matuszewski, *Historia literatury polskiej. Materiały do nauczania dla klasy XI*, Warszawa 1955, s. 236. W podręczniku znajdują się jeszcze inne wiersze poety: Na śmierć rewolucjonisty, Zagłębie Dąbrowskie, Łódź, Elegia o śmierci Ludwika Waryńskiego, Pieśń majowa, Słowo o Stalinie, Robotnik z Radomia.

<sup>613</sup> Co ważne, nawet utwory poetów uznawanych powszechnie za „trudnych” w odbiorze (np. Słowackiego, Norwida) były tak dobrane, że ich przekaz był zrozumiały i oparty o wyżej wymienione środki, mimo że ogólna twórczość autorów miała skrajnie inny charakter. Przykładem może być wiersz Cypriana Kamila Norwida *Wyjdzie stu robotników*: „Wyjdzie stu robotników,/ oborzą miasta grunt,/ Wyrzucą łokieć – funt./ Kłatki pełne wróblików/ Otworzą – i przed tłuszczą/ Ptaszki na wolność puszczą...// Muzyka nieustanna:/ Wolność! Wolność – Hosanna”. C. K. Norwid, *Wyjdzie stu robotników*, [w:] Z. Bogusławska, *Wypisy z literatury okresu romantyzmu dla klasy X*, Warszawa 1962, s. 98.

<sup>614</sup> Jak było już zaznaczone, odwoływanie do emocji, uczuć było uznawane za jeden z kluczowych czynników warunkujących skuteczność działań wychowawczych. Stąd też, również w komentarzach odwoływano się do wydarzeń, zjawisk i utworów, które mogły potencjalnie wywołać odpowiedź emocjonalną odbiorcy – np. wzbudzić jego litość, wzruszenie, motywację do podjęcia działań: „Jak

W podręcznikach dla klas starszych pojawiał się jeszcze jeden rodzaj tekstów, które miały ich zaznajamiać z osiągnięciami partii i historią ruchu robotniczego. Były to opracowania historycznoliterackie na temat literatury najnowszej. Podobnie jak w przypadku innych epok, również lata „współczesne” posiadały często osobny dział lub podręcznik, w którym opisywano kluczowe daty, zjawiska, pojęcia, autorów i ich utwory. Zgodnie z założeniem socjalistycznego wychowania, również literaturę najnowszą analizowano przez pryzmat dokonujących się zmian społecznych, a w spisie tekstów szkolnych znajdowały się jedynie dzieła, które dopuściła cenzura i wpisywały się w obowiązujący program wychowawczy. Jednym z opracowań tego okresu jest podręcznik napisany przez Ryszarda Matuszewskiego, który wyraźnie akcentuje, w jakich obszarach zaszły zmiany:

Powstanie Polski Ludowej otworzyło nowy rozdział w dziejach naszej literatury. Rozwija się ona teraz w zupełnie nowych warunkach. Stworzyła je dokonywająca się w Polsce rewolucja społeczna. Aby zrozumieć, czym jest owa rewolucja w dziedzinie kultury, musimy wziąć pod uwagę, że składają się na nią dwa wzajemnie oddziałujące na siebie zjawiska: po pierwsze – zmiana warunków rozstrzygających w dużej mierze o roli literatury i sztuki w społeczeństwie; po drugie – przeobrażenia w treści samej literatury i sztuki<sup>615</sup>.

Matuszewski wyraźnie zaznaczył zakresy analizy, które poruszył w swojej książce. Z jednej strony, były to opisywane wyżej warunki społeczne, wyznaczające zupełnie nową funkcję kultury, z drugiej – zmiany w samej treści utworów z nich wynikające. Jak podkreślił autor we wstępie, książka na temat literatury współczesnej nastęrczała w związku z tym trudności większych niż opracowanie epok minionych, ponieważ „dobór, hierarchizacja i układ materiału nie mógł opierać się tu na istniejących już doświadczeniach”<sup>616</sup>, a ostateczny kształt podręcznika „częściowo wynikał z założeń obowiązującej instrukcji programowej, częściowo były wyrazem osobistego sądu autora (...) o tym, które pozycje literatury powojennej powinien on już dziś (...) omówić szerzej”<sup>617</sup>.

---

w omawianej już publicystyce rewolucyjnej, jest i w pieśniach rewolucyjnych głęboka i wzruszająca wiara w człowieka, nienawiść do przemocy i niezłomne przeświadczenie o słuszności klasy robotniczej, która walcząc z wyzyskiem kapitalistycznym prowadziła zarazem cały naród do wyzwolenia społecznego i narodowego, jak np. w słynnej pieśni więziennej(...): My, zamknięci w Cytadeli,/Otoczeni grubym murem,/ Zaśpiewamy w naszej celi./ Pieśń potężnym chórem// ... Jak ocen wód spienionych/ Przyjdzie lud z żelazną dłońią,/ I wieżyce, i bastiony/ Jemu się pokłonią”. J. Z. Jakubowski, *Zarys literatury polskiej dla klasy XI wraz z antologią poezji i publicystyki. Cz. I 1887-1918*, s. 78.

<sup>615</sup> R. Matuszewski, *Historia literatury polskiej 1918-1955. Materiały do nauczania dla klasy XI*, Warszawa 1956, s. 14.

<sup>616</sup> Tamże, s. 4.

<sup>617</sup> Tamże.

Z punktu widzenia omawianego zagadnienia – kierunków polityki oświatowej i jej wpływu na wykorzystywanie kanonu do formacji *nowego człowieka* – szczególnie interesujący jest pierwszy rozdział, w którym Matuszewski omówił wiadomości ogólne i zagadnienia upowszechnienia kultury<sup>618</sup>. W części tej autor opisał wszystkie zjawiska w powojennej Polsce, które wpłynęły na kształt życia kulturalnego, a jednocześnie były postrzegane jako swoisty sukces władz. Uczeń w związku z tym mógł dowiedzieć się, że władza ludowa podjęła walkę z analfabetyzmem, którą zakończono sukcesem; że rynek wydawniczy, choć „przekracza wielokrotnie osiągnięcia przedwojenne” to nie pokrywa często zapotrzebowania, które łączy się z „nienotowanym dawniej głodem książki ilustrującym najwymowniej wielkość rewolucyjnego przełomu w życiu kulturalnym społeczeństwa”<sup>619</sup>. Autor podkreślił również, że kształt literatury PRL wynika właśnie z konieczności zaspokojenia „nowych” potrzeb czytelniczych<sup>620</sup>, a upowszechnienie kultury uznaje za zadanie „równie doniosłe, jak budowa gospodarki narodowej”<sup>621</sup>.

Charakterystyczne dla opracowania Matuszewskiego jest sygnalizowany już fakt, że w kolejnych częściach książki – opisującej historię przemian kulturalnych, następujące po sobie reformy i zmiany społeczne – fakty są zestawione na równi z opiniami badacza. Autor użył w podręczniku wartościujących określeń, które znajdują się obok terminologii typowej dla tekstów ideologicznych. Na przykład, opisując wczesne lata powojenne, Matuszewski negatywnie ocenił postawę części pisarzy, nie godzących się z dokonującymi się przeobrażeniami:

Większość pisarzy daleka jednak była od przyjęcia i zrozumienia podstaw ideologii socjalistycznej. Linia podziału w walce ideowej przebiegała między obozem zwolenników demokracji i szeroko pojętych reform społecznych, a obozem reakcji, która jawnie popierała politykę agentur burżuazji. Postępowa literatura tych lat piętnowała faszyzm, demaskowała oblicze reakcyjnych rządów w Polsce przedwrześniowej, ale nie potrafiła na ogół owej krytyce i owemu demaskatorstwu przeciwstawić wizji Polski socjalistycznej, ukazać zwycięskiego charakteru przeobrażającej Polskę rewolucji<sup>622</sup>.

Jednak wartościowanie nie jest jedynym sposobem sygnalizowania przez autora odpowiedniego kierunku światopoglądowego. Część informacji jest wyrażonych

---

<sup>618</sup> Tamże, s. 14nn.

<sup>619</sup> Tamże, s. 15-16.

<sup>620</sup> „Wzrost zapotrzebowania na literaturę wiąże się z takimi zjawiskami, jak ogólne podniesienie poziomu oświaty, całkowita likwidacja analfabetyzmu, ogromny wzrost liczby uczących się w szkołach podstawowych, średnich i wyższych, szeroki rozwój szkolnictwa dla dorosłych, zwiększenie sieci bibliotek”. Tamże, s. 16. Co ważne, zgodnie z postulatami „naukowego spojrzenia na świat” wszystkie te informacje były poparte statystykami ukazującymi różnicę między okresem przed i powojennym.

<sup>621</sup> W tym fragmencie autor również podkreśla uznanie dla „troskliwej i wszechstronnej opieki, jaką nad tą [kulturą – przyp. AK] dziedziną roztoczył rząd Polski Ludowej i Partia”. Tamże, s. 18.

<sup>622</sup> Tamże, s. 22.



w podręczniku wprost, jako wiadomości, które uczeń powinien zaakceptować i przyjąć za obowiązujące. Taki charakter nosi między innymi fragment podręcznika dotyczący roli partii w życiu kulturalnym:

Partia nie wkracza w dyskusje na tematy literatury, dopóki przedmiotem ich są tylko sporne zagadnienia artystyczne. Wypowiada się natomiast wtedy, kiedy wskazanie właściwego kierunku ideowego może stanowić pomoc dla artystów w kształtowaniu kultury i sztuki socjalistycznej lub kiedy tendencje ujawniające się w dziedzinie sztuki kryją niebezpieczeństwo dla sprawy walki o socjalizm. (...) Przejawia się jako opieka i pomoc, jakiej Partia udziela pisarzom i artystom.

Rola Partii w rozwoju naszej literatury wiąże się bezpośrednio z jej rolą w życiu naszego społeczeństwa. Wynika z funkcji, jaką sprawuje ona w państwie ludowym, państwie dyktatury proletariatu<sup>623</sup>.

Wskazany wyżej cytat może służyć za zobrazowanie sygnalizowanych już wątków dotyczących wpływu partii na kanon szkolny i jego wychowawcze funkcje.

Z powyżej zarysowanych zjawisk wynika, że uczeń w szkole – w tym również na lekcjach języka polskiego – miał nie tylko zostać przygotowany do odbioru danego utworu pod względem kompetencji analizy i interpretacji. Miał również posiadać wiedzę o niezbędnym – i dodatkowo właściwym ideologicznie – kontekście oraz być gotowy mentalnie na przyjęcie treści zawartych w utworach. Również jedną z umiejętności, które miał opanować uczeń, by właściwie realizować założenia programowe, było naukowe spojrzenie na świat, będące jednym z filarów socjalistycznego wychowania:

Młodzież polska musi mieć udostępniony nowoczesny światopogląd naukowy. Marksizm musi przestać być czymś, przed czym chroni się egzorcyzmami i groźbą mąk piekielnych, musi się stać jednym z narzędzi wychowania nowego człowieka dla nowego ustroju.<sup>624</sup>

Ta perspektywa postrzegania rzeczywistości wiązała się z „podstawowym aksjomatem pedagogiki socjalistycznej”<sup>625</sup>, czyli teorii o pełnej wychowalności człowieka. To też skutkowało założeniem, że odpowiednie dobrane narzędzia – np. teksty literackie, metody ich omawiania czy postawa nauczyciela – pozwoli dokonać trwałej i precyzyjnie zaprojektowanej zmiany, w tym wypadku – „wytrobienie” odpowiednich cech charakteru<sup>626</sup>. Dlatego też od najmłodszych lat w czytankach, wstępach do podręczników

---

<sup>623</sup> Tamże, s. 27.

<sup>624</sup> M. Piątkowski, *Szkoła i nauczyciel a realizacja ustawy o „służbie Polsce”*, „Nowa Szkoła”, 1948, nr 9-10, s. 79.

<sup>625</sup> M. Brodała, A. Lisiecka, T. Ruzikowski, *Przebudować człowieka. Komunistyczne wysiłki zmiany mentalności*, studia pod red. M. Kuli, Warszawa 2001, s. 24.

<sup>626</sup> Było to przez cały okres PRL podkreślane – zarówno w prasie, jak i opracowania. Wraz z czasem zmieniały się jednak sylwetki *nowych ludzi*, co opisano w dalszych podrozdziałach: „Najważniejszą funkcją wychowania, jako intencjonalnego procesu, jest zapewnienie wychowankom aktywnej pomocy w wyborze wartości, które ukształtują jego naukowy, socjalistyczny pogląd na świat i postawę wobec

czy opracowaniach lektur pojawiały się wzmianki o społecznym znaczeniu zdobywania wiedzy<sup>627</sup>. W starszych klasach wprost wskazywano atuty naukowego spojrzenia na świat, zazwyczaj kontrastując je z nurtami literackimi bądź epokami, które nie realizowały tego założenia.

Jedną z nich była wspomniana Młoda Polska. Choć jest ona nazywana neoromantyzmem, od swego pierwowzoru różni się brakiem promowania wartości patriotycznych, które władza ludowa uznawała za istotne<sup>628</sup>. Drugim poważnym zarzutem ze strony teoretyków komunistycznych była głoszona wówczas idea *sztuki dla sztuki*, zakładająca, że dzieło literackie powinno powstawać wyłącznie dla samego siebie, jako dzieło artysty<sup>629</sup>. Nie zgadzało się to z utylitarną i ideologiczną funkcją sztuki postulowaną przez socjalistów:

Analizowany utwór może być z tego względu dobrym przykładem, iż pokazuje konkretnie, jak naprawdę społecznie postępową liryka świadomie przełamuje sztuczne ramy pustego estetyzowania samego „dla siebie” i służy celom społeczności, w jakiej powstała. Piękno staje się ideowym narzędziem walki o lepsze jutro człowieka<sup>630</sup>.

To również sprawiało, że wśród utworów szkolnych, umieszczonych zarówno na listach lektur, jak i we wszelkiego rodzaju opracowaniach, wypisach i podręcznikach, właściwie nie ma tekstów, które nie miałyby ideologicznego znaczenia. Właściwie w każdym z nich można odnaleźć wzorzec, wartość bądź inny element, który mógłby służyć wychowaniu ideologicznemu. Najbardziej widoczne było to w – przywoływanych już – utworach najnowszych, jednak równie często sięgano po teksty z szeroko pojętego kanonu, np. pisma Mikołaja Reja, które odczytywano na nowo:

Rej bez ogródek zaatakował chciwość i niemoralność duchowieństwa i szlachty, wziął chłopą w obronę przed wyzyskiem księdza i urzędników dworskich („urzędnik, wójt, sołtys, pleban,

---

życia.” S. Mika, J. Wołczyk, *Kształtowanie postaw w socjalistycznej szkole*, „Nowa Szkoła”, 1974, nr 10, s. 2; zob. też: A. Sikorski, *Wychowanie światopoglądowe*, „Nowa Szkoła”, 1975, nr 7/8, s. 10.

<sup>627</sup> Jedną z książek dla klas młodszych, która obrazuje ten sposób „urabiania” są wspomniane już wypisy dla klasy V z 1946. We wstępie Teofil Wojeński zaznaczył: „Z cyklem tym wiąże się następny (V) pt. „Wiedza – to potęga”. Czytanka tego działu winny być materiałem do obudzenia w młodzieży szacunku dla dokonanych w ciągu wieków przez ludzkość wysiłków w kierunku rozumowego opanowania rzeczywistości otaczającej. Zarazem mają one za zadanie wyjaśnić młodzieży wartość społeczną trudu intelektualnego, rolę i znaczenie nauki i sztuki dla życia i pogłębić w niej przeświadczenie o celowości uczenia się w sensie zdobywania wiedzy”. *Ku lepszemu przyszłości. Czytanki polskie dla starszej młodzieży szkół powszechnych*, s. 5.

<sup>628</sup> Jak podkreślał Jan Zygmunt Jakubowski: „Głosząc „bankructwo nauki” i rzekomą niemożliwość umysłu ludzkiego poznania praw kierujących życiem społeczeństwa, ideologowie burżuazji – która przecież w swojej praktyce życiowej wykorzystywała zdobycze nauki i techniki mas pracujących – próbowali rozbroić ideologicznie i opanować duchowo siły społeczne groźne dla panującego ustroju”. J. Z. Jakubowski, *Zarys literatury polskiej dla klasy XI wraz z antologią poezji i publicystyki. Cz. I 1887-1918*, s. 8.

<sup>629</sup> Zob. więcej: K. Wyka, *Młoda Polska jako problem i model kultury*, „Pamiętnik Literacki”. 1963, nr 2(54), s. 375-399.

<sup>630</sup> J. Trzynadłowski, *Analiza nowej poezji w szkole*, „Polonistyka”, 1948, nr 2, s. 26-27.

z tych każdy chce być nad nim pan; temu dać gęś, temu kokosz”). (...) Ale samej zasady poddaństwa nie atakował. (...) Cały ten tok rozumowania ma zabarwienie wybitnie klasowe, tak mógł powiedzieć tylko szlachic-ziemianin, któremu w wysokim stopniu dogadzała sytuacja prawna pańszczyźnianego chłopu<sup>631</sup>.

Jak widać w powyższym komentarzu, choć wszystkie wnioski zgadzają się z tekstem podstawowym, to były one wyprowadzone z założeń ideologicznych. Świadczy o tym wykorzystana terminologia, jak i ujęcie problemu, którego – np. dziś – na lekcjach poświęconych Reju zupełnie się nie omawia. Szeroko przedstawiona wyżej sytuacja społeczno-polityczna stanowi zatem niezbędny kontekst do zrozumienia problemu poruszonego w dysertacji. Stąd też, opisując poszczególne teksty, sposoby ich interpretowania oraz omawiania na lekcjach, autorka będzie odwoływać się do tychże ustaleń.

Niezbędne w tym miejscu jest jednak podkreślenie, że wszystkie powyższe założenia miały charakter postulatyczny. Jak już wskazano w rozdziale związanym z recepcją ksiązek, podstawowym problemem w tym okresie był niski poziom czytelnictwa uczniów oraz równie niski poziom kompetencji literackich. Anna Szlązakowa, analizując wypracowania na przełomie lat 50. i 60. dostrzegała jeszcze inne czynniki wpływające na realizację planu:

Sprawa ideologicznej interpretacji utworu przeorana jest dość płytko, powierzchownie. Nauczyciele unikają jeszcze trudnej tematyki wychowawczej. Uczniowie unikają też tych problemów, a sprowokowani do odpowiedzi, relacjonują podręcznikowo, bez siły bijącej z osobistych przekonań. Tu i ówdzie pocieszające przebłyski – mówiące o tym, że współczesna rzeczywistość toruje sama drogę do samodzielności myślenia, trzeźwego, laickiego poglądu na świat<sup>632</sup>.

Autorka zauważyła dwie najistotniejsze przeszkody w efektywnej formacji za pomocą lektur. Byli to dwaj uczestnicy procesu dydaktycznego – nauczyciel oraz uczeń. Polonista, jak wskazuje Szlązakowa, często bał się tematyki wychowawczej – nie miał często wystarczającej wiedzy psychologiczno-pedagogicznej, jak i przedmiotowej, by swobodnie prowadzić dyskusję na proponowane tematy. Przekładało się to na podejście uczniów, którzy nie rozumiejąc utworów oraz nie widząc zaangażowania nauczyciela, opanowywali problematykę współczesną pamięciowo, zdając sobie sprawę z tego, że jest to jedynie egzaminacyjny wymóg.

---

<sup>631</sup> Z. Bogusławska, *Język polski. Komentarz metodyczny dla klasy IX korespondencyjnego liceum ogólnokształcącego*, Warszawa 1954, s. 42.

<sup>632</sup> A. Szlązakowa, *Ostatnie prace maturalne w świetle problemu współczesności*, „Polonistyka”, 1962, nr 1, s. 17.

Podsumowując, wpływ władzy na kanon lektur oraz jego wprowadzanie w szkole był niepodważalny. Poprzez kolejne programy, instrukcje programowe, opracowania, szkolenia i inne narzędzia próbowano realizować precyzyjnie określony materiał od najmłodszych lat. Przywołane przykłady ukazują, że wychowanie ideologiczne mogło być realizowane właściwie na każdej lekcji, ponieważ wszystkie utwory można było połączyć z treściami istotnymi z punktu widzenia władzy. To też sprawiało, że nauczyciel-polonista był zupełnie pozbawiony swej autonomii, a jego rola ograniczała się do wykonywania kolejnych instrukcji.

### 3.2 Polonista jako wychowawca

Rola języka polskiego jako przedmiotu, na którym powinno być realizowane wychowanie socjalistyczne, była podkreślana począwszy od 1945 r., co wiązało się z społeczną oraz wychowawczą funkcją samej literatury i sztuki<sup>633</sup>. Zarówno w programach, jak i w publikacjach metodycznych zaznaczano, że każda lekcja języka ojczystego powinna być okazją do wprowadzania elementów służących formacji człowieka: rozmowy o wartościach, ukazywania wzorców, dyskusji o wyborach. Na początku omawianego okresu opracowania dla nauczycieli – opisujące funkcje zajęć polskiego, wskazujące przykładowe metody czy teksty – miały charakter podający. Często, nawet jeśli opisywały pomysły na lekcję, były one schematyczne i przedstawiały nie tylko działania polonistów, ale również przykładowe (wzorcowe) odpowiedzi uczniów. Tym samym, zwłaszcza początkujący nauczyciel, miał swoisty „klucz” do prowadzenia zajęć, nawet jeśli miał braki, np. wynikające z tego, że był nauczycielem niewykwalifikowanym.

Charakter artykułów i opracowań zmieniały się wraz z czasem. Gotowe rozwiązania i odpowiedzi ustąpiły miejsca analizom, dyskusjom oraz przeglądowemu spojrzeniu na dany problem czy temat<sup>634</sup>. Teksty te pozwalały podjąć dyskusję z piszącym na dany temat, skłaniały do refleksji, choć nadal miały charakter ideologiczny – nawet w latach 80., gdy wiadome było, że ustrój PRL chyli się ku upadkowi. Z drugiej strony, szczególnie po 1970 r. pojawiały się artykuły polemizujące z praktyką szkolną,

---

<sup>633</sup> D. Nejmolanka, *Język polski w szkole powszechnej jako jedna z dziedzin wychowania spółdzielczego*, „Praca Szkolna”, 1946-47, nr 1-2, s. 20.

<sup>634</sup> Na przykład dotyczy to wzorców poszczególnych epok – w pierw były one prezentowane jako pomysły na lekcję, a następnie – przeglądowo, w całej epoce (oświeceniu, średniowieczu, etc.).

wprowadzanymi reformami lub „utartymi” metodami, które według opracowań gwarantowały sukces dydaktyczny.

### 3.2.1 Wychowawczy charakter przedmiotu

Współczesna dydaktyka języka polskiego podkreśla dwa główne cele edukacji polonistycznej: naukę świadomego odbioru tekstów kultury oraz uczestnictwo w procesach komunikacyjnych<sup>635</sup>. Wokół tych założeń skoncentrowane są wszystkie zapisy podstawy programowej, pisanej od 2008 r. językiem wymagań, co oznacza, że jednocześnie stanowi ona opis kompetencji, które powinien osiąść absolwent poszczególnych poziomów edukacyjnych. Jednak, integralnym elementem edukacji polonistycznej były i nadal są zagadnienia wychowawcze, zazwyczaj skoncentrowane na wartościowaniu. O ile we współczesnej dydaktyce przyjmuje się, że edukacja aksjologiczna powinna umożliwić uczniowi świadomy wybór oraz dojrzewanie do pełni swojej osobowości<sup>636</sup>, o tyle w okresie 1945-1989 zadaniem polonisty było wskazanie młodzieży właściwych wartości i postaw, które następnie miały być – już w trakcie edukacji, ale również po – wcielane w życie.

Przełożenie na życie codzienne, związane z wcześniej przywołanym już postulatem uwspółcześniania, było jednym z podstawowych założeń wychowania:

Wreszcie na zakończenie kilka uwag o realizacji postulatów wychowawczych programu języka polskiego. Nasycenie nowymi elementami wychowania socjalistycznego występuje bardzo wyraźnie w programie całej szkoły podstawowej. Nauczyciel winien te elementy wiązać ściśle z życiem szkoły i z życiem dziecka. Nie można budzić kultu bohaterów pracy tolerując lenistwo i niedbalstwo dzieci, nie można podkreślać roli techniki i wiedzy w państwie socjalistycznym oraz doniosłości znaczenia klasy pracującej nie uświadamiając młodzieży, że jest częścią tej klasy i że sama swoją pracą przygotowuje się do budownictwa socjalistycznego, nie można wreszcie ukazywać roli organizacji młodzieży w walce o postęp nie wymagając konkretnej i twórczej pracy młodzieży w organizacjach<sup>637</sup>.

---

<sup>635</sup> *Rozporządzenie Ministra Edukacji zmieniające rozporządzenie w sprawie podstawy programowej kształcenia ogólnego dla liceum ogólnokształcącego, technikum oraz branżowej szkoły II stopnia*, Dz.U. z 2024 r. poz. 993, s. 2; *Rozporządzenie Ministra Edukacji 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. z 2024 r. poz. 996, s. 3.

<sup>636</sup> Zob. R. Jedliński, *Edukacja aksjologiczna na lekcjach polskiego w szkole podstawowej*, „Kształcenie Literackie... Dydaktyka Polonistyczna”, 2018, nr 4, s. 147.

<sup>637</sup> J. Dembowska, *Kilka uwag na marginesie programu języka polskiego w szkole podstawowej*, „Praca Szkolna”, 1949, nr 3, s. 4.

Łączenie elementów wychowawczych z codziennością dziecka miało również inne przejawy. Nauczycieli zachęcano do przeprowadzania interdyscyplinarnych zajęć, które łączyłyby nie tylko wiedzę przedmiotową, ale również odnosiły się do środowiska rodzinnego ucznia – np. lekcji poświęconych prowadzeniu domu, okolicznym zakładom pracy, etc.<sup>638</sup>. Dzięki takim projektom szkoła miała odpowiadać na potrzeby współczesności, a jednocześnie umożliwiać zdobycie specjalistycznej wiedzy, np. z zakresu arytmetyki (rachunki), języka polskiego (dyskusja o tekstach literackich, omawianie czytanek) czy geografii (odczytywanie danych z mapy)<sup>639</sup>.

Mimo że w publikacjach podkreślano, że wychowanie ideologiczne to zadanie wszystkich nauczycieli bez wyjątku<sup>640</sup>, to szczególną rolę w tym zakresie przypisywano nauczycielom języka ojczystego. Lekcje polskiego stwarzają (i nadal stwarzają) przestrzeń do dyskusji o wartościach, przekonaniach, bieżących wydarzeniach oraz poprzez prowadzony dialog – do formowania osobowości i opinii. Zwracał na to uwagę m. in. Stanisław Frycie, który, analizując specyfikę programów języka polskiego z lat PRL, wyraźnie podkreślił, że wśród wszystkich przedmiotów szkolnych właśnie język ojczysty jest wyjątkowym w zakresie realizacji treści ideowo-wychowawczych:

Treściami ideowo-wychowawczymi w sposób szczególnie nasycona została edukacja polonistyczna młodzieży. Nowy program kształcenia tego przedmiotu na szczeblu nauczania systematycznego w szkole podstawowej otwiera bliski każdemu polskiemu sercu „Mazurek

---

<sup>638</sup> „Bardzo ważnym jest przepracowanie zagadnienia zależności jednostki od społeczeństwa. W klasie IV uczniowie obliczą (korelacje z arytmetyką) koszty utrzymania ucznia w domu i w szkole. Na lekcji języka polskiego zastanowią się nad tymi wyliczeniami i porozmawiają na ten temat. W klasie V rozwijając to zagadnienie rozpatrzą, ile zawdzięczają i jak dalece korzystają z pracy innych ludzi i to nie tylko współczesnych im, ale z pracy całego szeregu pokoleń, z których każde wniosło swój wkład w dorobek ludzkości. Celem tych lekcji będzie uświadomienie sobie przez uczniów, że zaciągają wobec społeczeństwa wielki dług, która spłacić będą mogli jedynie przez solidną, rzetelną i twórczą pracę, do której przygotowują się w szkole. Im bardziej więc będą przykładać się do nauki i pracy nad sobą, tym lepiej przygotują się do spłacenia swego długu – do pracy zawodowej”. D. Nejmolanka, *Język polski w szkole powszechnej jako jedna z dziedzin wychowania spółdzielczego*, „Praca Szkolna”, 1946-47, nr 1-2, s. 20.

<sup>639</sup> Co ciekawe, projekt – tym bardziej interdyscyplinarny – do dziś jest uznawany za jedną z najbardziej skutecznych metod dydaktycznych, pozwalających na łączenie teorii z praktyką oraz kształtowanie umiejętności miękkich, niezbędnych w dorosłym życiu. O polonistycznych projektach pisała m.in. autorka pracy: zob. A. Kopacz, *Polonistyczne projekty jako metoda pracy na lekcjach języka polskiego*, [online:] <https://bibliotekanauki.pl/articles/2029489.pdf>, [dostęp: 24.09.2024].

<sup>640</sup> Zauważyli to w swoich wypowiedziach W. Markiewicz oraz W. Krause: „Wdrażanie do myślenia przyszłościowego powinno odbywać się w ramach każdego bez wyjątku przedmiotu nauczania i w każdym typie szkoły, nie ma bowiem takiej dyscypliny (której określone przedmioty są w jakiś sposób przyporządkowane), która nie stwarzałaby podstawy do refleksji nad tym, co było, co jest i co będzie lub co ewentualnie być może.” W. Markiewicz, *Założenia obywatelskiego wychowania*, „Nowa Szkoła”, 1971, nr 2, s. 3; „Zadania ideowo-wychowawcze realizowane są w procesie zajęć lekcyjnych, w pracy wychowawców klas, w zajęciach pozalekcyjnych, w samorządnej działalności młodzieżowych organizacji ideowo-wychowawczych. Programy nauczania oparte są o założenia marksizmu. Znajduje to szczególne odbicie w takich przedmiotach jak: język polski, historia, geografia, przysposobienie obronne”. W. Krause, *Niektóre problemy socjalistycznego wychowania*, „Nowa Szkoła”, 1975, nr 7-8, s. 9.

Dąbrowskiego”. O służbie dla kraju ojczystego, mówią w nim, opowiadania biograficzne o wybitnych twórcach sztuki i zarazem wielkich Polakach (...).

Na szczególne podkreślenie zasługują obecne w zalecanych lekturach motywy braterstwa, przyjaźni i wspólnej walki żołnierza polskiego i radzieckiego z najeżdżącą hitlerowskim. Poglębieniu i wzbogaceniu uczuć patriotycznych uczniów na etapie wstępnego nauczania systematycznego służą utwory literackie ukazujące dzieje narodowe, zwłaszcza ekspansję germańską na ziemię polskie, życie społeczeństwa polskiego w okresie zaborów i jego walkę o niepodległość. Na tym poziomie nauczania koncentrycznie rozszerzana jest tematyka współdziałania proletariatu polskiego i rosyjskiego w walce o społeczne i narodowe wyzwolenie (...).

Istotne miejsce w szkolnych lekturach wyznaczono utworom (głównie z literatury dla dzieci i młodzieży), w których eksponuje się wartość pracy, ukazując społeczne i obywatelskie powinności młodych, ich stosunek do świata przyrody, do rówieśników, do rodziców i ludzi starszych, problemy koleżeństwa, przyjaźni i miłości, słowem różnorodne relacje między człowiekiem, światem przyrody i kultury, więzi międzyludzkie oraz humanistyczne wzorce postępowania”<sup>641</sup>.

Ta szczególna cecha lekcji języka polskiego stanowiła w okresie PRL zarówno szansę, jak i zagrożenie dla wprowadzanych zmian. Z jednej strony – umożliwiała realizację planowanych założeń, zgodnie z polityką oświatową; z drugiej – istniało niebezpieczeństwo, że niezależnie od skonstruowanych programów czy prowadzonych szkoleń, poloniści nie zgadzający się z polityką partii będą omawiać treści w inny sposób niż życzyłaby tego sobie władza. Stąd też, właściwie przez cały PRL podkreślano wagę zaangażowania i postaci samych nauczycieli:

Nie chodzi tylko o formalną, deklaratywną akceptację *Wytucznych*. Sprostanie nowym zadaniom szkoły w ukształtowaniu świadomych i aktywnych obywateli może przynieść tylko wzmoczony wysiłek nauczycieli. W tym także polonistów, którzy przecież uczą na lekcjach języka polskiego nie tylko zasadniczych, niezbędnych sprawności językowych i rudymetów wiedzy o rozwoju literatury, lecz nasycają też nauczanie złożoną problematyką ideową i moralną, kształtują postawy obywatelskie Polski Socjalistycznej<sup>642</sup>.

Również z tego powodu na łamach prasy, w opracowaniach metodycznych czy szkoleniach związanych z nauczaniem języka polskiego często poruszano tematykę wychowawczą<sup>643</sup> i wielokrotnie powtarzano, że poruszane treści powinny być

---

<sup>641</sup> S. Frycie, *Treści ideowo-wychowawcze w kształceniu ogólnym (cz. I)*, „Nowa Szkoła”, 1987, nr 1, s. 11-12.

<sup>642</sup> *Patriotyczne i socjalistyczne zaangażowanie*, „Polonistyka”, 1975, nr 6, s. 2.

<sup>643</sup> Przykładowymi tekstami poruszającymi tę tematykę są: Z. Maciejowski, *Wychowawcze wartości poezji polskiej okresu pozytywizmu*, „Polonistyka”, 1961, nr 2, s. 15-23; H. Ruszczakowa, *Wydobywanie wartości wychowawczych z lektury. Na przykładzie „Trzeciej jesieni” M. Dąbrowskiej i „Ogrodu pana Nietsche” K. Filipowicza*, „Polonistyka”, 1970, nr 1, s. 34-36; T. Kalaszyńska, *Kształtowanie uczuć patriotycznych na lekcjach języka polskiego*, „Polonistyka”, 1970, nr 1, s. 36-39; A. Mackiewicz, *Problemy wychowawcze w pracy polonisty*, „Polonistyka”, 1979, nr 4, s. 275-277; M. Stępień, *Szkoła kształtuje określone wartości ideowo-moralne*, „Polonistyka”, 1980, nr 4, s. 272-273; *Idee i wartości w tekstach kultury a szkolna edukacja polonistyczna*, „Polonistyka”, 1984, nr 5, s. 358nn.

uwspółcześniane<sup>644</sup>. Jednak, co ciekawe, teksty te często były pisane po 1970 roku, czyli w ostatnim wyróżnionym okresie PRL; we wcześniejszych latach koncentrowano się przede wszystkim na wartościach ideologicznych. W artykułach również podkreślano, że kryterium doboru kanonu powinny stanowić wartości wychowawcze pojawiające się lekturach<sup>645</sup>.

Istotne jest, aby podkreślić w tym miejscu, że nie wszyscy poloniści zgadzali się z rolą, jaką przypisywano literaturze w polityce oświatowej PRL. Jedną z takich wypowiedzi można znaleźć w *Polonistyce*, w numerze prezentującym dyskusję na temat edukacji aksjologicznej na lekcjach języka polskiego<sup>646</sup>. Jej autorem jest wspomniany już wielokrotnie Stanisław Bortnowski, który w tym okresie opiniował tworzony wówczas nowy program do języka polskiego:

Dziś „państwowy” program języka polskiego byłby programem przeciwko znacznej części społeczeństwa. A w ogóle źle, jeśli literatura w szkole miałaby stać się przetargiem politycznym, bo to służy tylko doraźnym celom. Dyskutanci popierający władzę ogarnięci tymi emocjami mówią: „Zniszczymy pisarza, którego dzieła ukazują się na Zachodzie. Damy mu w programie mniej utworów, mimo że dzieła tego pisarza przynależą do historii literatury Polski Ludowej i przez Polskę Ludową zostały wydane. Zaprotestujemy przeciwko książce dla dzieci napisanej przez X, z tego powodu, że jest to książka X, mimo że w tej książce nie tylko nie ma aluzji politycznych do systemu, ale odwrotnie: system ten jest w pełni akceptowany, nawet milicjant jest pozytywnym bohaterem książki.

(...) Czy analiza wierszy ks. Twardowskiego zachęci młodych ludzi do pójścia do konfesjonału i utrwali światopogląd katolicki? Moim zdaniem, Twardowski jako poeta powinien mieć miejsce w programie pod warunkiem, że jest dobrym poetą.

I czy obecność *Pamiętki z Celulozy* w programie języka polskiego każe młodzieży spojrzeć „inaczej” na dwudziestolecie międzywojenne, zburzy mity o Polsce kwitnącej, szczęśliwej i sprawiedliwej? Ponadto zrehabilituje KPP i włączy działalność tej partii do tradycji bardzo bliskiej uczącym się licealistom?

---

<sup>644</sup> „Dokonywane na lekcjach sądy i oceny przybierają charakter wypowiedzi wartościujących, będą więc cennym świadectwem przekonań moralnych oraz akceptacji określonych norm postępowania przez naszych wychowanków. Nie trzeba podkreślać, jak bogaty kryje się w tym fakcie materiał wychowawczy”. S. Mijas, *Postawa moralna jednostek i zbiorowości w „Chłopach” W. S. Reymonta*, „Polonistyka”, 1969, nr 5, s. 27.

<sup>645</sup> Takie zdanie miał m.in. Zygmunt Kubiak, który na łamach *Polonistyki* w 1983 roku pisał: „Mnie się wydaje, że nauka literatury ojczystej i w ogóle literatury, czyli języka polskiego w szkołach, powinna być także fundamentem wychowania moralnego. W nauce języka polskiego powinien być, moim zdaniem, położony duży nacisk na wartości, tradycyjne wartości moralne, które wyraziły się w literaturze polskiej. Wartości wychowawcze powinny być jednym z głównych wyznaczników doboru lektury. Polska przez wieki trzymała się stabilnością rodzin polskich. To jest jasne, że nie istniałaby Polska, gdyby nie istniałaby rodzina polska”. Z. Kubiak, *Nauka literatury powinna być fundamentem wychowania moralnego*, „Polonistyka”, 1983, nr 7, s. 543.

<sup>646</sup> „Polonistyka” nr 4/1984. Wśród dyskutujących znalazł się m.in. Bogdan Suchodolski, jeden z czołowych pedagogów okresu PRL. Co ciekawe, pod koniec epoki, badacz zmienił zupełnie zdanie na temat publikowanych 40 lat wcześniej teorii – podkreślał wagę wolności słowa, odpolitycznienia szkoły, etc.



To są złudzenia, co nie znaczy, że *Pamiętka...* nie wiąże się z określonym etapem rozwoju literatury powojennej<sup>647</sup>.

Trudno jednoznacznie ocenić, na ile przywołana opinia była w tym okresie powszechna. Mając na uwadze fakt, że w 1984 r. „urabianie” ideologiczne nie było tak intensywne jak w latach 40. i 50., a propaganda głoszona przez władze była społecznie odrzucana, możliwe jest, że i schyłku ostatniej dekady PRL lektura szkolna nie była już traktowana jako instrumentarium ideologiczne, natomiast w jej wykorzystaniu skupiano się na kształceniu kompetencji typowo polonistycznych, a nie realizowaniu celów wychowawczych.

Jednak, przez prawie 40 lat, dydaktyka języka polskiego wyraźnie akcentowała edukację literacką jako podstawę wychowania moralnego<sup>648</sup>. Stąd też, chcąc odpowiedzieć na pytanie, jaką rolę odegrała w formacji budowniczych epoki, należy przyjrzeć się, jak książka mogła być wykorzystywana na lekcjach języka ojczystego.

### 3.2.2 Książka jako narzędzie wychowawcze

Narracja na temat roli książki w procesie wychowania nie zmieniła się na przestrzeni całego okresu PRL. Od początku epoki, zarówno w prasie, opracowaniach jak i programach wyraźnie podkreślano, że literatura powinna być wykorzystywana do formacji osobowości młodego człowieka, a nauczyciel – być przewodnikiem po tym procesie<sup>649</sup>. Kolejne publikacje na ten temat uszczegóławiały znaczenie i sposób wykorzystania lektur, jednak jej rudymentalne znaczenie wychowawcze pozostawało niezmiennie przez następne lata. Podstawowym założeniem, które dotyczyło zarówno czytanek, liryki, jak i tekstów dłuższych, było ich celowe i planowe wykorzystanie<sup>650</sup>.

---

<sup>647</sup> *Idee i wartości w tekstach kultury a szkolna edukacja polonistyczna*, „Polonistyka”, nr 4/1984, s. 266.

<sup>648</sup> „Wychowanie ideowe jest nieodłącznym elementem kształcenia ogólnego w szkole socjalistycznej. (...) Nauczanie języka ojczystego dostarcza wiele okazji do socjalistycznego wychowania młodzieży”. D. Wojciechowska, *Jak wykorzystać materiał lekturowy klas V-VII do wychowania ideowego*, „Polonistyka”, 1964, nr 1, s. 21.

<sup>649</sup> „Książka i pismo w miarę usamodzielnienia się psychiki dziecka staje się ważnym, a bodaj jednym z najważniejszych czynników wychowujących. Coraz większy, ściślejszy i piękniejszy kontakt młodzieży kształcącej się literaturą prowadzi do urabiania światopoglądu, kultywowania zamiłowań literackich, umiejętności doboru i umiłowania książki (...)”. M. Nowicka-Rapacka, *Cele i metody budzenia zainteresowań młodzieży lekturą szkolną i domową*, „Praca Szkolna”, 1947, nr 7, s. 9.

<sup>650</sup> „Ze względu na specyficzną rolę języka polskiego, jako przodującego pod względem wychowawczym przedmiotu w programie szkoły podstawowego, celowe korzystanie z „czytanek” staje się jednym z podstawowych zadań prowadzących do właściwych wyników”. K. Lausz, *Uwagi o korzystaniu z podręcznika języka polskiego*, „Praca Szkolna”, 1948, nr 3, s. 13.

Polonista miał „aranżować momenty wychowawcze” w taki sposób, by w naturalny sposób wpisywały się one w tok lekcji.

Z związku z tym w materiałach przeznaczonych dla nauczycieli języka polskiego przedstawiano pomysły, jak można zaplanować działania wychowawcze oraz jak wypadały rozmowy na ten temat. Jednym z takich tekstów jest artykuł Romana Jurewicza, opisujący realizację lekcji związanej z *Granicą* Zofii Nałkowskiej:

Lekcję zakończyliśmy wypowiedzią podsumowującą na temat: „Czego nauczyło mnie życie bohaterów *Granicy*”. Zabierający głos z dużym przekonaniem mówili, że w stosunkach międzyludzkich konieczna jest rozważa i odpowiedzialność. Nieprzemysłane kroki mogą doprowadzić do nie dających się przewidzieć fatalnych skutków. Przykłady, z którymi stykamy się na co dzień, aż nadzbyt dobrze dowodzą, że ludzie częstokroć błędzą w swym postępowaniu, narażając samych siebie na niepotrzebne cierpienia, a społeczeństwo na straty<sup>651</sup>.

Jak widać, autor przytoczył sposób na podsumowanie zajęć, w którym uczniowie mieli za zadanie uwspółcześnić zachowanie bohaterów literackich oraz odnieść je do własnych przekonań moralnych. Tym samym, nie tylko syntetyzowali wiedzę na temat lektury, ale również dokonywali wspomnianego wartościowania. Nauczyciel miał w tym momencie naturalną szansę na zweryfikowanie niewłaściwych sądów oraz wskazanie prawidłowego toku myślenia – przy założeniu, że takie pojawiły się na lekcji.

Zupełnie inny sposób wprowadzenia elementów wychowawczych związanych z lekturą przedstawił w swoim tekście Lech Słowiński<sup>652</sup>. Jego pomysł opierał się na ćwiczeniu, w którym uczniowie mieli za zadanie wskazać, jakie oddziaływanie miały poszczególne teksty na ludzi swojej epoki. Następnym krokiem było porównanie opisanego wpływu ze współczesnymi uczniami. Jak sam autor wskazuje:

Opisana wyżej lekcja miała duże walory wychowawcze zarówno z uwagi na jej stronę merytoryczną, rzeczową, jak i metodyczną. Uświadomiła uczniom zadania młodzieży polskiej w czasach minionych, umożliwiła skonfrontowania ideałów dawnych z ideałami dzisiejszymi, poza tym dała im okazję do samodzielnej pracy, a właśnie samodzielność jest jednym z naczelných ideałów nowoczesnego, postępowania wychowania<sup>653</sup>.

Zaproponowane przez Słowińskiego ćwiczenie było jedną z nagrodzonych prac *Polonistyki* w konkursie na scenariusz lekcji. Posiada ona walory nie tylko wychowawcze, ale również metodyczne – poprzez samodzielną pracę uczniowie lepiej zapamiętują opracowane teksty, w tym konkretnym przypadku – wartości, które są

---

<sup>651</sup> R. Jurewicz, *Przykłady zajęć z języka polskiego poświęconych wychowaniu moralnemu*, „Polonistyka”, 1971, nr 6, s. 25-29.

<sup>652</sup> L. Słowiński, *Z problematyki wychowawczej na lekcjach języka polskiego w szkole średniej. Praca wyróżniona w konkursie „Polonistyki”*, „Polonistyka”, 1973, nr 2, s. 18-29.

<sup>653</sup> Tamże, s. 29.

zawarte w omawianych lekturach. Jednocześnie, polonista znalazł sposób na uwspółcześnienie zagadnienia, dzięki czemu omawiana tematyka nie była abstrakcyjna dla młodzieży, a odnosiła się do ich własnych sądów i wyborów. Dodatkowo, warto podkreślić fakt, że zadaniem uczniów nie było wskazanie, na ile aktualny jest dany tekst literacki, ale ocenić, jakie wartości wychowawcze (lub ogólnie wartości) niesie dla współczesnego nastolatka. Tym samym, uniknął przywołanego już w pracy gombrowiczowskiego dylematu Bładaczki, nie potrafiącego przekazać własnym uczniom treści zawartych w obowiązującym programie w żaden inny sposób niż powtórzyć za słynnym zdaniem „Słowacki wielkim poetą był!”. W lekcji Słowińskiego widać zatem świadomość, w jaki sposób przebiega proces uczenia się i zapamiętywania, która przełożyła się na przemyślaną konstrukcję lekcji, pozwalającą z jednej strony na otwartą dyskusję, a z drugiej – umożliwiającą ukierunkowanie, „urabianie” myślenia uczniów.

Jednak, nie tylko edukacja aksjologiczna była celem wychowania socjalistycznego. W obręb tego pojęcia wchodziły również zagadnienia związane z szeroko pojętą estetyką oraz przeżyciem artystycznym. Wiązało się to z przekonaniem, że wrażliwość na sztukę, jak i umiejętność jej odbioru bezpośrednio wpływają na postawy człowieka – altruistyczne, poznawcze i twórcze<sup>654</sup>. Można zatem wnioskować, że to, w jaki sposób ludzie postrzegają różnorodne teksty kultury oraz jak je interpretują, przekłada się na ich funkcjonowanie społeczne – zarówno w pozytywny, jak i negatywny sposób<sup>655</sup>. Wykorzystując to założenie, poloniści mieli kształtować właściwe spojrzenie na sztukę, które miało w dalszej perspektywie skutkować wykształceniem się określonych cech charakteru. Zostało to podkreślone m.in. w programach nauczania:

Lektura utworów literackich umożliwia poznanie skomplikowanych zagadnień życia społecznego, wyrabia zdolność przeżywania dzieła artystycznego, smak artystyczny i umiejętność stosowania właściwych kryteriów estetycznych (...). Nauka języka i literatury,

---

<sup>654</sup> Por. M. Świeca, *O potrzebie rozwijania kultury estetycznej społeczeństwa*, „Acta Scientifica Academiae Ostroviensis. Sectio A, Nauki Humanistyczne, Społeczne i Techniczne 1”, 2013, s. 346; W. Okoń, *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*, Warszawa 1995; I. Wojnar, *Estetyka i wychowanie*, Warszawa 1964; *Pedagogika. Podręcznik dla kandydatów na nauczycieli*, red. B. Suchodolski, Warszawa 1975.

<sup>655</sup> Współczesna socjologia ujmuje związki zachodzące między społeczeństwem a sztuką w trzech paradygmatach. Pierwszy z nich, estetyka społeczna, zakłada, że przemiany społeczne mają swoje odzwierciedlenie w dziełach kultury. Drugi, społeczna historia sztuki, próbuje umieścić wytwory kultury w określonej grupie społecznej, badając ich społeczno-ekonomiczną genezę. Ostatni z wyróżnionych paradygmatów – socjologii empirycznej – bada interakcje między odbiorcami a dziełem. Zob. więcej: D. Kidoń, *Społeczne uwarunkowania odbioru sztuki współczesnej. Badania z wykorzystaniem okulografii*, Łódź 2023, s. 7 (praca doktorska opublikowana na stronie BIP Uniwersytetu Łódzkiego, [online:] [https://www.bip.uni.lodz.pl/fileadmin/user\\_upload/Rozprawa\\_doktorska\\_-\\_Spo%C5%82eczne\\_uwarunkowania\\_odbioru\\_sztuki\\_wsp%C3%B3%C5%82czesnej.\\_-\\_Dagna\\_Kido%C5%84.pdf](https://www.bip.uni.lodz.pl/fileadmin/user_upload/Rozprawa_doktorska_-_Spo%C5%82eczne_uwarunkowania_odbioru_sztuki_wsp%C3%B3%C5%82czesnej._-_Dagna_Kido%C5%84.pdf), [dostęp: 1.06.2023]).

zwłaszcza współczesnej literatury postępowej, powinna rozwijać miłość i przywiązanie do kraju ojczystego oraz poczucie solidarności z klasą robotniczą całego świata, ze Związkiem Radzieckim i krajami demokracji ludowej walczącymi pod przewodnictwem ZSRR o pokój i socjalizm<sup>656</sup>.

Jednocześnie, zdawano sobie sprawę, że kształtowanie charakteru poprzez dzieło literackie jest zadaniem dość trudnym – warunkowane jest, jak już zostało to zasygnalizowane, wieloma czynnikami, z których części nie da się kontrolować. W związku z tym, formułując zasady pracy z tekstem na lekcjach, uwypuklano nie tyle metody pracy czy wiadomości niezbędne do zrozumienia danego tematu, ale emocjonalny charakter czytania. Zaangażowanie uczuciowe młodego czytelnika miało sprawić, że będzie on głębiej rozumiał przekazywane na lekcjach idee oraz chętniej je wcielał w życie<sup>657</sup>:

Ten sposób interpretowania tematyki program nazywa „obrazowym”. Mamy więc: „fragmenty z życia”, „portrety biograficzne”, „obrazki”, „fragmenty literackie i publicystyczne ilustrujące”... To określenie „ilustrujące” mówi wyraźnie, że musimy wybrać takie utwory literackie, które swoją prawdą życiową i pięknem wzruszą ucznia, oburzą, porwą, zachwyca, wywołają wielkie uczucia i czynny stosunek do omawianego problemu. Taki obraz ma ucznia zbliżyć do postaci historycznej czy konkretnego zdarzenia, ma przez wywołanie podziwu i szacunku do pracy i wysiłku wybitnej jednostki związać ucznia z umiłowaną ideą, którą uczeń nie tylko pokocha, ale podejmie i będzie ją realizował w zmieniających się warunkach, w rzeczywistych zadaniach dnia codziennego.

Przez oddziaływanie emocjonalne, przez rzetelną interpretację naukową omawianego fragmentu (obrazu) osiągamy cele wychowawcze, jakie nam program przedstawia do wypełnienia<sup>658</sup>.

W przywołanym artykule Wojciech Janczewski przedstawia promowaną w PRL (i wciąż aktualną w metodyce) zasadę pogładowości, której założeniem było odwoływanie się do aspektu praktycznego omawianych zagadnień. W przypadku tekstów literackich, oprócz kontekstów związanych z życiem współczesnym, można było nawiązać do codzienności uczniów oraz ich emocji. Dzięki temu utożsamieniu, zachowanie postaci literackich stawało się bardziej zrozumiałe, a ich postawa mogła stać się potencjalnym wzorcem.

Opisane wyżej wychowawcze oddziaływanie literatury obrazowano również konkretnymi przykładami bohaterów. Szczególnie chętnie przywoływano postaci

---

<sup>656</sup> *Język polski: program nauki w 11-letniej szkole ogólnokształcącej: projekt*, Warszawa 1949, s. 3-4.

<sup>657</sup> Współczesne opracowania psychologiczne wskazują, że czytanie aktywuje jednocześnie kilka władz poznawczych, co przekłada się na emocjonalny odbiór tekstu. Wynika to m.in. z wpływu percepcji, pamięci krótko- i długotrwałej czy napięcia uwagi na odczucia człowieka. Stąd też, przytaczane założenia programowe i teoretyczne związane z odbiorem emocjonalnym lektur, choć nie były tak dokładnie uzasadnione i opisane, mogły być słuszne. Zob. więcej: M. Rembowska-Płuciennik, *Emocje w odbiorze literatury – perspektywy kognitywistyczne*, „Ruch Literacki”, 2014, z. 6 (327), s. 564.

<sup>658</sup> W. Janczewski, *Walka o postęp i wyzwolenie społeczne w programie języka polskiego*, „Praca Szkolna”, 1949, nr 3, s. 13-14.

Sienkiewiczowskie – utwory właśnie tego pisarza przez cały okres PRL były chętnie czytane:

Niepomiernie łatwiej przemówi zatem do wyobraźni i uczuć wzór osobowy Wołodyjowskiego niż suchy przepis kodeksu moralnego. I gdy się będzie takim jak Wołodyjowski, to się na pewno sprostą swym obowiązkom patriotycznym, znacznie pewniej, niż gdy się tylko uzna słuszność patriotycznych reguł moralnych. (...) Taki wzór osobowy, jak Wołodyjowski, jest nadto przejawem możliwości ludzkich, świadczy przeto i o naszych własnych możliwościach, potrafi więc w razie potrzeby wskrzeszać ze swych adeptów najczystszej wody bohaterstwo<sup>659</sup>.

Istotne jest, by podkreślić, że w kontekście emocjonalnego odbioru tekstu kluczowy był nie tylko odpowiedni dobór treści czy postaci. Równie ważne było właściwe poprowadzenie samej lekcji, w której nauczyciel miał stosować metody interioryzujące, czyli te, które pozwalają utożsamić się z określonymi wartościami i postawami<sup>660</sup>. Jedną z nich było opracowywanie tekstów literackich, które zostało szczegółowo opisane w podrozdziale dotyczącym metodyki nauczania literatury (3.5.3).

Równie często, w tekstach literackich odwoływano się do doświadczeń bliskich uczniom, które mogły – w założeniu – wywoływać emocjonalną reakcję. Wydarzenia takie jak strata, przeżycie wojny lub doznanie biedy były przywoływane zarówno w krótszych, jak i dłuższych utworach literackich. Jednym z nich był np. opowiadanie Żeromskiego *Nagi bruk*, którego fragmenty związane były z ruchem rewolucyjnym:

Wokół sztandaru tłoczyły się w pospiesznym marszu figury szerniałe, chude, poźółkłe, ludzie o skórze lic tęgo wydębionej dymem, kwasami, sadzą i smrodem. Szli mężczyźni o oczach doskonale wyżganych igłami porządnej pracy, o trzewiach wyżartych od chorób, o nerwach, których szaleństwo wódka ucisza. (...) Maszerujący dalej ściskali się korpusami ciał coraz szczelniej, coraz mocniej, coraz bardziej. Wsparli się ramiony i szukali podniety w ich dreszczu.

Bicie serc stało się jedno<sup>661</sup>.

W przywołanym tekście opisane postaci obrazują krzywdę społeczną, z którą wielu uczniów mogło się utożsamić<sup>662</sup>. Jednocześnie, pokazuje on wartości istotne

---

<sup>659</sup> M. Fritzhand, *Kilka uwag o wzorach osobowych*, „Nowa Szkoła”, 1971, nr 3, s. 3.

<sup>660</sup> Pojęcie to wprowadził w swojej książce Karol Kotłowski, który w opracowaniu *Rzecz o wychowaniu patriotycznym* opisał kolejne etapy skutecznego procesu wychowawczego. Składał się na niego etap informujący, interioryzujący oraz tzw. regulatory postępowania, czyli weryfikacji promowanych postaw. Por. K. Kotłowski, *Rzecz o wychowaniu patriotycznym*, Wrocław-Warszawa-Kraków-Gdańsk 1974, s. 92nn.

<sup>661</sup> S. Żeromski, *Nagi bruk*, [w:] J. S. Kopczewski, *Między dawnymi a nowymi laty*, Warszawa 1967, s. 50.

<sup>662</sup> Z tego też powodu był to tak popularny w podręcznikach autor, co podkreślają opracowania tego okresu: „Odważa w podejmowaniu trudnych problemów życia społeczno-narodowego i moralnego, potężna siła wzruszenia, zawarta w obrazach artystycznych – to wszystko sprawiło, że książki Żeromskiego stawały się ważnymi wydarzeniami ideowo-kulturalnymi w życiu narodu. Pozostał w opinii powszechnej największym

wychowawczo, takie jak solidarność i braterstwo. Wpływając na emocje uczniów, tekst miał tym samym zachęcić do przyjmowania podobnych postaw.

Emocjonalny odbiór utworów literackich miał również uwrażliwić czytelników na elementy otaczającej ich rzeczywistości, w tym krzywdę społeczną. Przykładem tekstu ilustrującego to zagadnienie może być *Dym* Marii Konopnickiej:

Gdy przeczytamy uważnie całe to zdanie, zrozumiemy, dlaczego autorka tak wiele mówi o dymie – przezeń, za jego pośrednictwem poznajemy Marcysia – ukochanie matczynego serca. Patrząc na dym matka widzi, śledzi pracę swego syna, rozumie jego trud, ocenia jego zmęczenie. Dym mówi starej wdowie o jej synu, mówi nieustannie, przez cały dzień.

I oto w życie tych dwojga wchodzi dym fabryczny – on wyznacza rytm pracy, on dyktuje rozkład dnia, on przeplata każdą czynność matki i syna<sup>663</sup>.

W zacytowanym artykule, wydrukowanym w 1959 r. w *Polonistyce*, Wanda Łuszkó podkreślała relacje Marcysia z matką, jednak ich historia nie służy zobrazowaniu rodzinnego szczęścia, a przede wszystkim wskazaniu, jak radzą sobie oni w nowej, otaczającej ich rzeczywistości miasta<sup>664</sup>. Nauczyciel w trakcie lekcji poświęconej *Dymowi* mógł zatem omówić codzienność ludzi pracujących, wyzwania, z jakimi musieli sobie radzić oraz odwołać się do emocjonalnej więzi łączącej uczniów z ich matkami czy ojcami.

Podsumowując, przywołane teksty wyraźnie wskazują, że polonista był w okresie PRL nie tylko nauczycielem określonego przedmiotu, ale przede wszystkim wychowawcą, którego aktywność miała być zorientowana wokół formowania charakterów uczniów. Doświadczenie przeżycia estetycznego związanego z określonym tekstem miało być narzędziem wychowania, a nie czynnikiem ubogacającym młodzież, jej poglądy oraz gust literacki<sup>665</sup>. W związku z tym celem, wszystkie elementy procesu dydaktycznego oraz jego uczestnicy mieli być podporządkowani obowiązującym wzorcom.

---

pisarzem polskim naszego stulecia”. J. Z. Jakubowski, *Literatura polska okresu Młodej Polski. Podręcznik dla klasy III Liceum Ogólnokształcącego oraz techników i liceów zawodowych*, Warszawa 1969, s. 167.

<sup>663</sup> W. Łuszkó, „*Dym*” Marii Konopnickiej w klasie VII, „*Polonistyka*”, 1959, nr 1, s. 53.

<sup>664</sup> Choć akcja opowiadania toczy się w połowie XIX wieku, to sytuacja wdowy i jej syna była analogiczna do powojennego losu wielu rodzin – chodziło zarówno o brak ojca, jak i pracę w istniejącej opodal fabryce. Różnica dzieła Konopnickiej wobec utworów „nowych” polega na tym, że PRL-owski tekst posiadałby pozytywne, motywujące zakończenie, natomiast nowele schyłku XIX wieku podkreślały przede wszystkim nędzę i potrzebę zmian, stąd też na końcu śmierć Marcysia.

<sup>665</sup> Jak zaznaczył Paweł Bagiński w *Polonistyce*: „Emocjonalne przejęcie się pięknem dzieła literackiego wiąże się ściśle z jego wychowawczym oddziaływaniem. To teza podstawowa poniższych uwag. Przy tym wskazania wychowawcze, które są jakby refleksem i wynikiem zachwytu nad dziełem literackim, stają się elementem wtórnym, mimo to również ważnym. Właśnie dzięki przejęciu się pięknem utworu utrwalały się jego walory wychowawcze.” P. Bagiński, *O emocjonalnych i wychowawczych wartościach utworów literackich omawianych w kl. IX-XI*, „*Polonistyka*”, 1970, nr 4, s. 31.

Proces dydaktyczny składa się – w uproszczeniu<sup>666</sup> – z dwóch uczestników (nauczyciela oraz ucznia) oraz składowych: treści, metod, strategii, środków, bazy materialnej, oceniania, pracy własnej ucznia oraz narzędzi dydaktycznych. Polonista decydował o podejmowanej tematyce w oparciu o program nauczania, planował ją – w oparciu m.in. o możliwości uczniów, kalendarz pracy szkoły czy poziom edukacyjny – oraz dobierał odpowiednie metody i narzędzia, by zrealizować określony cel, m.in. formowanie charakteru młodzieży. Na wszystkie podejmowane przez nauczyciela działania wpływały założenia polityki oświatowej, ale również charakter polonisty czy jego kompetencje<sup>667</sup>. Z drugiej strony, choć aktywność ucznia była ściśle związana z procesem – miał on uczestniczyć w planowanych zajęciach, podporządkować się temu, jak naukę zaplanował i zorganizował polonista – to od jego pracy własnej, jego potrzeb oraz możliwości zależało to, jak ostatecznie kształtowały się te relacje.

Aby zatem ukazać, jaką rolę odegrały lektury szkolne w urzeczywistnianiu ideału budowniczego socjalizmu, trzeba przeanalizować wszystkie powyższe składowe, rozpoczynając od zjawiska centralnego całego procesu, czyli celu, którym była formacja uczniów oraz wpływ na wyznawane przez nich wartości.

### **3.3 Lektury a ideał budowniczego socjalizmu**

Jak wykazano powyżej, sytuacja społeczno-polityczna stanowi niezbędny kontekst do zrozumienia przemian dokonujących się w oświacie w czasie PRL. Polonista w tym rozumieniu miał stać się osobą wykonującą zadania wynikające z przyjętej polityki oświatowej. Głównym celem edukacji polonistycznej tego okresu miała być – szeroko pojęta<sup>668</sup> – formacja człowieka miłującego ojczyznę, odpowiadającego na aktualne problemy społeczne i posiadającego określone cechy charakteru<sup>669</sup>. Jak zaznaczył Tadeusz Pasierbiński:

Stąd też na tle nowej wizji państwa kształtuje się obraz nowego człowieka-obywatela. Staje się on świadom swych praw i obowiązków. Rozumie, na czym polega jego świadome

---

<sup>666</sup> Por. W. Okoń, *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*, Warszawa 2003.

<sup>667</sup> Te ostatnie miały wpływ przede wszystkim na różnorodność omawianych tekstów, ale również stosowane metody (przez wiele lat dominującą metodą była pogadanka lub wykład, ponieważ poloniści nie mieli wystarczających kompetencji, by urozmaicać proces uczenia się) oraz środki dydaktyczne, np. teksty kultury popularnej.

<sup>668</sup> Jak zostało to wykazane w rozdziale przeglądowym, w zależności od okresu PRL cele te ulegały zmianom, jednak główne cechy absolwenta pozostawały takie same.

<sup>669</sup> Por. *Język polski: program nauki w 11-letniej szkole ogólnokształcącej: projekt*, s. 4.

współuczestnictwo czynne w tworzeniu nowego życia z naczelnym zadaniem, którym jest walka z wszelkiego rodzaju tyranią, krzywdą i wyzyskiem<sup>670</sup>.

Sposób przedstawienia sylwetki człowieka socjalistycznego zależał od potencjalnych odbiorców. W opracowaniach przeznaczonych dla nauczycieli znajdował się rozbudowany opis budowniczego socjalizmu, często z całym katalogiem pożądanych cech<sup>671</sup>. Inaczej jednak ukazywano te sylwetki w tekstach adresowanych do uczniów, ponieważ w trakcie lekcji młodzież miała nie tylko dowiedzieć się, jaka powinna być i jak postępować, ale również tego, czego unikać.

W związku z powyższym, pierwszym sposobem ukazywania założonego modelu, była prezentacja wzorców postępowania na przykładzie wybranych postaci. Wśród nich znajdowały się zarówno autentyczne lub historyczne postaci (np. Włodzimierz Lenin czy wspomniany już Ludwik Waryński), jak i anonimowe sylwetki, „pisane” na zamówienie albo na potrzeby konkretnych czytanek. Ich rolę w swoim tekście opisał m.in. Marek Fritzhand, który wskazał, że

Ten wpływ motywacyjny wzoru osobowego jest jednym z czynników powodujących, że etycy współcześni coraz częściej formułę „postępuj tak a tak”, zastępują formułą „bądź takim a takim”. Nawet utylitaryzm, tak bardzo przywiązany do zasad i reguł, wyłonił ostatnio odmianę, zwaną „utyliaryzmem postaw”, która interesuje się głównie postawami ludzkimi, mającymi przysporzyć jak najwięcej szczęścia jak największej ilości ludzi<sup>672</sup>.

Zarówno dla osób układających program, jak i dla nauczycieli pracujących bezpośrednio z młodzieżą wiadome było, że uczniowie sami nie wybiorą właściwych – z punktu widzenia władzy – wzorców. Stąd też w opracowaniach autorzy wskazywali, że szkoła powinna pełnić rolę pośrednika między autorytetami i młodym pokoleniem<sup>673</sup>, ukazując zarówno pozytywne, jak i negatywnie zachowania.

---

<sup>670</sup> T. Pasierbiński, *Szkoła jako czynnik wychowania społeczno-politycznego*, „Praca Szkolna”, nr 5/1948, s. 4.

<sup>671</sup> Do tych tekstów należą m.in. artykuły J. Pietera lub I. Altszuler przywoływane w rozdziale przeglądowym.

<sup>672</sup> M. Fritzhand, *Kilka uwag o wzorach osobowych*, „Nowa Szkoła”, nr 3/1971, s. 3.

<sup>673</sup> Wspomina o tym m.in. Stanisław Gerstman: „W kształtowaniu własnej osobowości nie małą pomocą są wzorce postępowania, reprezentowane przez ludzi z najbliższego otoczenia, a nawet, jak się to zwykle potocznie określać, przykłady „cech” osobowości, które mają być powodem poszczególnych sposobów postępowania w życiu. Takie wzorce wybiera sobie młodzież nie zawsze w zgodzie z pożądanymi celami wychowania. Dom i szkoła pełnią rolę pośredników między wychowankiem a wzorcami, reprezentowanymi przez ludzi współczesnych, przez postaci historyczne, przez bohaterów dzieł sztuki (powieść, dramat, film)”. S. Gerstman, *Kształtowanie osobowości emocjonalnie dojrzałej*, „Nowa Szkoła”, nr 3/1971, s. 8-9.



### 3.3.1 Wzorce i antywzorce

Mając na uwadze wspomnianą funkcję pośrednika, omawiane w szkole teksty literackie ukazywały zarówno cechy zgodne z promowanym ideałem wychowawczym, jak i uznawane za negatywne i wyraźnie krytykowane. W okresie najintensywniejszej ideologizacji (1945-1956) często były one związane z odbudową kraju, a opisywane sylwetki bohaterów miały motywować do działania oraz wspólnego pokonywania przeciwności:

Realizm socjalistyczny żąda pokazania ludzi mocnych, godnych naśladowania, których myśli nie rozpyływałyby się w refleksjach pesymistycznych. Bohaterem powieści niechaj będzie człowiek dzielny, który potrafi łącać przeciwności, przewycięzać własne słabości i entuzjazmem promieniować na innych. Twórczy stosunek do świata wymaga afirmacji życia, a nie jej negacji i dlatego literatura powinna być przepojona optymizmem i radością życia<sup>674</sup>.

Wspomniane postaci często reprezentowały wzorce obecne w retoryce patriotyzmu ludowego: robotnika, chłopca, pracującego i inteligenta<sup>675</sup>. Teksty literackie ich opisujące często miały charakter patetyczny, uroczysty, kontrastujący z dość powszednimi zajęciami jak np. praca w kopani lub fabryce. Wyraźnie widać to na przykładzie poezji, np. Marii Konopnickiej zamieszczonej w wypisach dla kl. VI szkoły podstawowej:

Budujmy miłej ojczyźnie dom,  
Wolności dom i siły,  
Kaźda pierś bratnia – granitu złom  
Z jednej rodzimej bryły. (...)  
Cokolwiek czynim, czyńmy tak,  
by przyszłość rosła z pracy,  
Polska – to pion nasz i nasz znak!  
Budujmy dom, rodacy!<sup>676</sup>

W przytoczonym fragmencie widoczne są środki artystyczne typowe dla literatury propagandowej<sup>677</sup> – autorka operuje metaforami związanymi z codziennością (potencjalnie zrozumiałymi dla prostego odbiorcy), wykrzyknieniami podkreślającymi emocjonalność przekazu oraz wprowadza rytm ułatwiający zapamiętanie tekstu<sup>678</sup>.

<sup>674</sup> J. Baculewski, *Rewolucja proletariacka a literatura*, s. 18

<sup>675</sup> Wspomina o nich Jan Zygmunt Jakubowski w *Polonistyce*: „Patriotyzm ludowy, rzeczywistą miłość do ojczyzny reprezentują robotnik, chłopca pracujący i inteligent, którzy budują socjalistyczną Polskę.” J. Z. Jakubowski, *Narodowy front walki o pokój i plan 6-letni a praca polonisty*, „Polonistyka”, 3/1951, s. 6.

<sup>676</sup> M. Konopnicka, *Budujmy miłej ojczyźnie dom*, [w:] G. Pauszer-Klonowska, *Wolna i sprawiedliwa. Wypisy dla kl. VI szkoły podstawowej*, Warszawa 1947, s. 334.

<sup>677</sup> Choć Konopnicka nie pisała powyższego utworu na zamówienie, to można uznać, że został on celowo wybrany, ponieważ jego forma i treść odpowiadała potrzebom władz oświatowych.

<sup>678</sup> Te, jak i inne cechy języka totalitarnego opisano obszernie w opracowaniach medioznawczych, językoznawczych, jak i socjologicznych. Przegląd badań na ten temat, jak i podstawowe terminy związane z totalitaryzmem z punktu widzenia języka opisał m.in. Marcin Poprawa. Zob. więcej: M. Poprawa,

Jednocześnie, tekst Konopnickiej podkreśla wartość wspólnej pracy, fundamentalnej we wzorcowym socjalistycznym społeczeństwie.

Nieco inaczej odbudowę ojczyzny przedstawił w swoim utworze Adam Ważyk<sup>679</sup>. Jego utwór *Lud wejdzie do śródmieścia* zamieszczony został w podręczniku dla klasy XI:

Dom się rodzi inaczej  
z przymusu i rozpaczy,  
przerysowany w połowie  
strajkami na budowie,  
niedolą murowany,  
przekleństwem tynkowany.  
Nie nasze były mury  
naszej architektury,  
krwią zlepiane pałace,  
te ubogiego prace:  
gotyk naszego trudu,  
renesans, dzieło ludu,  
panom stawiany barok,  
pokraczny dom czynszowy  
kupieckiej demokracji  
i obliczany na rok  
dom – widmo spekulacji,  
i styl wasz nieczłowieczy,  
dom, co domowi przeczy,  
z niezdarzonej przygody  
bez serca i urody. (...)

A inaczej zwalisk  
Rośnie, by wrócić w socjalizm,  
dla świetlic i bibliotek –  
nasz staromiejski gotyk,  
nasz renesans i barok,  
nasz monument surowy,  
nasz fronton koronkowy,  
jak spod igły hafciarek,  
inaczej nad nim błyska  
dachówka sercu bliska.<sup>680</sup>

Widoczny w wierszu podział na dwie części podkreśla odmiennność czasu, w którym powstają opisywane budynki. Okoliczności społeczne – krzywda chłopów, robotników,

---

*Totalitaryzm — doświadczenie i konceptualizacja językowa. Obraz pojęcia w języku polityki okresu drugiej wojny światowej*, [w:] „Język a kultura” nr 27/2017, s. 137-175.

<sup>679</sup> Choć przywoływane utwory Adama Ważyka noszą charakter propagandowy i wpisują się w założenia socrealizmu, to twórczość tego pisarza na przestrzeni kolejnych lat PRL zmienia się. Istotne jest, by podkreślić, że w 1956 r. zostaje opublikowany jego *Poemat dla dorosłych*, a on sam krótko komentował okres współpracy z ówczesną władzą: „byłem w domu wariatów”. Więcej o tym pisze Anna Bikont i Joanna Szczęsna – zob. więcej: A. Bikont, J. Szczęsna, *Lawina i kamienie. Pisarze wobec komunizmu*, Warszawa 2006, s. 273.

<sup>680</sup> A. Ważyk, *Lud wejdzie do śródmieścia*, [w:] E. Korzeniewska, *Wstęp*, [w:] tejsze, *Zarys literatury polskiej dla klasy XI wraz z antologią poezji i publicystyki. Cz. II 1918-1950*, oprac. przy współpracy A. Wasilewskiego, Warszawa 1953, s. 214-215.

ogólnie mówiąc ludu – wpływają na postrzeganie budowli stanowiących wspólny dom. Koresponduje to z wcześniej ukazywanym przykładem ćwiczenia, w którym uczniowie mieli zauważyć nową i starą klasę – tu również za pomocą kontrastu w wyglądzie budynków sygnalizowana jest zmiana społeczna. „Nowy dom” jest wartościowany pozytywnie, ponieważ jest przede wszystkim wspólny, kolektywny, stworzony przez wspólnotę robotniczą.

Wspomniane pokonywanie przeciwności wiązało się nie tylko z odbudową ojczyzny, ale również z walką. Postać rewolucjonisty często była opisywana jako wzorzec człowieka wytrwałego i zaangażowanego, walczącego ze zjawiskiem wyzysku społecznego<sup>681</sup> oraz wyznającym moralność komunistyczną. Oprócz wspomnianych już poezji Władysława Broniewskiego, jednym z poetów poruszającym ten wątek był Leopold Staff<sup>682</sup>, który przemyślenia związane z I wojną światową zawarł w tomie *Tęcza łez i krwi* (1921). Zbiór sonetów *Gniew sprawiedliwy* wpisuje się w wyznawaną przez poetę we wczesnej fazie twórczości filozofię nietscheanizmu, ale również ma charakter motywujący:

O, bracie robotniku, z młotem i w fartuchu!  
Wulkanem są warsztaty i kopalnie ciemne,  
Gniotące jarzmo pracy i złoto nikczemne,  
Brzemieniem na twej myśli leżały i duchu.<sup>683</sup>

Podobna stylistyka występowała w innych utworach poety – np. *Kowalu* (1905). Zastosowane słownictwo i środki artystyczne podkreślają konstytutywne cechy robotnika – umiłowanie pracy, siłę i hart ducha. Miał stanowić on wzorzec *nowego człowieka* podejmującego starania na rzecz „nowego społeczeństwa” i być – według określenia Marii Swobodowej – „prawdziwy”<sup>684</sup>.

---

<sup>681</sup> „Pod wychowaniem moralnym rozumie się w ZSRR wszczepienie młodzieży moralności komunistycznej. Na pojęcie zaś moralności komunistycznej składa się szereg takich zasad i norm, które sprzyjają sprawie zbudowania nowego społeczeństwa komunistycznego, wolnego od wyzysku człowieka przez człowieka”. I. Altszuler, *Ideal wychowawczy Związku Radzieckiego*, „Praca Szkolna”, nr 5/1948, s. 27.

<sup>682</sup> Choć twórczość Leopolda Staffa zazwyczaj klasyfikowana jest do poezji klasycystycznej, a sam poeta dystansował się wobec wydarzeń współczesnych, to jednak twórca zareagował na wydarzenia rewolucji w 1905 r. oraz I wojny światowej. Więcej można o tym przeczytać w tekście Bronisława Maja, por. B. Maj, *Wysokie drzewa, wielka rzeka... szesnaście gloss do wierszy Leopolda Staffa*, [w:] L. Staff, *Wysokie drzewa*, Kraków 1997, s. 12nn.

<sup>683</sup> L. Staff, O, bracie robotniku..., [w:] J. Z. Jakubowski, *Zarys literatury polskiej dla klasy XI wraz z antologią poezji i publicystyki*. Cz. I 1887-1918, Warszawa 1953, s. 201.

<sup>684</sup> Określenie to zastosowano w opracowanym dla polonistów scenariuszu lekcji, w którym autorka wyraźnie zaznaczyła, jakie wnioski powinny być przekazane uczniom po omówieniu tekstu: „Meresjew nie jest jedynym prawdziwym człowiekiem – jest ich wielu (...). Tu dobrze byłoby przypomnieć nazwiska „prawdziwych ludzi” radzieckiej znane z prasy i innych źródeł: robotników – bohaterów pracy, uczonych,

Choć założenie, że lekcje języka polskiego powinny ukazywać przykłady właściwego postępowania pozostawało bezdyskusyjne, to wraz z upływem lat zmieniał się charakter opracowań związanych z ideałem wychowawczym, a tym samym – proponowane w ramach tych zajęć teksty literackie. O ile w pierwszym okresie czasopisma przedmiotowe proponowały przede wszystkim artykuły opisujące *nowego człowieka*<sup>685</sup>, to wraz z czasem chętniej opisywano przykłady konkretnych bohaterów literackich omawianych na lekcjach lub wskazywano nowe sposoby na realizowanie wychowującej funkcji szkoły. Przede wszystkim jednak podkreślano konieczność uwspółcześniania promowanych postaw oraz integracji treści polonistycznych z tematyką społeczną.

Stąd też, na przełomie lat 50. i 60. coraz częściej w opracowaniach i lekturach pojawiały się postaci inteligentów wykonujących pracę lekarzy, nauczycieli, inżynierów. Chętniej też opisywano pomysły na lekcje z wykorzystaniem konkretnych postaci, które uosabiały cechy zgodne z sylwetką absolwenta zamieszczoną w kolejnych programach. Jednym z najpopularniejszych wzorców, które pojawiły się w tym okresie, była postać Tomasza Judyma z *Ludzi Bezdomnych* Stefana Żeromskiego. Choć ze względu na język utworu lektura ta nie była uznawana przez uczniów za ciekawą<sup>686</sup>, to los jej bohatera – konieczność zmagania się trudnym dzieciństwem, biedą, niesprawiedliwością społeczną – mógł być młodzieży bliski. Jednocześnie, ze względu na to, że Judym był (i jest nadal) postrzegany jako idealista, wpisywał się on w obowiązujące założenia wychowawcze, co podkreśliła m.in. Danuta Zawiślan, analizująca los człowieka wybitnego w społeczeństwie:

Dlatego właśnie, że chodziło o „nowego człowieka”, niebanalnego, nietuzinkowego, człowieka innego, niż ogół gatunku, widzącego dalej i szerzej, czującego głębiej, powstały

---

artystów, młodzieży itd. (...) Dlaczego człowiek radziecki jest „prawdziwym człowiekiem”? Dlaczego więcej od siebie wymaga i więcej osiąga?

- Bo uświadamia sobie, że jego ojczyzna daje mu więcej niż każda inna ojczyzna swemu obywatelowi; że wprowadza w życie ideały sprawiedliwości, równości i braterstwa – nie tylko u siebie, ale dąży, aby one zapanowały na całym świecie. (...) Człowiek radziecki wie, że z jego trudu korzystać będą tylko podobni mu ludzie, że nikt go nie wyzyska, nie skrzywdzi, że każdy jego czyn jest wkładem do wspólnego dobra, do budowy lepszego życia. (...) Ojczyzna radziecka – ojczyzna socjalistyczna wyzwala w człowieku to, co jest prawdziwie ludzkie.” M. Swobodowa, *Lektura uzupełniająca w klasie VII. Omawianie »Opowieści o prawdziwym człowieku« Borysa Polewoja*, „Nowa Szkoła”, nr 5/1950, s. 16.

<sup>685</sup> Jednym z takich tekstów jest artykuł Idy Altszuler: „Przez człowieka wszechstronnie rozwiniętego rozumieją oni takiego człowieka, który otrzymał: 1) wychowanie rozumowe, 2) politechniczne, 3) moralne, 4) fizyczne oraz 5) estetyczne.” I. Altszuler, *Ideal wychowawczy Związku Radzieckiego*, „Praca Szkolna”, nr 5/1948, s. 25. Przykłady innych opracowań zostały również przywołane w przeglądowej części dysertacji.

<sup>686</sup> Por. S. Bortnowski, *Młodzież a lektury szkolne*, Warszawa 1974, s. 83.

nieporozumienia, niechęć, niedowierzenie i wszystko to, co składa się na przyjazny stosunek większości ludzi w stosunku do takich »odmieńców«<sup>687</sup>.

Wyjątkowe w tekście Zawiaślan jest podkreślenie dość trudnego losu osób wybitnych, nietuzinkowych. Autorka sygnalizowała, że podjęcie się formacji „nowego człowieka” może nie być proste, ale ostatecznie jest satysfakcjonujące ze względu na pozyskanie wyjątkowych cech oraz głębszą świadomość funkcjonowania otaczającej rzeczywistości. Stanowi to poszerzenie dotychczasowej perspektywy, jak i nowy element wychowania, który wiąże się z czasem, w którym tekst powstał. Okres „małej stabilizacji” stanowił dla wielu osób wyzwanie, a brak podstawowych produktów, jak i powszechna bieda stanowiła powód społecznej frustracji. Tomasz Judym wybrał świadomie skromnie życie, w trosce o „ludzi bezdomnych”, dlatego też jego postawa akceptacji, afirmacji prostych czynności i rozrywek mogła stanowić wzorzec dla uczniów, choć często nierealny<sup>688</sup>.

Przykład prozy Żeromskiego stanowi przykład uwspółcześniania literatury, która dotyczyła właściwie każdego tekstu i jedno z głównych założeń ówczesnej dydaktyki<sup>689</sup>. Dokonywano jej nawet w zakresie literatury romantyzmu, która często ukazywała konflikt Polaków oraz okupującej jej Rosji. Takie utwory jak *Reduta Ordona*, *Dziady cz. III* czy *Śmierć Pułkownika* odczytywano jako historie postaci o ludziach odważnych i zdecydowanych, którzy własne życie postanowili oddać za ojczyznę – podobnie jak „nowi ludzie”:

Niedługo po rozpoczęciu roku szkolnego przystąpiłam w klasie VI do omawiania wiersza Adama Mickiewicza pt. „Śmierć pułkownika”. Najsilniejszym bodaj czynnikiem, który oddziaływa wychowawczo w tym wieku, jest postać bohatera wyposażona we wzniosłe, godne

---

<sup>687</sup> D. Zawiaślan, *O doktorze Judymie nieco inaczej...*, s. 14.

<sup>688</sup> „Gdy zajmujemy się *Ludźmi bezdomnymi* w klasie XI, postać Judyma budzi u uczniów wiele zastrzeżeń; wydaje się on im nierealny, jego zerwanie z Joasią wprost niedorzeczne, jego społecznikowskie tendencje utopijne, jego szamotanina psychiczna odstręczająca. Ale należy przecież zaakcentować, że niezaprzeczalna jego wartość jest zaangażowania się w sprawy ludzkie, właśnie zaangażowania się bez reszty. Może utopijne, może nierealne. Ale coś z tego zapału, z tego zapamiętania się w działaniu w walce z krzywdą, z tej postawy, która każe Judymowi zrezygnować z własnego szczęścia w pracy i w poświęceniu się dla drugich trzeba przekazać młodzieży. Niech to przemyśli, niech to może przeżyje uczuciowo, niech się jeszcze raz nad tym zastanowi.” P. Bagiński, *O nauczaniu wychowującym na lekcjach języka polskiego*, „Polonistyka”, nr 5/1964, s. 13.

<sup>689</sup> Pisano o tym m.in. w *Polonistyce*: „Wychowując, musimy mieć na celu ideał człowieka naszych czasów. W nim widzę syntezę najpiękniejszych myśli, idei i haseł epok minionych. (...) Postawy obywatelskiej może uczyć Kochanowski i Modrzewski, Staszic i Kołłątaj, Żeromski i Broniewski. Entuzjazmu dla postępu technicznego da się zaczerpnąć ze spuścizny Orzeszkowej i Prusa. Mocnego przeżycia spraw uczy poezja romantyków”. A. Mackiewicz, *O właściwe rozumienie systemu historii literatury*, „Polonistyka”, nr 5/1961, s. 30; „Czyż bohater naszych dzisiejszych socjalistycznych czasów nie powinien być w owe cechy jak najobficiej zaopatrzonej? Oczywiście, że tak. Sądzę nawet, że niezależnie od banału, który uderza w tych sformułowaniach, zawierają one prawdę, jak każdy zresztą banał. Cechy literackiego bohatera epoki Odrodzenia przybrały dzisiaj inne formy, ale treść ich jest taka sama”. Paweł Bagiński, *Bohaterowie epok – odrodzenie (o syntetycznych zagadnieniach na lekcjach języka polskiego)*, „Polonistyka”, nr 1/1966, s. 33.

podziwu cechy. Podziw dla męstwa, odwagi, dzielności, chęć naśladowania tych cech – leży w charakterze młodzieży<sup>690</sup>.

Istotne jest zaznaczyć, w jaki sposób opisywano Rosję w wymienionych utworach. Była ona przedstawiana jako imperialistyczny okupant; wyraźnie wskazywano negatywne cechy cara jako władcy-tyrana oraz sygnalizowano niesprawiedliwość społeczną panującą w państwie rosyjskim. Stąd też, nie można było utożsamiać Związku Radzieckiego z carską Rosją i założenie o przyjaźni polsko-radzieckiej było nadal podtrzymywane<sup>691</sup>.

Właściwy wybór, a następnie interpretacja utworu literackiego, był jednym z elementów, które według badaczy warunkowały efektywnie wychowywanie na lekcjach języka polskiego. Istotne było również prawidłowe poprowadzenie lekcji, by młodzież prezentowane wzorce zaakceptowała i wprowadziła w życie. O ile do 1956 r. w podręcznikach i opracowaniach zalecano wyraźne wskazanie właściwych postaw, o tyle w latach 60. dostrzeżono, że nie odnosi to oczekiwanych efektów i należy zmienić sposób prowadzenia zajęć:

Trzeba jednak absolutnie strzec się wulgarnego, pospolitego demonstrowania takiego modelu w rodzaju: oto ten bohater jest godny naśladowania, bądźcie takimi jak on. Ale poprzez analizę rozmaitych problemów moralnych i postaw ideowych, powoli lecz zdecydowania, uwydatnimy postawy moralne godne, naszym zdaniem, aprobaty i naśladowania<sup>692</sup>.

Powyższa zmiana mogła wynikać z rozpowszechniania się wiedzy psychologiczno-pedagogicznej oraz coraz lepszego wykształcenia nauczycieli. Bezpośrednio po wojnie polonistami zostawały często osoby wyłącznie z podstawowym wykształceniem, które uzupełniały przez kolejne lata – same lub na specjalnie organizowanych kursach.

Artykuły powstające w kolejnych latach – w drugiej dekadzie lat 60. i późniejszych – podtrzymały tę tendencję. Zarówno w *Nowej Szkole*, jak i w *Polonistyce* publikowano teksty dokładnie analizujące ideały wychowawcze, ich wykorzystanie w szkole, a także na języku polskim. Szczególnie charakterystyczne dla tego okresu stało się podkreślanie, że młodzież interesuje się bohaterami nie tylko współczesnymi, ale przede wszystkim autentycznymi, szczerymi, którzy czasem noszą wady, podobnie jak sami uczniowie.

---

<sup>690</sup> D. Wojciechowska, *Jak wykorzystać materiał lekturowy klas V-VII do wychowania ideowego*, „Polonistyka”, nr 1/1964, s. 22.

<sup>691</sup> Por. S. Żółkiewski, *Uwagi polemisty o »Panu Tadeuszu«*, „Polonistyka”, nr 5/1952, s. 4-6; J. Kram, *Wychowanie w patriotyzmie proletariackim przez nauczanie języka polskiego w klasach licealnych*, „Polonistyka”, nr 5/1952, s. 32-33.

<sup>692</sup> P. Bagiński, *O nauczaniu wychowującym na lekcjach języka polskiego*, „Polonistyka”, nr 5/1964, s. 15.

Jednocześnie, pojawiły się artykuły sygnalizujące potrzebę wprowadzenia na lekcjach powieści młodzieżowej, w której bohaterami byłiby rówieśnicy czytających:

Postać bliska wiekiem jest szczególnie pożądana ze względu na reprezentowanie spraw „wspólnych”. Ma pomóc wkraczającym w życie w odnalezieniu siebie, swojego miejsca w społeczeństwie. Młodzież chciałaby swojego bohatera widzieć postawionego przed wyborem, identycznym do tych, w jakie uwikłany jest młody osobnik. Bohater rówieśnik ma być nośnikiem problemu odbiorcy<sup>693</sup>.

Szymkowska w swoim tekście wyraźnie podkreśliła, że uczniowie nie akceptowali bohaterów „idealnych”, nieposiadających dylematów moralnych. Byli oni dla nich nieprawdziwi – i tym samym, nie warci naśladowania. Jednocześnie, potrzebne było, by postaci te wypowiadały się językiem zrozumiałym dla młodzieży<sup>694</sup>, a ich doświadczenia osadzone w rzeczywistości znanym ówczesnym ludziom<sup>695</sup>.

Powyższe wskazania znajdowały odzwierciedlenie w wyborze czytanek oraz lektur. Dotyczyły one coraz częściej spraw codziennych, opisywały rzeczywistość miast i bohaterów dziecięcych lub osób związanych w pewien sposób ze szkołą. W podręcznikach w związku z tym obecne były opowiadania prezentujące historię matek zaniedbanych przez własne dzieci<sup>696</sup>, o pracy w hucie<sup>697</sup>, nauczycielce ratującej dziecko z płonącego budynku<sup>698</sup> lub chłopcu poświęcającego życie dla swojego kolegi<sup>699</sup>. Zgodnie z obowiązującym programem zapoznawano również uczniów ze specyfiką pracy w niektórych zawodach, podkreślając, że każde z zajęć jest istotne dla budowy państwa:

---

<sup>693</sup> J. Szymkowska, *W poszukiwaniu bohatera*, „Nowa Szkoła”, nr 2/1979, s. 19.

<sup>694</sup> „(...) życzeniem młodzieży jest, aby była to postać przede wszystkim prawdziwa. W tak ujęto skrótowno koncepcję bohatera wpisana jest postać, która przeżywa intensywnie autentyczne dla swego wieku problemu, tzn. walczy z sobą kształtując siebie, wzbogaca swoje doświadczenie, poznaje życie w różnych zakresach. Ta postać „bogata” wewnętrznie, ale w pewnych momentach słaba, przeżywa okresy rozczarowań i załamania osobistych, potrzebująca pomocy (otrzymująca ją). W końcu odnosi zwycięstwo nad sobą”. T. Radwańska-Wińska, *Kilka uwag o czytelniku powieści dla młodzieży*, „Nowa Szkoła”, nr 2/1979, s. 20.

<sup>695</sup> „Poszukiwaną siłą przyciągającą jest wyrazistość rysów, ról, funkcji. Masowy odbiorca nastawiony jest w większości nie na oryginalną i nadmiernie skomplikowaną koncepcję osobowości, lecz na stereotypowe właściwości bohatera, operujące obrazem i językiem znanym odbiorcy”. J. Szymkowska, *W poszukiwaniu bohatera*, „Nowa Szkoła”, nr 2/1979, s. 19.

<sup>696</sup> „Dziewczynka poszła więc do domu, ale to pytanie nie dawało jej spokoju. I jeszcze dziś nie daje. Kasia ciągle nie umie sobie na nie odpowiedzieć. Myślę jednak, że znalazłaby odpowiedź, gdyby lepiej знаła panią Goździkową. Gdyby wiedziała, że pani Goździkowa wychowała czworo dzieci i że nigdy, ani razu, nie otrzymała od nich kwiatów...” M. Orłóń, *Pani Goździkowa*, [w:] S. Aleksandrak, Z. Przyrowski, *Z bliska i z daleka. Wypisy dla klasy V*, Warszawa 1974, s. 28-30.

<sup>697</sup> W opowiadaniu *Tajemnica pieca* ukazano wzorcowe cechy charakteru człowieka pracującego: siłę, odpowiedzialność, naukowy pogląd na świat, por. *Tajemnica pieca*, [w:] S. Aleksandrak, Z. Przyrowski, *Z bliska i z daleka. Wypisy dla klasy V*, s. 79-80.

<sup>698</sup> Por. *Na ratunek*, [w:] S. Aleksandrak, Z. Przyrowski, *Z bliska i z daleka. Wypisy dla klasy V*, s. 51-54.

<sup>699</sup> Por. *Klimek nie ustępuje*, [w:] S. Aleksandrak, Z. Przyrowski, *Z bliska i z daleka. Wypisy dla klasy V*, s. 70-74.

Jakie śmieszne jest gadanie o wyższości pracy wśród przyrody i bezmyślności jej przy maszynie! Nie ma bezmyślnej pracy. Zdarzają się tylko bezmyślni ludzie i bywa bezmyślna organizacja. Potęga wielkiej hali fabrycznej działa na ludzi czujących tak samo podniosłe jak morze, góry i puszcza. To też przyroda ukształtowana żywiołowo przez człowieka<sup>700</sup>.

Prócz bohaterów codzienności, stale obecna w podręcznikach i na lekcjach była historia ruchu rewolucyjnego w Polsce. W książkach – zwłaszcza dla starszych klas – zamieszczano przemówienia konkretnych postaci, a młodszym uczniom przedstawiano opowiadania dotyczące wydarzeń wpisujących się w tę tematykę. Jednym z nich był tekst dotyczący Ludwika Waryńskiego, którego narratorem jest 19-letni chłopak:

Praca w „Proletariacie” była już zorganizowana. Ale w chwili, gdy jako dziewiętnastoletni młodzieniec zaproponowałem partii swą współpracę, brak było ludzi. Było to w końcu września 1883 roku, akurat po wrześniowych aresztowaniach. Wielu wyrwano z szeregów, ale najsilniej dało się odczuć aresztowanie Waryńskiego.

Waryński, dusza i organizator partii, który przez sześć lat wymykał się żandarmom i zyskał sławę „nieuchwytnego”, wpadł w ich ręce zupełnie przypadkowo, wskutek własnego niewybaczalnego zaniedbania<sup>701</sup>.

Oprócz postaci tak powszechnie znanych jak Waryński, pojawiali się tzw. bohaterowie codzienności, często bezimienni. Było to zgodne z założeniem, że jednostka jest częścią kolektywu, a działania każdego mają służyć wspólnej sprawie. Działanie, braterstwo i świętowanie były jednymi z częściej pojawiających się motywów, ukazujących dobrobyt oraz sens dalszej walki i poświęcenia:

- Nie ma takiego drugiego. Udał nam się chłop! – mówili robotnicy. – Tyle książek przewieźć przez granicę – to nie byle co.

Były to pierwsze polskie, socjalistyczne druki, pierwsze rewolucyjne, w ojczystym pisane słowo, które dotarło do mas... Toteż wzniosły, radosny nastrój ogarnął robotników tej wiosny. Zbierali się za miastem, na Saskiej Kępie, w Łazienkach, na Woli, by śpiewać rewolucyjne pieśni, czytać i dysputować o przyszłości. Nikt nie odczuwał trwogi. Nikt nie drżał przed widmem więzienia i katorgi i szubienicy. Z radością myślano o walce, wierzono w zwycięstwo sprawy<sup>702</sup>.

Choć podobne opisy pojawiały się przez cały badany okres, to po 1960 częściej miejscem akcji jest Polska, a pozytywnymi bohaterami – Polacy. Były to zarówno postaci zaangażowane politycznie, jak i pełniące społeczne funkcje, jak nauczyciel lub funkcjonariusz<sup>703</sup>. Dzięki takim tekstom nauczyciel mógł realizować założenia

---

<sup>700</sup> L. Rudnicki, *W nowym świecie*, [w:] J. S. Kopczeński, *Między dawnymi a nowymi laty*, Warszawa 1967, s. 47.

<sup>701</sup> F. Kon, *Ze wspomnień proletariackich*, [w:] J. S. Kopczeński, *Między dawnymi a nowymi laty*, Warszawa 1967, s. 11.

<sup>702</sup> J. Chamiec, *Z bibułą przez granicę*, [w:] S. Aleksandrak, Z. Przyrowski, *Z bliska i z daleka. Wypisy dla klasy V*, Warszawa 1974, s. 153-156.

<sup>703</sup> *Bohaterski milicjant*, [w:] S. Aleksandrak, J. Rytłowa, Z. Przyrowski, *W naszej gromadzie. Podręcznik do nauki języka polskiego dla klasy III*, Warszawa 1975, s. 312-314.



programowe, zakładające osadzenie treści edukacji polonistycznej we współczesności i środowisku ucznia. Jednocześnie, anonimowość wzorców – ich swoista uniwersalność – była poniekąd atutem, ponieważ skonkretyzowana postać mogła wchodzić w konflikt z indywidualnością wychowanków, co podkreślano również w opracowaniach<sup>704</sup>.

Istotne jest, by zaznaczyć, że w lekturach występowali również antybohaterowie. Zarówno w okresie tworzenia „wielkiej historii”, jak i późniejszych teksty ukazywały zachowania uznawane za negatywne – czasem z punktu widzenia ideologii socjalistycznej, a czasem powszechnie uznanego kodeksu moralnego. Do potępianych cech, niezależnie od momentu historycznego, należały filisterstwo, kłamstwo, zdrada ojczyzny czy skąpstwo<sup>705</sup>. Do końca lat 50. były one ukazywane wprost jako negatywne, a bohaterowie je noszący – jako „pasożyty” społeczne.

Takie opinie można znaleźć m.in. w komentarzu historycznoliterackim o kulturze młodopolskiej. Epoka modernizmu charakteryzująca się apoteozą indywidualizmu, hedonizmu oraz odejściem od realistycznego obrazowania była opisywana jako okres ciemnoty i zacofania, a wręcz nazywana „nieporozumieniem”:

Żyć bez troski w ciele olbrzymiego kulturalnego organizmu nowoczesnego świata, starać się jak najmniej ustąpić ze swych nałogów, nawyknień, nie postawić sobie ani jednego głęboko pomyślanego zagadnienia, życie swe użyć na dopełnienie do takiej lub innej kariery, na jej podstawie założyć ognisko domowe i trwanie tego całego upokarzającego, zabójczego stanu rzeczy nazywać Polską, ładem społecznym – oto był punkt wyjścia. (...)

Nieporozumieniem były lata 1904-1906, nieporozumieniem była cała Młoda Polska. Jest jedna tylko niepodzielna Polska uwiadu starczego<sup>706</sup>.

Na przełomie lat 50. i 60. stało się jednak jasne, że wychowawcze oddziaływanie literatury nie może ograniczać się do ukazywania właściwego bądź złego wzorca postępowania. W opracowaniach pojawiły się postulaty, by na lekcjach rozmawiać o wartościach, odnosić się do codziennych dylematów młodzieży i prezentować „nieidealne” jednostki, z którymi uczniowie mogliby się utożsamić. Jednocześnie, choć

---

<sup>704</sup> „Czy marksistowski ideał człowieka zadowala te formalne warunki właściwego wychowawczo wzoru osobowego? Jak najbardziej. Nie jest to jednak konkretny jednostkowy wzór osobowy, którego wyłączenie mogłaby popadać w konflikt z indywidualnością wychowanków. Jest to natomiast taki wzór abstrakcyjny, która właśnie jako humanistyczny, i to humanistyczny odpowiadający niespokojnemu duchowi naszych czasów, nie tylko nadąża za zachodzącymi zmianami, ale i wyprzedza je, kreśląc konterfekt człowieka komunistycznego, żyjącego w komunistycznej wspólnoty”. M. Fritzhand, *Kilka uwag o wzorach osobowych*, „Nowa Szkoła”, nr 3/1971, s. 5.

<sup>705</sup> „Akcentem dominującym we wspomnianych opowiadaniach jest obrona godności człowieka oraz bezkompromisowa walka z wszystkim tym, co tę godność poniża, a więc z cynizmem, pasożytnictwem, egoizmem, filisterstwem, chciwością i podłością”. S. Mijas, *Współczesne opowiadania radzieckie jako materiał do dyskusji na tematy moralno-obyczajowe*, „Polonistyka”, nr 2/1966, s. 19.

<sup>706</sup> J. Z. Jakubowski, *Młoda Polska. Antologia i materiały*, Warszawa 1958, s. 75; 79.

kanon lektur nadal oscylował wokół klasyków literatury, w podręcznikach prezentowani byli coraz częściej młodzi bohaterowie, ich życie i problemy:

W *Wypisach na klasę VIII* znajdujemy fragment z *Popiołów* Stefana Żeromskiego zatytułowany *Niezwykła przygoda*. Niedługa ta czytanka może się stać źródłem interesującej rozmowy na temat postępowania Krzysia i Rafała. Chłopcy zabierają nie należącą do nich łódź, bez pozwolenia starszych udają się na niebezpieczną wyprawę i o mało nie przypłacają tego życiem. Czy postąpili właściwie? Nasuwają się dalsze pytania: Kto jest szlachetniejszy Rafał czy Krzys? Kogo potępimy, jeżeli w ogóle potępimy? W klasie wywiązuje się bardzo żywa i emocjonująca dyskusja. Przewaga sądów aprobuje postępowanie Rafała. Chłopcom odpowiada jego dzielna, zaradna, pełna energii postawa, Krzysia nazywają natomiast niedołęgą, mięczakiem, a nawet tchórzem. Twierdzą, że Rafał jest rozsądniejszy, dzielniejszy, a nie imponuje im zupełnie to, że Krzys gotów jest od razu pełną winę wziąć na siebie, on jedynie ma skrupuły z powodu bezprawnego zabrania łodzi<sup>707</sup>.

Fragment *Popiołów* Stefana Żeromskiego mógł służyć do analizy postępowania dwóch chłopców – prawdopodobnie rówieśników ówczesnych uczniów. Nauczyciel, prowadząc dyskusję w klasie, podkreślał cechy typowe dla człowieka sowieckiego – siłę, zaradność, energię, zaangażowanie w działanie. Mimo że postępowanie chłopców budziło zastrzeżenia, wyraźnie pozytywnie opisywany jest ten, który był odważny. Miało to uzasadnienie w prezentowanych w rozdziale przeglądowym wzorcach wychowawczych – jedynym wyznacznikiem moralnym dla człowieka sowieckiego miała być „służba sprawie”, nie natomiast ogólnie przyjęte zasady, np. własność prywatna czy prawda.

Istotne jest, by podkreślić, że powyższe wnioski miały nie być podane w formie wykładu a sformułowane samodzielnie przez uczniów. Jak podkreśliła Ewa Jackiewiczowa w *Polonistyce*, efekt wychowawczy będzie trwały jedynie wtedy, gdy młodzież będzie mieć poczucie wyboru – sama zdecyduje, który bohater stanowi dla nich wzorzec:

Jeśli więc szukanie, to wielość i wybór. Wielość wzorców do wyboru. Z życia, z literatury, ze sztuki. Zawsze dziwię się przesadnej obawie wychowawców, że jakiś jeden wzorzec ujemny może wpłynąć destrukcyjnie na dzieło ich wychowania. Nie uznaję metody zasłaniania oczu. Młodzi wiedzą, że istnieje w życiu zło, że istnieją wzorce ujemne. Naszym zadaniem jest to, by ujemne ocenili jako ujemne i – odrzucili<sup>708</sup>.

Jednocześnie, w opracowaniach wyraźnie podkreślano, że antybohaterowie powinni być różnorodni – posiadać zarówno pozytywne, jak i negatywne cechy, by być autentycznymi. Postaci te miały skłonić młodzież do dyskusji i sprowokować do refleksji o właściwym postępowaniu<sup>709</sup>. Rola nauczyciela w tym procesie polegała na tym, by

<sup>707</sup> P. Bagiński, *O nauczaniu wychowującym na lekcjach języka polskiego*, „Polonistyka”, nr 5/1964, s. 12.

<sup>708</sup> E. Jackiewiczowa, *Wzorce zmienne zależne*, „Nowa Szkoła”, nr 2/1971, s. 9.

<sup>709</sup> „Antymodel ma zwrócić uwagę młodzieży na szereg problemów współczesności, pełnić rolę prowokacji intelektualnej. Antybohater powinien prezentować się na początku utworu jako osoba niedoskonała

uczeń potrafił „odpowiednio” wartościować – zgodnie z przyjętym modelem wychowawczym<sup>710</sup>.

Podsumowując, choć przez cały okres wzorce wychowawcze były wykorzystywane, a w lekturach znajdowały się postaci pełniące ich funkcje, to w kolejnych okresach były one inaczej przedstawiane w lekturach, a metodyka z nimi związana zmieniała się. W okresie do 1956 bohaterowie prezentowali skrajnie pozytywne bądź negatywne cechy, które pozwalały je zakwalifikować jako wzorzec bądź antywzorzec. Jednocześnie, rolą nauczyciela było przekazanie uczniom – zazwyczaj w formie wykładu – zalet oraz wartości, którymi powinni się kierować w życiu, zgodnymi z założeniami komunistycznej polityki wychowawczej.

Po odwilży w 1956 r., wraz z rozwojem wiedzy psychologicznej i metodycznej oraz wzrostem poziomu wykształcenia nauczycieli, zmienili się również bohaterowie lektur oraz praca z nimi na lekcjach języka polskiego. Coraz częściej postaci nie były jednoznaczne pod względem ideologicznym, a o ich zachowaniu dyskutowano; pojawiało się również mniej skonkretyzowanych wzorców, co umożliwiało identyfikację uczniów z ich rozterkami i życiem. Zadaniem polonisty było nauczyć, jak wartościować określone czyny oraz prowokować młodzież do refleksji intelektualnej. Na przełomie lat 70. i 80. – w okresie „ocalania tego, co najważniejsze” – powoli staje się widoczna liberalizacja światopoglądowa wzorców, choć w podręcznikach ideologiczne czytanki i fragmenty powieści będą obecne do późnych lat 80.

### 3.3.2 Promowane wartości

Praca wychowawcza na lekcjach języka polskiego wiązała się silnie z wzorcami osobowymi, jednak do nich nie ograniczała. Ze względu na potrzebę wiązania tzw. kanonu z nową rzeczywistością, często wybierano do podręczników lub jako czytanki te teksty, w których ukazywano wartości zgodne z ideałem wychowawczym. Tym samym ukazywano, że socjalizm posiada długą i trwałą tradycję, która łączy się z dotychczasowymi poglądami<sup>711</sup>.

---

fizycznie, moralnie, intelektualnie itp., ale na drodze metamorfozy osiągnąć maksimum sprawności fizycznej, wytrwałości etycznej, osiągnąć stan katharsis”. J. Szymkowska, *W poszukiwaniu bohatera*, „Nowa Szkoła”, nr 2/1979, s. 19.

<sup>710</sup> Wiązało się to m.in. z teorią o plastyczności ludzkiego charakteru oraz wyznawanych przez niego wartości. Por. M. Wiśniewska, *Przedszkola Polski „ludowej”. Ideologizacja instytucji (1944-1965)*, Warszawa 2019, s. 390nn.

<sup>711</sup> Założenie to było przywoływane w rozdziale przeglądowym. Charakterystyczny tekst Jadwigi Dianii o czynniku historycznym na lekcjach matematyki wyraźnie wskazywał potrzebę wiązania dotychczasowej

Podstawową wartością, ukazywaną w większości tekstów, była praca<sup>712</sup>. Niezależnie od okresu, człowiek miał poświęcić się budowaniu „nowej, lepszej” rzeczywistości, adekwatnie do swoich możliwości umysłowych i życiowych. Jak zaznaczono w rozdziale przeglądowym, praca była postrzegana jako wartość moralna, świadcząca o godności danej osoby<sup>713</sup>. Stąd też, analizując zachowanie właściwie każdego bohatera literackiego, zalecano zaakcentowanie jego zaangażowania się w pracę – najlepiej na rzecz danej społeczności. Tak było w przypadku np. Mikołaja Doświadczyńskiego:

Zdaje sobie sprawę z wartości pracy. Ona go zmienia, kształtuje jego osobowość, staje się źródłem zadowolenia. Doświadczyński w czasie u Nipuańczyków stwierdza, że praca, która z początku zdawała mu się nieznośną, stała się z czasem zabawą przyjemną<sup>714</sup>.

Epoką, która w naturalny sposób sprzyjała realizowanie promowania pracy, był pozytywizm. W podręcznikach chętnie zamieszczano dłuższe i krótsze fragmenty opowiadań, nowel i powieści, zwłaszcza tych ukazujących krzywdę społeczną<sup>715</sup>. Choć okres ten nazywany jest niepoetyckim, to w książkach publikowano często wiersze – najczęściej Marii Konopnickiej<sup>716</sup> – motywujące do zaangażowania w działania kolektywu<sup>717</sup>. Równie często proponowano uczniom utwory współczesne

---

kultury z ideologią komunistyczną. Często te powiązania były związane z nadinterpretacją, np. w przypadku ideologicznej interpretacji *Balladyny* Juliusza Słowackiego.

<sup>712</sup> Wartość pracy podkreślano również w przemówieniach partyjnych, później publikowanych na łamach prasy pedagogicznej: „W całości działalności wychowawczej, jak też w ogóle w stosunkach społecznych, powinniśmy zwracać szczególną uwagę na znaczenie i godność pracy. Praca, a nie słowa, choćby najpiękniejsze, jest centralnym kryterium wartości każdego człowieka, jego patriotyzmu, jego zaangażowania w socjalistyczne budownictwo. Twórczy towarzysze, klimat najwyższego szacunku dla rzetelnej pracy, dla dobrej roboty!”. *Z przemówienia I Sekretarza KC PZPR TOWARZYSZA EDWARDA GIERKA na VIII plenarnym posiedzeniu KC PZPR, „Nowa Szkoła”, nr 3/1971, s. 1.*

<sup>713</sup> „Zbierając wnioski stwierdzimy, że zagadnienia stosunku człowieka do pracy rozpatrywane jest w opowiadaniach prawie wyłącznie na płaszczyźnie moralnej. W dyskusji można posłużyć się argumentami ekonomicznymi”. S. Mijas, *Współczesne opowiadania radzieckie jako materiał do dyskusji na tematy moralno-obyczajowe*, „Polonistyka”, nr 2/1966, s. 22.

<sup>714</sup> P. Bagiński, *Bohaterowie epok – oświecenie (O syntetycznych zagadnieniach na lekcjach języka polskiego)*, „Polonistyka”, nr 2/1966, s. 27.

<sup>715</sup> Jak zaznacza Bronisław Kulka, literaturoznawcy byli przeciwni omawianiu utworów w ten sposób, zwłaszcza *Lalki* Bolesława Prusa. Dostrzegali w tym działaniu instrumentalizację dzieł literackich, a ich treść sprowadzenie jedynie do wygodnego władzy schematu. Por. B. Kulka, *Szkolna recepcja twórczości Bolesława Prusa w latach (1918-1997). Rekonesans badawczy*, [w:] „Prace Naukowe Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Częstochowie” z. VII/1998, s. 130.

<sup>716</sup> „W prozie Konopnickiej, w jej nowelach dźwięczą te same tony: umiłowanie człowieka, wiara w jego rozwój i dojrzewanie, pokazanie momentów, które ten rozwój opóźniają, momentów wycisku człowieka, jego poniewierki w systemie kapitalistycznym. Twórczość Marii Konopnickiej uczy, że poeta, pisarz, myśliciel musi mieć naukową, czy w instynkcie opartą postawę wobec istotnych procesów społecznych – obrony interesów klasowych chłopca i robotnika. Twórczość jej była ustawicznym płomiennym protestem i oskarżeniem pod adresem bogaczy i urobionego na ich obraz i podobieństwo Boga.” Z. Maciejowski, *Wychowawcze wartości poezji polskiej okresu pozytywizmu*, „Polonistyka”, nr 2/1961, s. 22.

<sup>717</sup> „Jak widać z tego pobieżnego przeglądu poezji okresu pozytywizmu, spełniła ona dobrze swą rolę, bo uczyła: wiary w wartość człowieka, wiary w postępowanie świata, wagi poświęcenia i ofiary w niepodległość narodu i szczęścia jednostki. Zagrzewała do walki z krzywdą i niesprawiedliwością, ukazywała konkretne etapy tej walki. Stworzony przez pozytywistów nowy gatunek liryki społecznej przejęli później, rozwinęli

przedstawiające wagę każdej pracy służącej ogółowi społeczeństwa. Takim tekstem jest wiersz *Pieśń dziękczynna* akcentujący utylitarną rolę jednostki:

Inżynierom za mosty,  
za szosy, za tunele,  
za noce z cyrklem, bez snu -

a rękom za cierpliwość,  
za wytrwałość, za uporczywość,  
spływającą w młot, w sierp i w pług.

A górnikom za węgiel,  
za eksport, za potęgę,  
za stal, żelazo, cynk -

a murarzom wesołym  
za dachy, za nowe szkoły,  
za kielnie, wapno i tynk -

piekarzom za bochenki,  
poetom za piosenki,  
że jasne jak ogień z drew;

że śpiewa odbudowa,  
że Polska to dwa słowa:  
praca i śpiew.<sup>718</sup>

Podobnie jak w przywoływanym wcześniej wierszu Ważyka, tak też w tym utworze codzienność PRL jest ukazana jako rzeczywistość pełna szczęścia, a ludzie w niej żyjący – jako zaangażowani i chętni do podejmowania nowych wyzwań. Korespondowało to z założeniem, że teksty literackie omawiane w szkole wpływały na myślenie młodzieży o otaczającym ich świecie. Tym samym, wielokrotne podkreślanie dobrobytu i wyjątkowego charakteru państwa ludowego miało przyspieszyć zmiany społeczne oraz w jakimś stopniu przygotować młode umysły do właściwej interpretacji współczesnych im wydarzeń<sup>719</sup>.

Cechami często towarzyszącymi pracy był hart ducha i szeroko pojęta siła, pozwalające wytrwać w założonych postanowieniach. Tak zostały one przedstawione w *Chłopach* Władysława Reymonta:

---

i umocnili nasi postępowi i rewolucyjni poeci okresu dwudziestolecia międzywojennego.” Z. Maciejowski, *Wychowawcze wartości poezji polskiej okresu pozytywizmu*, „Polonistyka”, nr 2/1961, s. 23.

<sup>718</sup> K. I. Gałczyński, *Pieśń dziękczynna*, [w:] J. S. Kopczeński, *Między dawnymi a nowymi laty*, Warszawa 1967, s. 229

<sup>719</sup> Por. S. Bober, *Walka o dusze dzieci i młodzieży w pierwszym dwudziestolecu Polski Ludowej*, Lublin 2011, s. 190.

Drugim czynnikiem składającym się na uznanie i autorytet w Lipcach jest siła oraz hart woli. „Do krzepkich należy świat wszystek, do nieustępliwych a zawziętych”. Ta maksyma Jagustynki znajduje w rzeczywistości lipeckiej pełne potwierdzenie<sup>720</sup>.

Z siłą woli<sup>721</sup> łączył się również idealizm oraz szeroko pojęta solidarność, zwłaszcza ze środowiskiem chłopskim i robotniczym<sup>722</sup>. Zwłaszcza w powojennym kryzysie wartości istotne było przypomnienie, że wierność określonym przekonaniom jest ważna, ale jednocześnie stanowi wyzwanie. Jako wadę z tym związaną wskazywano wygodnictwo oraz umiłowanie interesu własnego. Proponowane na lekcje opowiadania – zarówno polskie, jak i radzieckie – miały ukazywać sens starań i wynikającą z niego radość, skrajnie różne od praktycznych wygod<sup>723</sup>. Podobna myśl była również przekazywana w komentarzach odautorskich w podręcznikach, np. przy opisie założeń określonej epoki<sup>724</sup>.

Centralną wartością, obecną niemal w każdym tekście literackim, był jednak patriotyzm. Wszystkie działania człowieka miały być skierowane ku służbie krajowi. Budowanie ojczyzny było uznawane za podstawowy obowiązek każdego obywatela, niezależnie od wieku oraz pochodzenia. Ze względu na przywołane już różne potrzeby państwa, również model patriotyzmu ulegał zmianie, choć jego rudymentalne cechy

---

<sup>720</sup> S. Mijas, *Postawa moralna jednostek i zbiorowości w „Chłopach” W. S. Reymonta*, „Polonistyka”, nr 5/1969, s. 27.

<sup>721</sup> Por. B. Białokozowicz, *Humanistyczne wartości literatury radzieckiej*, „Polonistyka”, nr 6/1977, s. 395-403.

<sup>722</sup> „W *Pawich piórach* jeszcze wyraźniej niż w *Kordianie i chamie* jako bohater utworu występuje gromada wiejska, w której interesy zamożnych gospodarzy czynią z nich naturalnych sojuszników burżuazji i obszarnictwa. Natomiast biedota wiejska, która w początku wieku XX na wsi galicyjskiej nie miała jeszcze ani swego programu, ani przywódców, dojrzewa do zrozumienia, że może polegać tylko na sobie samej, i przystępuje do pierwszych prób walki”. E. Korzeniewska, *Wstęp*, [w:] *też*, *Zarys literatury polskiej dla klasy XI wraz z antologią poezji i publicystyki. Cz. II 1918-1950*, oprac. przy współpracy A. Wasilewskiego, Warszawa 1953, s. 93.

<sup>723</sup> „Istnieje w społeczeństwie i literaturze dość rozpowszechnione mniemanie, że w młodości człowiek wyznaje i wciela w życie wzniosłe ideały, stawia sobie szlachetne i ogólnospołeczne cele, zaś z biegiem lat sprzeniewierza się dawnym ideałom na rzecz praktycznych wygod. Dawna bezkompromisowość ustępuje miejsca tolerancji wobec łamania zasad etyki. Jest to pogląd generalnie fałszywy, zdarzają się jednak przypadki podobnej ewolucji postaw etycznych poszczególnych jednostek. Ustrój nasz ma na celu stworzenie ludziom takich warunków życia, które dają poczucie sensu i radości istnienia. Wartości te można osiągnąć zarówno przez doskonalenie własne, umiłowanie wiedzy i prawdy, jak w też służbie dla społeczeństwa. Nie można natomiast upatrywać radości i sensu życia w wąsko rozumianej pomyślności osobistej”. S. Mijas, *Współczesne opowiadania radzieckie jako materiał do dyskusji na tematy moralno-obyczajowe*, „Polonistyka”, nr 2/1966, s. 22.

<sup>724</sup> To, jak już zostało podkreślone, było widoczne przede wszystkim w opisie epoki Młodej Polski: „Żyjemy w czasach wielkich bankructw idei, które niedawno poruszały umysły, wywoływały wiosnę ludów, były natchnieniem poetów. W miarę rozczarowania do życia społecznego i jego typowego produktu, tj. współczesnego filistra, rwały się więzy między jednostką a tymże społeczeństwem, wzrastała niechęć i protest przeciwko banalności i bezdusznosci zorganizowanej masy i przeciw tym wszystkim objawom duchowym, jakie w tym gminowładztwie zmaterializowanego „obywatela” znajdowały swe źródło. (...) O tak. Być dobrze widzianym, oto hasło, które zatruwa dusze młode i w ogóle naszą literaturę. Uderzmy się w piersi!” J. Z. Jakubowski, *Młoda Polska. Antologia i materiały*, Warszawa 1958, s. 60-61.

pozostawały wciąż takie same. Początkowo miał to być robotnik-rewolucjonista, oddany słusznej sprawie i realizujący postawione przed nim zadania z radością<sup>725</sup>. W kolejnych latach ten wizerunek uwspółcześiano, wskazując jako podstawowe świadomość swoich obowiązków wobec ojczyzny i solidarność społeczną<sup>726</sup>. Choć z jednej strony patriotyzm ten nosił ściśle określone cechy, z drugiej, był on na tyle chwiejny i niejednoznaczny, że właściwie objawem umiłowania ojczyzny, mogło być niemal każde zachowanie – warunkiem miała być tylko właściwa interpretacja. Taki opis znajduje się m.in. w artykule opublikowanym w *Nowej Szkole*:

Naszym ideałem wychowawczym jest człowiek światły, ideowy i twórczy, o skryzalizowanym poglądzie naukowym i humanistycznej postawie, łączący głęboki patriotyzm z uczuciami internacjonalistycznymi, a równocześnie refleksyjny, dążący nieustannie do podnoszenia poziomu wykształcenia i kwalifikacji zawodowych, układający swe stosunki z innymi ludźmi na zasadach zrozumienia i współdziałania, urzeczywistniający w praktyce idee sprawiedliwości społecznej<sup>727</sup>.

Tym samym, to od osoby przedstawiającej określone wydarzenie bądź zachowanie zależało, czy zostanie ono zakwalifikowane jako działanie patriotyczne czy zdrada. Ta chwiejność i zmienność potęgowała strach, który jest uznawany za jedno z podstawowych narzędzi systemu totalitarnego<sup>728</sup>. Dlatego też, choć jednoznacznie potępiano nacjonalizm, a szczególnie faszyzm, to od władzy tak naprawdę zależało, co zostanie uznane za jego przejaw<sup>729</sup>.

Nie oznaczało to jednak, że w szkole nie omawiano utworów uznanych powszechnie za patriotyczne. Do takich tekstów należała wspomniana twórczość Władysława Broniewskiego<sup>730</sup>, utwory związane postaciami istotnymi dla ruchu komunistycznego czy

---

<sup>725</sup> „Realizm socjalistyczny żąda pokazania ludzi mocnych, godnych naśladowania, których myśli nie rozplywałyby się w refleksjach pesymistycznych. Bohaterem powieści niechaj będzie człowiek dzielny, który potrafi łamać przeciwności, przewycięzać własne słabości i entuzjazmem promieniować na innych. Twórczy stosunek do świata wymaga afirmacji życia, a nie jej negacji i dlatego literatura powinna być przepojona optymizmem i radością życia.” J. Baculewski, *Rewolucja proletariacka a literatura*, s. 18.

<sup>726</sup> Por. P. Bagiński, *O emocjonalnych i wychowawczych wartościach utworów literackich omawianych w kl. IX-XI*, „Polonistyka”, nr 4/1970, s. 33.

<sup>727</sup> W. Krauze, *Niektóre problemy socjalistycznego wychowania*, „Nowa Szkoła”, nr 7/8/1975, s. 9.

<sup>728</sup> Analogiczne mechanizmy opisywali w swoich utworach Gustaw Herling-Grudziński oraz George Orwell, wskazując, że w takiej sytuacji społecznej człowiek może zostać oskarżony właściwie o każde działanie – nawet, jeśli wcześniej było ono uznane za akt bohaterstwa.

<sup>729</sup> „Nacjonalizm to ideologia wszczepiana przez klasy wyzyskujące, przez kapitalistów, obszarników i ich agentów. Według nich narodów – to oni, garstka monopolistów, interesy narodowe – to sprawa stopy ich zysku i zasięgu ich przemocy; kultura narodowa – to taka, która dla nich jest tworzona i ich celom służy, wychowuje sprawne ręce robocze i posłuszne mięso armatnie. Klasom wyzyskującym obce jest uczucie patriotyczne. Ich ojczyzna tam, gdzie zysk albo gdzie można pędzić rozrzutne, próżniacze życie. Właściwy im jest „kosmopolityzm szachrajstwa” (według trafnego określenia Marksa).” K. Mariański, *Szczerzy patriotyzm to internacjonalizm proletariacki*, „Praca Szkolna”, nr 5/1946, s. 1.

<sup>730</sup> „Ta krótka refleksja nad poezją Broniewskiego, wielkiego poety narodowego i rewolucyjnego, przychodzi nam, nauczycielom języka ojczystego, w sposób naturalny na myśl w rocznicę urodzin Lenina,

ukazujące osiągnięcia władzy. Te ostatnie można było w prosty sposób ukazać we współczesnych powieściach młodzieżowych:

Ziółkowska jest nie tylko współczesna w operowaniu techniką charakteryzowania postaci, w stylizowaniu dialogów – jest współczesna w stawianiu problemów: daleka od ekliwkości, naturalna, odważna. Rejestruje niepokoje dręczące współcześnie wielu ludzi. Daje wyraz wzmożonej wrażliwości społecznej. Bo już nam dziś, w latach siedemdziesiątych, nie może wystarczyć, że istnieją domy dziecka, PDM-y, czyste i przeszklone, pełne zielonych roślin, zapewniające nie tylko wikt i opierunek, ale i znacznie bardziej luksusowe niż ćwierć wieku temu warunki codziennego życia. Dziś nas interesuje, jak się tam żyje dzieciom, dlaczego niekiedy źle się dzieje w kolektynie, dlaczego w sterylnie utrzymanych domach jest tak dużo smutnych dzieci – i dlaczego tak wiele czeka w kolejce na miejsce w tych domach<sup>731</sup>.

W przywołanym fragmencie znamienne jest, że opisywana rzeczywistość nie jest już tak jednoznacznie radosna i piękna, jak we wcześniej cytowanych fragmentach. Okres lat 70. i 80. stanowił już moment, gdy dokonywano rewizji dotychczasowych założeń oraz z coraz większą odwagą ukazywano „braki” socjalistycznej wizji świata. Stąd też, w latach 80. pojawiły się teksty postulujące omawianie chrześcijańskich wartości na lekcjach, a do programów wróciły fragmenty Biblii<sup>732</sup>. Jednocześnie, podkreślono konieczność zmiany obowiązującego wzorca patriotycznego i rezygnację z dotychczas przyjmowanej wizji świata:

Programowe wiersze epoki socrealizmu należały do ostatnich w naszej literaturze, w których pojawiały się w tak dużym stopniu i z tak wielką dozą optymizmu motywy patriotyczne, poszerzane zresztą często o ideały internacjonalizmu. Potem ten jakby przycichł, a jeśli się w ogóle pojawiał w wierszach dla dzieci, powielał stare wzorce, nie stworzył jakiegoś nowego modelu „wychowania dla ojczyzny”. (...)

Jak wynika z obrazu świata „zapisywanego” wciąż na nowo, w poezji życie trzeba zmieniać. Zmienić życie to stworzyć nowe, sprawiedliwe więzi z innymi ludźmi. Takie rozumienie wartości wychowawczych jest dzisiaj najbardziej aktualne<sup>733</sup>.

---

w okresie, gdy odbywają się różne sesje naukowe, obchody, gdy ukazują się coraz nowe pozycje oświetlające postać i dzieło wielkiego rewolucjonisty i uczonego, który poprowadził masy ludowego do pierwszej rewolucji proletariackiej w świecie i ugruntował ich władzę w pierwszym socjalistycznym państwie, w Związku Radzieckim”. „...Czytałem prawie dzieckiem książki Lenina...”, „Polonistyka”, nr 2/1970, s. 1-3.

<sup>731</sup> Ze współczesnych lektur młodzieżowych. „Szukaj wiatru w polu” i inne książki Marii Ziółkowskiej, „Polonistyka”, nr 3/1970, s. 66-69.

<sup>732</sup> Dał temu wyraz np. Zygmunt Kubiak w komentarzu do projektów nowych programów: „Wśród tych wartości moralnych kluczowe miejsce zajmuje w Polsce tradycja chrześcijańska, która częściowo jest wprowadzona do przedstawionych programów. Właśnie tym sprawom chciałbym poświęcić parę uwag. Nawet w tym drugim programie jest Biblia wprowadzona tylko przez Stary Testament, natomiast z Nowego Testamentu jest tylko *Apokalipsa*. (...) Otóż chciałbym stwierdzić, że usuwanie z podręczników i programów szkoły wychowania młodzieży polskiej elementom kultury chrześcijańskiej dlatego, że chrześcijaństwo w Polsce było czymś przeciwnym demokratyzacji społeczeństwa, ja uważam za wielką pomyłkę”. Z. Kubiak, *Nauka literatury powinna być fundamentem wychowania moralnego*, „Polonistyka”, nr 7/1983, s. 543.

<sup>733</sup> A. Baluch, *Wartości wychowawcze poezji dla dzieci*, „Polonistyka”, nr 2/1984, s. 543.



Pojawienie się takich głosów i de facto odpolitycznienie programów stanowiło zamknięcie okresu ideologizacji literatury na lekcjach języka polskiego. Choć funkcja wychowawcza przedmiotu była i wciąż jest istotna, to proponowany wzorzec nie jest tak formalny, jak był w latach 40. i 50.

Powyższa analiza wykazała wyraźnie, że istnieje ścisły związek między proponowanymi w szkole lekturami szkolnymi a narzuconym przez władzę ideałem wychowawczym. Mimo przemian, jakie następowały w kolejnych latach, istnieje kilka podstawowych założeń, które w okresie 1945-1989 nie uległy zmianie.

Zadaniem lekcji języka polskiego, jak i całej polskiej oświaty analizowanego czasu, było działanie zgodne z przyjętym programem wychowawczym. Do jego głównych cech należały idea współuczestnictwa w budowaniu kraju oraz szerzenie wartości ideologii socjalistycznej<sup>734</sup>. Do realizacji postawionych celów wykorzystywano zarówno teksty należące do tzw. kanonu klasycznego, jak i literaturę pisaną na zamówienie, poruszającą tematykę współczesną. Te pierwsze reinterpretowano, nadając im znaczenie niekiedy sprzeczne z pozostałymi dziełami pisarza bądź jego biografią czy kontekstem historycznym. Utwory współczesne były dobrane w ten sposób, by ukazać wyidealizowaną rzeczywistość PRL oraz jej budowniczego.

Proponowane w literaturze wzorce osobowe zmieniały się – czasem były to postaci o konkretnym imieniu i nazwisku, wpisujące się w historię ruchu robotniczego, częściej jednak stanowiły one ideał, pewien zespół cech tworzący obraz człowieka odpowiadający polityce władz<sup>735</sup>. Zadaniem polonisty było, z jednej strony, wyposażać uczniów w niezbędne umiejętności do odczytywania sensu dzieła literackiego, z drugiej – tak ukierunkować tę pracę, by młodzież właściwie wartościowała określone zachowania i postawy. W związku z tym, że nie było to zadanie łatwe, przez kolejne lata powstawały

---

<sup>734</sup> Zaznaczano to m.in. w ustaleniach KC PZPR: „Szkoła powinna: (...) – kształtować postawę współuczestnictwa w rozwoju nowoczesnej gospodarki, kultury, społeczeństwa, dawać umiejętności działania praktycznego i zawodowego; - wpajać wartości ideologii socjalistycznej – patriotyzmu socjalistycznego, internacjonalizmu, socjalistycznego stosunku do pracy i mienia społecznego, a również wykształcać wrażliwość moralną, humanizm i poczucie dyscypliny społecznej”. *Wytyczne KC PZPR na VI Zjazd Partii. Kształcenie i wychowanie młodzieży*, „Nowa Szkoła”, nr 11/1971.

<sup>735</sup> „Wzorzec jest tu traktowany jako wytyczna dla wychowawcy, jako zamierzony obraz człowieka, do którego ma doprowadzić świadoma działalność wychowawcy. Wzorce w tym ujęciu są transpozycją ideałów wychowania na charakterystykę osobowościową bądź zachowaniową konkretnego człowieka w określonym wieku. Nie wystarczy zrozumieć, co to patriotyzm, ale trzeba wyobrazić sobie – wychowując dzieci i młodzież – jak ma myśleć, czuć, działać patriotą w ich wieku. Bez tego przeniesienia ideały wychowawcze pozostają zawieszony w próżni, abstrakcyjne, podobne do hasła na transparencie”. A. Gurycka, *Wzorce i modele w wychowaniu*, „Nowa Szkoła”, nr 1/1972, s. 9.

liczne teksty poruszające tę tematykę – zarówno w formie wydawnictw zwartych, jak i artykułów publikowanych na łamach prasy pedagogicznej<sup>736</sup>

Władze oświatowe miały świadomość, jaki potencjał wychowawczy mają lekcje języka ojczystego, stąd przez cały analizowany okres można zauważyć celowy dobór omawianych utworów<sup>737</sup>. Jednak, o skuteczności całego procesu nie decydowały tylko programy i precyzyjnie określone ramy ideologiczne. Jednym z kluczowych czynników były osoby biorące udział w procesie dydaktycznym – uczeń oraz nauczyciel, czyli „wykonawcy” teoretycznych zarządzeń. Od ich możliwości umysłowych, predyspozycji oraz zaangażowania zależały w głównej mierze efekty kształcenia literackiego opartego na wzorcach osobowych.

### 3.4 Uczestnicy procesu dydaktycznego

Jak już zostało zasygnalizowane, refleksja nad psychologicznymi uwarunkowaniami procesu dydaktycznego przybrała na intensywności przed wdrożeniem reformy w 1961 r. Na przełomie lat 50 i 60 zaczęły powstawać teksty wskazujące, w jaki sposób wprowadzać treści do procesu dydaktycznego, aby ich omawianie wpłynęło

---

<sup>736</sup> Oprócz zacytowanych powyżej tekstów ukazały się m.in. P. Bagiński, *O nauczaniu wychowującym na lekcjach języka polskiego*, „Polonistyka”, nr 5/1964, s. 13; E. Świdowska, *Wybitne jednostki a masy ludowe, ich rola w życiu narodu w ujęciu pisarzy i historyków. Materiały do zajęć fakultatywnych w kl. IV liceum ogólnokształcącego*, „Polonistyka”, nr 3/1970, s. 9-18; M. Kaniewska, *Problem bohatera pozytywnego, jego społecznej genezy i literackiej kreacji na zajęciach fakultatywnych w kl. IV*, „Polonistyka”, nr 5/1970, s. 14-28; E. Krzyżanowska, *Czytelnik a bohater utworu literackiego*, [w:] „Twórczość” nr 11/1946; B. Biernacka, *Sąd nad księdzem Robakiem*, „Polonistyka”, nr 2/1971, s. 37; M. Kaniewska, *O bohaterach literackich na lekcjach w II i III licealnej. Fragment odczytu pedagogicznego*, „Polonistyka”, nr 4/1971, s. 14-22; P. Bagiński, *Rozmowy o bohaterach literackich*, „Polonistyka”, nr 5/1973, s. 27-36; B. Hadaczek, *Postać „silaczki” w prozie polskiej*, „Polonistyka”, nr 6/1976, s. 9-14; A. Marzec, *„Tańczący Jastrzęb” Juliana Kawalca na lekcjach w klasie IV liceum i technikum. Próba szkolnej interpretacji wraz z propozycją metodyczną*, „Polonistyka”, nr 2/1972, s. 11-18; F. Nieuważny, *50 lat literatury radzieckiej*, „Polonistyka”, nr 2/1973, s. 1-9.

<sup>737</sup> Stanisław Frycie, opisując kolejne programy i treści w nich zawarte, szczególnie akcentuje tę właśnie funkcję lekcji języka polskiego: „Treściami ideowo-wychowawczymi w sposób szczególny nasycona została edukacja polonistyczna młodzieży(...). W klasach IV-VIII program uwzględnia utwory poetyckie i prozatorskie, w których eksponuje się poświęcenie i bohaterstwo żołnierza polskiego jako obrońcy ojczyzny zarówno w dawnych latach, jak i podczas ostatniej wojny. Na szczególne podkreślenie zasługują obecne w zalecanych lekturach motywy braterstwa, przyjaźni i wspólnej walki żołnierza polskiego i radzieckiego z najeźdźcą hitlerowskim. Pogłębieniu i wzbogaceniu uczuć patriotycznych uczniów na etapie wstępnego nauczania systematycznego służą utwory literackie ukazujące dzieje narodowe, zwłaszcza ekspansję germańską na ziemiach polskie, życie społeczeństwa polskiego w okresie zaborów i jego walkę o niepodległość. Na tym poziomie nauczania koncentrycznie rozszerzana jest tematyka współdziałania proletariatu polskiego i rosyjskiego w walce o społeczne i narodowe wyzwolenie (...). Istotne miejsce w szkolnych lekturach wyznaczono utworom (głównie z literatury dla dzieci i młodzieży), w których eksponuje się wartość pracy, ukazuje społeczne i obywatelskie powinności młodych, ich stosunek do świata przyrody, do rówieśników, do rodziców i ludzi starszych, problemy koleżeństwa, przyjaźni i miłości, słowem różnorodne relacje między człowiekiem, światem przyrody i kultury, więzi międzyludzkie oraz humanistyczne wzorce postępowania”. S. Frycie, *Treści ideowo-wychowawcze w kształceniu ogólnym (cz. I)*, „Nowa Szkoła”, nr 1/1987, s. 11-12.

w określony sposób na osobowość i umysł młodego człowieka. Zauważył to m.in. Bogdan Suchodolski, który w swoim artykule *Problem wychowania osobowości w społeczeństwie socjalistycznym*<sup>738</sup> zaznaczył, że nowoczesne społeczeństwo socjalistyczne nie może wychowywać jedynie w oparciu o ideologiczny behawioryzm, a powinien wziąć pod uwagę również podmiotowość świata ludzi<sup>739</sup>. Stąd też, właśnie w tym okresie zaczęto analizować, jak wprowadzać treści związane ze wzorcami wychowawczymi, aby „pozyskać młode pokolenie”<sup>740</sup>.

Osią każdego procesu dydaktycznego jest relacja nauczyciela z uczniem. W związku z tym, od ich działalności, zaangażowania i predyspozycji zależało (i nadal zależy), na ile treści programowe zostaną zrealizowane oraz jaki wpływ będą miały na uczących się.

### 3.4.1 Uczeń jako odbiorca tekstów kultury

Na początku lat 60. refleksja na temat postępowania uczniów była silnie spolaryzowana. Część osób zauważała jedynie negatywne cechy w zachowaniu młodych osób – co wiązało się ze zmianą mentalności, wejściem nowego, „powojennego” pokolenia – natomiast druga grupa bezkrytycznie mówiła o „wspaniałej młodzieży”<sup>741</sup>. Jadwiga Blond i Alicja Sokołowska zauważyły, że powyższa refleksja była formułowana przez niemal wszystkich – począwszy od specjalistów, a skończywszy na przygodnych obserwatorach czy majstrach w warsztatach<sup>742</sup>. Spostrzeżenie to wskazuje, że jest to tematyka istotna z punktu widzenia społeczeństwa, choć, niestety często, wypowiedane opinie bądź sądy są skrajnie subiektywne, oparte jedynie na przykładach anegdotycznych<sup>743</sup>.

---

<sup>738</sup> Zob. B. Suchodolski, *Problem wychowania osobowości w społeczeństwie socjalistycznym*, [w:] *Moralność i wychowanie*, Warszawa 1960.

<sup>739</sup> Tamże, s. 175.

<sup>740</sup> Tamże.

<sup>741</sup> Zob. J. Blond, A. Sokołowska, *O przyczynach demoralizacji młodzieży*, [w:] *Moralność i wychowanie*, dz. cyt., s. 308.

<sup>742</sup> Tamże.

<sup>743</sup> Dotyczy to nie tylko refleksji nad samym wychowaniem, ale również ogólnie na tematy oświatowe. Choć, jak zaznaczają praktycy, istotna jest społeczna akceptacja zmian w systemie szkolnym, dostosowanie go do potrzeb współczesności, to równie ważna jest przemyślane działanie oparte na badaniach empirycznych, zgodnie z teorią na temat dokonywania zmian. Więcej o tym: M. Wroński, *Tomasz Rożek: Polska szkoła nie uczy tego, czego powinna. Zgodziliśmy się na dziadostwo*, [online:] <https://www.slazag.pl/tomasz-rozek-polska-szkola-nie-uczy-tego-co-powinna-zgodzilismy-sie-na-dziadostwo>, [dostęp: 5.08.2024]; M. J. Szymański, B. Walasek-Jarosz, Z. Zbróg, *Zrozumieć szkołę dla (jej) zmiany*, [w:] tychże, *Zrozumieć szkołę. Konteksty zmiany*, Warszawa 2016, s. 9-10.

Informacje na temat umiejętności uczniów w zakresie czytania pojawiały się jednak znacznie wcześniej. Ze względu na to, że lektury były postrzegane jako jedno z narzędzi ideologizacji, dość szybko pojawił się postulat zwalczania analfabetyzmu oraz podniesienia poziomu wiedzy. W tym celu Ministerstwo Oświaty zleciło Państwowemu Ośrodkowi Oświatowemu Prac Programowych i Badań Pedagogicznych przeprowadzenie badania wyników nauczania, które odbyło się w dniach 14-17 czerwca 1950 r.<sup>744</sup> w 154 szkołach w całym kraju. Objęło ono nauczanie języka polskiego w klasach IV, VII i IX, a ponadto matematykę, biologię, historię oraz naukę o Polsce i świecie współczesnym w wybranych rocznikach. Jak zaznaczyli autorzy *Wstępnego sprawozdania*, wycinkowy charakter wynikał z ograniczonych możliwości opracowania materiałów, jednak pozyskane wyniki uznali za reprezentatywne<sup>745</sup>.

W inicjalnej części sprawozdania zostały zamieszczone wnioski ogólne, dotyczące wszystkich badanych przedmiotów. Dotyczyły one zarówno ucznia, jak i nauczyciela<sup>746</sup>. Wśród czynników, które związane były bezpośrednio z dzieckiem wymieniono przede wszystkim te dotyczące jego środowiska życia, natomiast nie było ani jednego wnioski związanego z predyspozycjami naukowymi<sup>747</sup>.

I tak, autorzy sprawozdania podkreślili, że jedną z głównych przeszkód w osiągnięciu dobrych wyników stanowiło pochodzenie i miejsce zamieszkania ucznia. Dzieci wiejskie były znacznie mocno przeciążone pracą, co wpływało na ich aktywność w szkole<sup>748</sup> oraz brak możliwości uczęszczania regularnie na lekcje. Ponadto, zdaniem organizatorów badania, w części wsi obecna była walka klasowa, która objawiała się poprzez utrudnianie realizacji programu nauczania oraz dezorganizację pracy wychowawczej<sup>749</sup>.

---

<sup>744</sup> Wszystkie przywołane wyniki za: AAN, MOiW, Szkolnictwo podstawowe - organizacja, wyniki nauczania, nadanie szkołom imion, wymiar godzin - projekty dekretów, zarządzenia, instrukcje, okólniki, komunikaty, uwagi, korespondencja, sygn. 2/283/0/2.17/1543, k. 479.

<sup>745</sup> Autorzy podkreślili, że część wyników była zaburzona poprzez niedbałe sprawdzanie w komisjach szkolnych, w związku z czym dokonano powtórnej oceny przez specjalistów z Państwowego Ośrodka Oświatowego Prac Programowych i Badań Pedagogicznych według przyjętych wspólnie kryteriów.

<sup>746</sup> Informacje o wnioskach związanych z nauczycielami języka polskiego znajdują się w kolejnym podrozdziale dysertacji.

<sup>747</sup> Zaznaczono przy tym, że sukces szkoły zależy przede wszystkim od nauczyciela i jego przygotowania, o czym więcej dalej.

<sup>748</sup> Co istotne, jako „dobrą praktykę” podano przykład 1-klasowej szkoły w Nieczajnie, gdzie powstał Rolniczy Zespół Spółdzielczy, dzięki czemu wyniki poprawiły się, ponieważ dzieci nie musiały już paść krów. Na potwierdzenie tego faktu przywołano jedną z wypowiedzi uczniów: „Cieszę się bardzo z utworzenia spółdzielni. Nasze krowy pasą się razem z innymi, nie potrzebują już ich paść. Mogę się uczyć”. Fragment ten ma wyraźne zabarwienie ideologiczne, podobnie zresztą, jak i inne fragmenty sprawozdania. Tamże, k. 483.

<sup>749</sup> Autorzy sprawozdania podali konkretny przykład takiej placówki (Klikowo, k. Krakowa), jednak nie wskazali, na czym polegały te działania.

Badanie wyników nauczania z zakresu czytania opierało się na wspólnym dla klasy IV i VII krótkim tekście<sup>750</sup>, który uczniowie mieli za zadanie głośno przeczytać. Sprawdzano, w jakim tempie oraz czy ze zrozumieniem dzieci wykonują zadanie. Dodatkowo, w klasach VII – zgodnie z zapisami programowymi, kontrolowano intonację. Wyniki w obu grupach wskazują, że uczniowie nie rozumieli do końca czytanego tekstu. Wśród popularnych błędów znalazły się przekręcanie słów (np. „przechodnia” na „przechodnika” czy „pogoni” na „pogodni”) oraz zbyt wolne tempo czytania. W przypadku kl. IV rozpiętość czasowa była bardzo duża – od 57 sekund do nawet 192 sekund na jednego ucznia. Jak sami autorzy sprawozdania wskazali, przeprowadzone badania pozwoliły zauważyć, że część szkół nie realizowała z różnych względów obowiązującego programu. Uczniowie nie potrafili biegle czytać w kl. IV, co przekładało się na wyniki z innych przedmiotów oraz na umiejętności pisania i mówienia. Aby poprawić ten stan rzeczy, autorzy zaproponowali zorganizowanie ogólnopolskiej akcji samodzielnego czytania, szkolnego współzawodnictwa oraz lepsze wyposażenie bibliotek.

Biorąc pod uwagę temat dysertacji, o wiele istotniejsze wnioski są zawarte w sprawozdaniu z badania wypracowań uczniowskich na poziomie klasy 7. Jego podstawą było prawie 2400 prac pisemnych na temat: „Opowiedz o życiu i działalności rewolucyjnej generała Karola Świerczewskiego”. Uczniowie mieli na zrealizowanie zagadnienia dwie godziny, a badanie sprawdzało emocjonalny stosunek uczniów do „wielkiego rewolucjonisty”, kompetencje związane z pisaniem oraz stopień realizacji zagadnień wychowawczych na lekcjach języka polskiego.

Średnia ocena z powyższego wypracowania wynosiła 3,08, jednak aż 23% młodzieży uzyskało stopnie niedostateczne, a dobre i bardzo dobre – łącznie tylko 26%. Jako główną przyczynę wskazano – podobnie jak w przypadku czytania – brak współpracy z domem, przede wszystkim w środowisku wiejskim. W sprawozdaniu autorzy wskazali, że większość uczniów opanowała niezbędne fakty o życiu Świerczewskiego, jednak nie

---

<sup>750</sup> Treść tekstu miała charakter ideologiczny – zawiera wzmiankę o robotnikach oraz ich codziennym funkcjonowaniu: „Miasto robotnicze wcześniej się budzi ze snu. Słońce dopiero zaczęło swą wędrówkę po niebie. Zimny wiatr wiosenny biegnie swobodnie po ulicach. Dogania przechodniów, ogarnia ich falą chłodu, wciska się w każdą szczelinę. Przez otwór rękawa czy nogawicy, przez dziurę w łokciu czy w bucie wdziera się pod ubranie, pod koszulę, przebiega szybko, jak zimna skóra węża przesuwa się po całym ciele, budzi dreszcze, przenika kości, owija się koło nagiej szyi i wylatuje na świat w pogoni za nową ofiarą. Ulicami Łodzi przesuwa się mimo wczesnej godziny liczne gromady ludzkie. Robotnicy zdążają pojedynczo i grupami do miejsc pracy. Tu i ówdzie wylania się z kieszeni butelka białej kawy lub zawinięty w papier chleb”. Tamże, k. 544.

wszyscy potrafili wyrazić swój podziw wobec tej postaci, a część operowała jedynie ogólnikami, przywołując głównie podstawowe wydarzenia z życia Świerczewskiego.

Podstawowym wnioskiem wynikającym z przeprowadzonego badania był fakt, że w większości ówczesnych szkół dominował formalizm. Nauczyciele języka polskiego wprawdzie dbali o to, by zapoznać uczniów z postacią Świerczewskiego, realizując tym treści wychowawcze, jednak – jak oceniali organizatorzy badania – na lekcjach brakowało aspektu ideologicznego, najbardziej istotnego z punktu widzenia autorów sprawozdania, jak i władz. By zobrazować ten wniosek, w dokumencie podano przykłady prac ocenionych pozytywnie i negatywnie.

I tak, najistotniejsza według autorów była ideowość prac oraz jej wyraz w wypracowaniach. Przykłady pozytywnie ocenionych prac zawierały w sobie slogany propagandowe, deklarację pracy na rzecz Polski Ludowej oraz wartościującą narrację:

My, młodzież polska, pójdziemy śladami naszych, ukochanych bohaterów. Będziemy walczyć i pracować dla dobra naszej ukochanej Ojczyzny – Polski Demokratycznej.

Generał wstępuje na ziemię polskie. Dochodzi do Warszawy, której tyle lat nie widział, a którą zastał w gruzach. Lecz prosty lud ją odbuduje. Piękniejszą niż była. Odbuduje ją dla siebie. Z pałaców fabrykantów zrobi żłobki, szkoły i świetlice. Generał obmywa twarz w Wiśle, chociaż dokoła świszczą kule. Lecz on im się nie kłania. Idzie prosto na nie, by wepchnąć je z powrotem, w paszczę śmiercionośnych maszyn. I zatka je na zawsze; żeby nie lała się krew ludzi pracy, żeby nie było wojny<sup>751</sup>.

W przywołanej pracy są widoczne założenia władz oświatowych przywołane we wcześniejszych fragmentach pracy. Autorka (11-letnia uczennica z Łodzi) nie skupiła się na faktach, a na przeżyciach postaci, spójnych ze światopoglądem komunistycznym. We fragmencie wypracowania widoczne są również typowe motywy ideologiczne: ukazany jest budowniczy-rewolucjonista poświęcający się sprawie oraz walka klasowa na tle „wielkiej historii”. Emocjonalny charakter tekstu jest zupełnie różny od kolejnego przytoczonego przykładu, który – z tego właśnie względu – został oceniony negatywnie:

Świerczewski urodził się w W-wie 22.II.1897 r. Gdy ukończył szkołę rozpoczął pracę w fabryce Gedocha, która nazwaną została imieniem Karola Świerczewskiego. Rozpoczął także pracę społeczną i polityczną. W roku 1917 wstępuje do Armii Czerwonej. W 1936 r. wyjeżdża do Hiszpanii, gdzie zasłynął jako Walter. W 1941 r. staje na czele dywizji i walczy z Niemcami. Po wyzwoleniu Lubelszczyzny formuje II AWP. Zdobywa Budziszyn, wypędza Niemców z Drezna i oswabdza Łużyce<sup>752</sup>.

---

<sup>751</sup> Tamże, k. 555.

<sup>752</sup> Tamże, k. 556.

Choć z powyższego fragmentu wypracowania można dowiedzieć się o wiele więcej o życiu i działalności Karola Świerczewskiego niż we wcześniej przywołanym, to nie jest w nim widoczny ani stosunek uczuciowy ucznia do podanej postaci, ani również motywacje bohatera, tak istotne z punktu widzenia celów wychowawczych ówczesnej szkoły. Autorzy raportu podkreślili, że takie prace świadczyły nie tylko o słabym poziomie nauczania i stosowanych metodach, ale również o słabo rozwiniętej pracy pozaszkolnej i czytelnictwie. Zalecili jednocześnie pogłębienie działalności wychowawczej oraz formację ideologiczną uczniów w strukturach utworzonego pod koniec 1948 roku Związku Młodzieży Polskiej..

Podsumowując, w przywołanym sprawozdaniu znajdują potwierdzenie oczekiwania władz komunistycznych wobec ówczesnej szkoły i jej ideologicznego oddziaływania na osobowość ucznia. W tym okresie w prasie oraz w czasopismach pedagogicznych pojawiały się liczne artykuły postulujące poprawę wyników nauczania<sup>753</sup> oraz odejście od formalizmu. Ponadto, rozpoczęła się akcja obowiązkowego dokształcania („samokształcenia”) ideologicznego nauczycieli<sup>754</sup>. Wszystko to miało na celu formację uczniów gotowych na przyjęcie proponowanych wzorców wychowawczych – nie tylko w zakresie samych treści, ale przede wszystkim na płaszczyźnie wolicjonalnej.

Choć refleksja na temat uczniów i ich potrzeb zmieniała się w kolejnych latach, trudności związane z realizacją celów wychowawczych pozostały podobne. Ujawniła to m.in. Alicja Szlązakowa w swoich tekstach wydanych w 1962 r. We wspomnianym już artykule *Ostatnie prace maturalne w świetle problemu współczesności*<sup>755</sup> autorka również wskazała, że podstawowym problemem jest fakt, że choć uczniowie znają tekst, to nie potrafią właściwie wartościować ani dostosować do potrzeb współczesnej rzeczywistości:

Na których odcinkach jest lepiej? I jakie jeszcze występują niedomagania?  
Młodzież lepiej zna teksty literackie. (Odnosi się to głównie do lektury obowiązkowej).  
W swych wywodach opiera się na tekstach, do nich się odwołuje, popiera wypowiedzi cytatami. (...)

<sup>753</sup> M.in. M. Falski, *Uwagi wstępne do badań wyników nauczania*, „Nowa Szkoła”, 1949, nr 7 (43), rok V, s. 5-19; W. Okoń, *Opracowano już rezultaty badań nad wynikami nauczania*, „Głos Nauczycielski”, 1950, nr 46, s. 4; S. Dobosiewicz, *Pomimo poprawy wyniki nadal nie są zadawalające*, „Głos Nauczycielski”, 1955, nr 46, s. 1; 4.

<sup>754</sup> M. in. w prasie pedagogicznej publikowane artykuły związane z tym tematem, jak i zamieszczano kolejne zagadnienia i lektury związane z samokształceniem ideologicznym. Więcej: S. Dobosiewicz, *O postawie nauczycieli w walce o wyniki nauczania i wychowania*, „Głos Nauczycielski”, 1954, nr 52, s. 2; J. Galant, *Przekonania – istotnym i głównym elementem naukowego poglądu na świat*, „Nowa Szkoła”, 1955, nr 4, s. 434-438; Z. Libera, *Rola nauczyciela*, „Głos Nauczycielski”, 1955, nr 46, s. 2.

<sup>755</sup> A. Szlązakowa, *Ostatnie prace maturalne w świetle problemu współczesności*, „Polonistyka”, 1962, nr 4, s. 16.

Z myśleniem nie jest jednak najlepiej. Problemowe ujęcie materiału wymaga jego samodzielnej selekcji, hierarchizowania, logicznego układu, wiązania, i w tym zakresie przeciętny, średni uczeń nie radzi sobie jeszcze. Ratuje się streszczaniem, „wydawaniem” swej wiedzy o twórczości autora, faktami, datami, które ma lepiej utrwalone niż w latach ubiegłych. Nagromadzonej, czasem dużej, pamięciowej wiedzy brak polotu, „motoru”, który by ją wprawił w ruch, uczynił elastyczną, podatną nakazom potrzeb (...) <sup>756</sup>.

Postulat uwspółcześniania treści nauczania był obecny od początku oficjalnego obowiązywania pedagogiki socjalistycznej w Polsce, czyli 1948 r. Jednak, co istotne, choć dla autorów opracowań pedagogicznych i metodycznych było jasne, że treści omawiane na lekcjach powinny dotyczyć aktualnych wydarzeń, ich interpretacji oraz przygotowywać do uczestnictwa w kulturze, o tyle przyczyn trudności lub nieefektywnego nauczania często dopatrywano się w nieefektywnych metodach bądź niewystarczającej realizacji programu. W przywołanych dotychczas dokumentach i badaniach rzadko kiedy pojawiały się wzmianki o predyspozycjach samego ucznia.

Ten aspekt pojawił się w latach 60, kiedy – jak zaznaczył Józef Pieter – powrócono do zagadnienie ekologii pedagogicznej, czyli pogłębionej refleksji o środowisku wychowawczym ucznia <sup>757</sup>. Autor podkreślił, że w okresie 1948-1956 <sup>758</sup> uznawano, że badania na ten temat były zbędne, ponieważ wiedza o otoczeniu młodzieży może zaburzyć efektywne oddziaływanie wychowawcze, a cechy osobowości stanowią odzwierciedlenie warunków środowiskowych <sup>759</sup>. Pieter, powołując się na Kairova, wyraźnie podkreślił, że refleksja psychologiczna powinna stać się podstawą pedagogiki, a ustalenia na temat wpływu środowiska wychowawczego ucznia są kluczowe we właściwym projektowaniu efektywnego procesu dydaktycznego <sup>760</sup>.

Wobec powyższych ustaleń znacząco poszerzyła się perspektywa metodyczna związana z omawianiem lektur. Tak jak zaznaczono w poprzednim podrozdziale, coraz częściej postulowano dostosowania się w zakresie treści, stosowanych metod oraz samych tekstów do wymagań ówczesnego świata. Chodziło o to, aby uczeń „do tej budowy [społeczeństwa socjalistycznego – przyp. A.K.] podchodził z pełną aprobatą,

---

<sup>756</sup> Tamże.

<sup>757</sup> Zob. J. Pieter, *Poznanie środowiska wychowawczego ucznia*, Wrocław-Kraków 1960, s. 5.

<sup>758</sup> Krytykę tego okresu podjął również Bogdan Suchodolski w swoim opracowaniu na temat wychowania człowieka wobec historycznych zadań współczesności. Autor wskazał, że „trudności i błędy socjalistycznego budownictwa zbyt powierzchownie tłumaczyliśmy kiedyś wyłącznie działalnością wroga klasowego i zbyt powierzchownie tłumaczy je także i dziś ogólnikowym sloganem o kulcie jednostki. Korzenie tej dwoistości dobra i zła w działalności społecznej i zawodowej sięgają znacznie głębiej, do samych podstaw rozdzwiewu między wielkością zadań historycznych a nieprzygotowaniem ludzi do ich wypełniania”. B. Suchodolski, *Historyczne zadania współczesności a wychowanie człowieka*, [w:] *Zarys pedagogiki*. Tom I, Warszawa 1962, s. 287.

<sup>759</sup> Tamże.

<sup>760</sup> Tamże, s. 200.



z przekonaniem o jej słuszności i postępowości, ze świadomością trudności, które są nieuniknione”<sup>761</sup>. Zauważono również potrzebę autentyzmu oraz zmiany omawianych utworów ze względu na ich konwencję i język:

Młodzież dzisiejsza dużo szybciej od nas rozumie i wchłania to, co staje się wyrazem stylu współczesnego, wyznacznikiem współczesności, tempa, skrótów myślowych, osiągnięć technicznych czy konwencji artystycznej. Ceni autentyzm faktów, niecierpliwi się zbytnią opisowością, pogardza „nastrojami”, reaguje wesoło na groteskę (która niejednokrotnie u starszych powoduje jedynie wzruszenie ramion).<sup>762</sup>

Tym samym postulat uwspółcześniania poszerzył się nie tylko o wprowadzanie „nowych”, aktualnych treści, ale także o umiejętność bieżącego reagowania na potrzeby – również estetyczne lub psychologiczne – młodzieży. Postulat ten od początku uznawano za szczególnie trudny w realizacji, ponieważ zmiany w świecie współczesnym zaczęły następować o wiele szybciej niż kiedykolwiek wcześniej<sup>763</sup>. Pedagogika osobowości, czyli kształtowania charakteru, stała się integralnym dopełnieniem przygotowania do życia, ponieważ „nowego świata” nie ma bez „nowego człowieka”<sup>764</sup>.

Szczególłą formą urzeczywistnienia tych wszystkich postulatów miała stać się powieść dla młodzieży ukazująca realia współczesnego, codziennego życia. Jak podkreślali autorzy tekstów zamieszczanych na łamach prasy pedagogicznej, pełniła ona funkcję poznawczą, a jednocześnie wychowawczą, umożliwiając poszerzenie doświadczeń czytelnicznych<sup>765</sup>. Było to możliwe, ponieważ często postaci te spełniały postulat autentyczności – uczniowie mogli utożsamić się z bohaterem, odnaleźć własne przeżycia w jego przemyśleniach<sup>766</sup>. Jednocześnie, historie przedstawione w takich powieściach częściej uznawano za interesujące, a ich omawianie nie nosiło znamion „nieszczerego zachwyty” czy kultu określonych wzorców:

---

<sup>761</sup> A. Szlązakowa, *O potrzebie uwspółcześnienia i unowocześnienia nauczania języka polskiego*, s. 27.

<sup>762</sup> Tamże, s. 28.

<sup>763</sup> B. Suchodolski, *Historyczne zadania współczesności a wychowanie człowieka*, s. 279.

<sup>764</sup> Zob. B. Suchodolski, *Rola wychowania w społeczeństwie socjalistycznym*, Warszawa 1967, s. 105.

<sup>765</sup> „Jednym z istotnych stwierdzeń, które ujawniły badania jest fakt, że młodzież potrzebuje literatury specjalnie do niej adresowanej. (...) Można wnioskować, że realia codziennego życia, tak wysoko cienione w młodzieżowej powieści wśród jej czytelników, spełniają autentyczną funkcję wychowawczą i poznawczą literatury jako pokazanie jednej z wielu możliwości życia, poszerzenie doświadczenia czytelnika czy jako decyzja wyboru, do której młody człowiek wnosi własne stanowisko”. T. Radwańska-Wińska, *Kilka uwag o czytelniku powieści dla młodzieży*, „Nowa Szkoła”, 1979, nr 2, s. 20.

<sup>766</sup> „(...) życzeniem młodzieży jest, aby była to postać przede wszystkim prawdziwa. W tak ujęto skrótowo koncepcję bohatera wpisana jest postać, która przeżywa intensywnie autentyczne dla swego wieku problemu, tzn. walczy z sobą kształtując siebie, wzbogaca swoje doświadczenie, poznaje życie w różnych zakresach. Ta postać „bogata” wewnątrznie, ale w pewnych momentach słaba, przeżywa okresy rozczarowań i załamania osobistych, potrzebująca pomocy (otrzymująca ją). W końcu odnosi zwycięstwo nad sobą”. Tamże.

Coś przecież w tym programie i w tym nauczaniu musi szwankować, jeżeli w dość powszechnym odczuciu szkoła raczej obrzydza uczniom rodzimą literaturę, niż do niej zachęca. Ludzie dorośli rzadko kiedy wracają dobrowolnie do raz przeczytanych lektur szkolnych, a więc wspomnienia z tych lektur nie należą do najprzyjemniejszych. Może dlatego, iż czytano w szkole książki dla współczesnego czytelnika zgoła nieinteresujące, przebrzmiałe, a może dlatego, że czytano je w sposób zniechęcający, może kazano czytać to, co się podobać nie mogło, a tego rodzaju fałszywe uwielbienia pozostawiają potem uraz na całe życie<sup>767</sup>.

Oprócz wymienionych przez Koźniewskiego czynników zniechęcających do lektury, jednym z kluczowych był również język danego tekstu oraz zastosowana konwencja. Odpowiednio opowiedziana historia była w stanie zainteresować młodzież, natomiast te książki, które ze względu na styl lub estetykę były niezrozumiałe, powodowały „nudę i rozdrażnienie”<sup>768</sup>.

Czynniki warunkujące odbiór lektury szkolnej badał i opisał w swojej książce Stanisław Bortnowski. We wspomnianym już jego opracowaniu *Młodzież a lektury szkolne* znajduje się wiele wypowiedzi uczniów oceniających konkretne pozycje z omawianego kanonu. Wśród nich szczególnie cenne są te, które wskazują na czynniki zniechęcające młodzież do czytania lektur oraz akceptacji zawartych w nich wzorców:

Większość lektury szkoły podstawowej, jak i średniej uważam za interesujące, a mimo to czytam je z niechęcią i przymusem. Dlaczego? Odpowiedź jest prosta, książki te są nam – uczniom – narzucone. (s. 49)

Czytając *Granice* w pewnym momencie uświadomiłem sobie, że nic nie pamiętam. Czytałem od początku jeszcze raz i też nic. W rezultacie powieści nie przeczytałem. Z tego, co referowano na lekcji, doszedłem do wniosku, że *Granica* nie wprowadza żadnych nowych zagadnień. (s. 66)

Nie można powiedzieć, że *Chłopi* to powieść nieinteresująca. To powieść bardzo nieinteresująca (s. 65)<sup>769</sup>.

Z przywołanych cytatów wynika, że zjawisko niechęci uczniowskiej do omawianych tekstów, jak i również niezrozumienia ich treści nie jest oczywiste, a jego rudymenem może być zarówno sam przymus wynikający z funkcjonowania w określonym systemie szkolnym, nuda – która wskazywana jest współcześnie jako jeden z najistotniejszych czynników uniemożliwiających efektywne uczenie się, jak i też bariera językowa ograniczająca komunikację czytelnika z utworem. Wyeliminowanie wspomnianych zjawisk mogło pomóc w realizacji postawionych celów – zarówno poznawczych, jak i wychowawczych.

---

<sup>767</sup> K. Koźniewski, *Kuszenie polonistów*, „Nowa Szkoła”, 1972, nr 5, s. 42.

<sup>768</sup> Zob. S. Bortnowski, *Młodzież a lektury szkolne*, s. 68.

<sup>769</sup> Tamże.

Bortnowski jeden z kolejnych rozdziałów swojej publikacji poświęcił czynniki dotychczas pomijanemu w badaniach. Był nim – według jego określenia – „prymitywizm” uczniowski, cechujący „niedołęgów umysłowych lub estetycznych”<sup>770</sup>. Wśród nich szczególną grupę stanowiła ta część młodzieży, która uczyła się i czytała lektury, a jednak ich zupełnie nie rozumiała, co przesądzało o ich krytycznych ocenach. Przykładem może być wypowiedź jednej z uczennic na temat *Wesela* S. Wyspiańskiego:

Moim zdaniem *Wesele* nie powinno pozostać w spisie lektury szkolnej. Ta książka to zlepek kilku różnych myśli i wiadomości, ale niewyczerpanych i niewypowiedzianych do końca. Żadnych ciekawych wiarygodnych akcji. Takie wesela wiejskie to sprawa aż nazbyt dobrze znana. Słabo odtworzony folklor. Sprawy historyczne też odtworzone po macoszemu. Jakiś symbol, maleńka akcja i koniec wszystkich myśli. Sporo jest akcji niepotrzebnych, np. bójka Czepca. Czy to wnosi coś nowego? Zwykły chłop arogancki i więcej nic. Po przeczytaniu nie można wysnuć żadnej myśli dydaktycznej. Może autor miał jakieś ciekawe i trafne pomysły, ale nieciekawie je opisał. Słabo poruszył wyobraźnię człowieka<sup>771</sup>.

Z przytoczonej wypowiedzi można wywnioskować, że uczennica zapoznała się z lekturą, jednak – co również zauważył Bortnowski – zupełnie nie rozumiała ani jej przesłania, ani estetyki. Wątpliwości budzi również zastosowany język, cechujący się słownictwem potocznym. Zdaniem Bortnowskiego, wywołanie oczekiwanego efektu wychowawczego wśród takich uczniów może być trudne, ponieważ uznają oni często własne zdanie za powszechnie obowiązujące i niepodważalne<sup>772</sup>.

Z tego też powodu rozwijanie kompetencji odbiorczych, w tym pogłębienie widzenia i rozumienie świata i życia, ale również zdolności ekspresyjnych, twórczych, konstrukcyjnych było wpisane w koncepcję wychowania przez sztukę<sup>773</sup>. Między innymi na lekcjach języka polskiego uczeń miał uczyć się, jak czytać, analizować i właściwie interpretować teksty literackie, by mogły one pełnić rolę wychowawczą, a czasami nawet terapeutyczną<sup>774</sup>. W związku z tym, w niektórych sprawozdaniach z badań pojawiały się wzmianki o tym, jakie potrzeby zaspokajają lektury w życiu młodzieży<sup>775</sup>. Również sami uczący się przyznawali, że część bohaterów jest im bliska.

---

<sup>770</sup> Tamże, s. 64.

<sup>771</sup> Tamże, s. 69.

<sup>772</sup> Tamże, s. 70.

<sup>773</sup> Zob. B. Suchodolski, *Rola wychowania w społeczeństwie socjalistycznym*, s. 243.

<sup>774</sup> Tamże.

<sup>775</sup> „I to jest znaczący fakt dla określenia roli książki w życiu młodzieży. Powieść obyczajowa i psychologiczna w czytelnictwie dziewcząt zaspokaja ich potrzeby związane z intensywnym dorastaniem emocjonalnym, zachodzącym wcześniej niż u chłopców. Powieść wojenna, a szczególnie przygodowa, w czytelnictwie chłopców w sposób widoczny zaspokaja ideał mężczyzny silnego, aktywnego w życiu, dzielnego, który pokonuje trudności, jest w niebezpieczeństwie i zwycięża.” T. Radwańska-Wińska, *Kilka uwag o czytelniku powieści dla młodzieży*, s. 20.

Taka opinia m.in. pojawiła się w *Polonistyce*, w artykule poświęconym *Ludziom Bezdomnym*. Uczennica, pozytywnie wypowiadająca się o Tomaszu Judymie, zaakcentowała znaczenie jego postaci dla współczesnego świata, jak i również wyraziła emocjonalny stosunek do tego bohatera:

Lubię problemy, łączące w jakiś sposób przeszłość z teraźniejszością, a te występują właśnie w temacie o dr Judymie. Bo ludzi typu Judyma będziemy potrzebowali zawsze, będziemy ich potrzebowali jutro i w odległej przyszłości, gdyż osobiście nie mogę wyobrazić sobie świata jako wielkiej „instytucji”, w której nie byłoby usterek i której nie ma potrzeby udoskonalać. Ludzi typu Judyma, tzn. takich, którzy przyjemność, a nawet szczęście swoje uzależniają od tego, czy dokonują jakichś zmian na lepsze koło siebie. Nie mogliby usnąć, gdyby w pobliżu znajdowały się jakieś „zmory”. Niech zaglądną Judymowie do wszystkich zakątków kraju, kontynentu czy nawet świata, niech patrzą na życie ludzi, niech dostrzegają wszystko, co złe, niech to złe wszelkimi siłami zwalczają. Może któryś z nas będzie w swoim rodzaju Judymem, spokojnym, cichym, lecz swej walce nieustępliwym i zaciętym<sup>776</sup>.

W opisie Judyma są widoczne cechy człowieka sowieckiego, jednak – co istotne – nie są one powiązane bezpośrednio z rzeczywistością polityczno-społeczną, która dla interpretacji miała fundamentalne znaczenie. Może z tego wynikać, że uczniowie uznawali wartości, cechy przekazywane w tekstach literackich i uznawali je za własne, jednak nie zawsze wiązali je ze społeczno-politycznym kontekstem<sup>777</sup>.

Podsumowując, powyższa analiza wykazała, że postać ucznia – jego umiejętności, charakter, środowisko rodzinne, rówieśnicze i szkolne – miała znaczący wpływ na efekty prowadzonej pracy wychowawczej. Wraz z upływem lat dostrzegano coraz większą potrzebę pogłębionych badań w tym zakresie, a wnioski z kolejnych procesów badawczych uzupełniały teorię pedagogiczną o wiedzę z zakresu psychologii, estetyki, filozofii czy medioznawstwa.

### **3.4.2 Nauczyciel jako pośrednik między tekstem a uczniem**

Prowadzone procesy badawcze nie dotyczyły jednak tylko osoby ucznia. Drugim, niezbędnym uczestnikiem szkolnego procesu dydaktycznego jest nauczyciel, którego zasób wiedzy, kompetencje przedmiotowe i metodyczne, jak i osobowość warunkuje, na ile postawione cele nauczania zostaną zrealizowane. W przypadku procesu kształcenia

---

<sup>776</sup> D. Zawiślan, *O doktorze Judymie nieco inaczej...*, s. 20.

<sup>777</sup> Świadczy o tym m.in. ankieta, której wyniki zostały zamieszczone w *Nowej Szkole* pod koniec lat 80. Na czele listy wartości wymienianych przez licealistów nie znalazł się ani patriotyzm, ani troska o dobro społeczne: „Badania I. Boreczko wskazują na następujący wybór wartości preferowanych przez uczniów klasy IV liceum ogólnokształcącego: 1) miłość, szczęście rodzinne, 2) zdobycie wykształcenia, 3) ciekawa praca, 4) zdobycie przyjaciół, 5) być potrzebnym innym, 6) podróże, zwiedzanie, 7) szacunek środowiska.” S. Witek, *System wartości preferowanych przez uczniów szkół średnich*, „Nowa Szkoła” 1988, nr 4, s. 223.

opartego o literaturę (czy szerzej mówiąc: sztukę) istotnym elementem są również osobiste przekonania danego pedagoga, od których zależy m.in. sposób interpretacji danego tekstu kultury.

Wychowawcze obowiązki polonisty zostały podkreślone we wcześniejszych fragmentach dysertacji, jednak istotne jest, by w pewien sposób zaznaczyć rolę nauczyciela w odniesieniu do konkretnych potrzeb oraz postaw uczniów opisanych w poprzednim podrozdziale. Tak jak wspomniano, w okresie do 1956 roku rzadko analizowano, jaki wpływ na wyniki nauczania ma środowisko ucznia, a także same jego możliwości poznawcze. Odpowiedzialnością za efekty kształcenia obciążano nauczycieli – i w ich wykształceniu, postawie oraz charakterze szukano rozwiązania występujących trudności.

Odnosząc się zatem do przywołanego sprawozdania z akcji badań wyników nauczania<sup>778</sup>, zauważono, że niskie oceny wiążą się z kilkoma czynnikami, nie zawsze zależnymi od chęci i możliwości uczniów. Pierwszym z nich było obciążenie godzinowe nauczycieli oraz ich ciągła rotacja, które nie sprzyjały wprowadzeniu dyscypliny oraz ciągłości programowej. Nadto, część z uczących nie posiadała odpowiednich kwalifikacji, co znalazło odzwierciedlenie w wynikach uczniów. Nie potrafili oni odpowiednio wytłumaczyć materiału, często też omijali fragmenty programu. Autorzy sprawozdania zauważyli również, że w wielu szkołach jedynie formalnie realizowało się treści wychowawcze, co przekładało się na wspomniane, powierzchowne ujęcie treści ideologicznych w pisanych pracach o Karolu Świerczewskim (i w założeniu – w myśleniu uczniów). Podobne wnioski pojawiały się na łamach prasy pedagogicznej, zwłaszcza w odniesieniu do nauczycieli niewykwalifikowanych oraz tych, którzy pracowali w placówkach o jednym nauczycielu.

By poprawić wyniki nauczania, rozpoczęto masowe doksztalcanie nauczycieli, a program kształcenia kandydatów poszerzono o treści pedagogiczno-psychologiczne. W związku z tym w latach 60, podobnie jak w przypadku opracowań dotyczących uczniów, autorzy artykułów i książek podkreślali wagę indywidualnego podejścia do młodzieży oraz osobistego zaangażowania nauczycieli. Odnosiło się to również do realizacji treści wychowawczych na lekcjach języka polskiego, na których autentyzm odgrywał szczególną rolę. Podkreślał to m.in. Paweł Bagiński w swoim cyklu artykułów

---

<sup>778</sup> AAN, MOiW, *Szkolnictwo podstawowe - organizacja, wyniki nauczania, nadanie szkołom imion, wymiar godzin – projekty dekretów, zarządzenia, instrukcje, okólniki, komunikaty, uwagi, korespondencja*, sygn. 2/283/0/2.17/1543, k. 555.

na temat realizacji treści wychowawczych na lekcjach związanych z literaturą:

Treść, sens, rezultat i wyniki naszych wychowujących lekcji języka polskiego zależą przede wszystkim od nauczyciela, jego osobistego wkładu w uczuciową temperaturę lekcji, od jego wiedzy, od jego umiejętności właściwej interpretacji i właściwego podawania problematyki lekcyjnej. Osobiste zaangażowanie nauczyciela-polonisty w procesie lekcyjnym porwie uczniów, zapali do dyskusji. Wtedy uczniowie nauczycielowi wierzą, chętnie go słuchają i dzieje się tak, że lekcja języka polskiego jest żywa, interesująca i jest konkretnym wkładem w pracę wychowawczą szkoły. Bez tej zasadniczej, twórczej i zaangażowanej postawy nauczyciela polonisty i uczniów nie może być mowy o kształtowaniu charakterów naszej młodzieży<sup>779</sup>.

Powyższy cytat wpisuje się w prezentowany wyżej dyskurs na temat uwspółcześniania szkoły, który toczył się na przełomie lat 60. i 70. Wynika z niego, że polonista powinien nadążać za światem i jego postępem oraz posiadać nie tylko specjalistyczną wiedzę przedmiotową i metodyczną, ale również umieć ją w twórczy sposób wykorzystać na lekcji, by zaciekawić młodzież.

Postulat ten jednak nie mógł być spełniony bez szczegółowej wiedzy psychologicznej polonistów dotyczącej potrzeb rozwojowych jak i emocjonalnych uczniów. O ile w latach 50. uznawano, że zadaniem nauczyciela jest przede wszystkim reprezentować pewną postawę ideową, a źródłem emocji mają być omawiane treści – np. związane z historią danej postaci – o tyle w po 1960 roku dostrzeżono, że więź emocjonalna oparta na zaufaniu i bliskości jest równie ważna<sup>780</sup>. Nauczyciel stał się w związku z tym kolejnym wzorcem do naśladowania – podobnie jak w przywoływanych czytankach:

Osoba i osobowość nauczyciela, jego naukowy światopogląd, wiedza fachowa, etyka zawodowa, akceptowalny system wartości, przygotowanie i umiejętności zawodowe, a w konsekwencji jego autorytet odgrywają decydującą rolę w procesie kształcenia i wychowania w szkole, która jest podstawowym ogniwem kształcenia i wychowania<sup>781</sup>.

Założenie mówiące o życiowym charakterze wzorców jest komplementarne z postulatem młodzieży o konieczności autentyczności. Nauczyciel polonista, przekazując określone treści, miał jednocześnie swoim zachowaniem świadczyć, że są

---

<sup>779</sup> P. Bagiński, *O nauczaniu wychowującym na lekcjach języka polskiego*, „Polonistyka”, 1964, nr 5, s. 15.

<sup>780</sup> Pisała o tym m.in. cytowana już Ewa Jackiewiczowa: „(...) wiem, że nie mogę pomóc, jeśli nie rozumiem mego wychowanka, jeżeli nie znam podstawowych prawd o jego rozwoju i dojrzeniu, ani jego cech indywidualnych. A także – co bardzo ważne – jeżeli między mną a nim nie nawiąże się nic osobistej sympatii, bliskości, zaufania.” E. Jackiewiczowa, *Wzorce zmienne zależne*, s. 10.

<sup>781</sup> S. Krawcewicz, *Rola nauczyciela w kształtowaniu osobowości młodzieży w rozwiniętym społeczeństwie socjalistycznym*, „Nowa Szkoła”, 1977, nr 9, s. 4.

one prawdziwe, możliwe do realizacji; inaczej, bez tego przekazywane przez niego wartości nie były pociągające, interesujące dla uczniów<sup>782</sup>.

Kwestia osobowości nauczyciela stała się również tematem opracowań pedagogicznych. Jednym z nich jest zbiór tekstów *Osobowość nauczyciela* pod redakcją Wincentego Okonia zawierający pracę m.in. Mieczysława Kreutza *Osobowość nauczyciela-wychowawcy*<sup>783</sup>. Autor wyjaśnił niej, że kluczowe pojęcie osobowości można rozpatrywać w wielu aspektach – empirycznym, metafizycznym i normatywnym. Wskazał również, że właściwie do momentu pierwszego wydania tekstu – czyli 1947 r. – nie przeprowadzono wiarygodnych badań związanych z psychologicznymi aspektami pracy nauczycieli<sup>784</sup>. Kreutz zauważył, że dotychczasowe artykuły miały często charakter postulatywny i opierały się na ankietach, z których informacje nie były w żaden sposób weryfikowane. Ponadto, osoby badające dopuszczały się nadinterpretacji, w związku z czym wyciągały na podstawie zebranych danych zbyt uogólniające wnioski.

Pytanie o cechy idealnego nauczyciela Kreutz zakwalifikował do zakresów dwóch dziedzin badawczych – tzw. psychologii pedagogicznej oraz psychotechniki. Pierwsza z nich zajmuje się formułowaniem odpowiedzi na pytanie, jakie cechy powinien posiadać dobry nauczyciel oraz od czego zależy jego wpływ wychowawczy<sup>785</sup>. Psychotechnika bada natomiast, jak wpływają określone dyspozycje jednostki na wykonywanie przez niego określonego zawodu. Na podstawie opracowań z tych dwóch zakresów tematycznych Kreutz ustalił, że wśród neutralnych cech osobowości nauczyciela znajdują się jego pasje i umiejętności niezwiązane bezpośrednio z wykładanym przedmiotem, natomiast szczególnie istotne są: miłość „dusz” – czyli miłość do człowieka, skłonność do społecznego oddziaływania oraz zalety etyczne – odpowiedzialność, obowiązkowość, wewnętrzna prawdziwość i moralna odwaga. Zwłaszcza dwie pierwsze cechy – zdaniem

---

<sup>782</sup> „Wzorce postępowania, najbardziej cenne, pociągające wyobraźnię i uczucia wychowanków, spełnią swoje zadania w kształtowaniu osobowości, gdy zostanie spełniony następujący warunek: konieczne jest mianowicie czynne naśladowanie wzorców, polegające na planowaniu i organizowaniu konkretnych własnych działań realizowanych następnie w praktycznych okolicznościach życia.” S. Gerstman, *Kształtowanie osobowości emocjonalnie dojrzałej*, „Nowa Szkoła”, 1971, nr 3, s. 9.

<sup>783</sup> Zob. M. Kreutz, *Osobowość nauczyciela-wychowawcy*, [w:] *Osobowość nauczyciela. Rozprawy J. Wł. Dawida, Z. Mysłakowskiego, St. Szumana, M. Kreutza, St. Baleya ze wstępem W. Okonia*, Warszawa 1959, s. 114-164.

<sup>784</sup> Mimo że wspomniane opracowanie zostało wydane w 1959 r., to teksty je tworzące często powstały w latach wcześniejszych – nawet przed wojną. Wynikało to z jednej strony, z potrzeby szybkiego upowszechniania wiedzy pedagogicznej i dokształcania nauczycieli, z drugiej – braku nowych opracowań, które dopiero powstawały. Podobny cykl stanowią książki z serii *Metodyka nauczania języka polskiego w szkole*, w których również znajdowały się przedruki z wydanych już numerów *Polonistyki*.

<sup>785</sup> Tamże, s. 124.

Kreutza – wyróżniają zawód nauczyciela, który powinien przejmować się losem osób, które uczy, angażować się w ich życie osobiste oraz nie żyć wobec nich niechęci bądź okazywać zniecierpliwienia<sup>786</sup>.

Przywołane opracowanie wpisuje się w koncepcję polonisty, będącego pośrednikiem między tekstem a uczniem, którego umiejętności i osobowość odpowiadały potrzebom świata współczesnego. Z tego też powodu Kreutz wyraźnie podkreślił, że nie jest możliwe stworzenie uniwersalnego katalogu cech gwarantujących sukcesów wychowawczy, ponieważ zależy on od wielu dynamicznych czynników, których nie da ująć się w sztywne ramy<sup>787</sup>.

Podsumowując, powyższa analiza wykazała, że zarówno osoba nauczyciela, jak i ucznia – ich możliwości, predyspozycje, charaktery – warunkowała realizację celów wychowawczych poprzez lektury szkolne. W latach 1948 – 1956 założenia związane z lekcjami literackimi często opierały się wyłącznie na założeniach ideologicznych, a wprowadzanie wzorców nie było dostosowane do osobowości i możliwości ucznia, a tym bardziej nauczyciela. Wraz z biegiem lat, rozwojem wiedzy pedagogiczno-psychologicznej oraz coraz lepszym wykształceniem społeczeństwa zauważono, że potrzeby młodzieży zmieniły się, a efekty podejmowanych działań zależą od wielu, często niezależnych od szkoły czynników. Podejmowano jednak kroki, by cele te konsekwentnie realizować.

Jednym ze sposobów doskonalenia wychowania z wykorzystaniem wzorców było poszerzanie wiedzy nauczycieli z zakresu metodyki oraz kolejne reformy programowe oparte na prowadzonych badaniach empirycznych oraz zaleceniach ekspertów. Stanowiły one w opracowanym modelu teoretycznym strategię działań, która pozwalała – mimo zmieniających się warunków – realizować przyjęty na samym początku epoki PRL cel: wychowanie nowego człowieka.

### **3.5 Praca z lekturą na lekcjach języka polskiego**

Wobec takiego celu należało przyjąć określone strategie działań, czyli przede wszystkim metody pracy na lekcjach języka polskiego. Jednak „urabianie” było możliwe tylko za pomocą ściśle określonych tekstów, precyzyjnie dobranych, zgodnych z przyjętym w

---

<sup>786</sup> Autor tłumaczy to na przykładzie osób, które nie lubią małych dzieci i ich zachowania, a które z drugiej strony mają predyspozycje do dzielenia się swoją wiedzą i wpływaniem na los innych. Kreutz wskazuje, że choć społeczne zaangażowanie w takich wypadkach występuje, to jednak nie ma „miłości dusz” niezbędnej do osiągnięcia sukcesu wychowawczego. Zob. więcej: tamże, s. 141.

<sup>787</sup> Tamże, s. 121.



danym okresie programie nauczania. W kolejnych dekadach zmieniano specyfikę omawianych utworów oraz starano się unowocześnić metodykę pracy, by jak najefektywniej realizować postawione przed polonistami zadania wychowawcze.

### 3.5.1 Programy nauczania szkoły podstawowej w okresie 1945-1989

Podstawowym dokumentem warunkującym pracę polonisty był obowiązujący program nauczania<sup>788</sup>, zgodny z wydanymi w danym okresie okólnikami i rozporządzeniami. Niezależnie od okresu zawierał on zazwyczaj ogólny wstęp, w którym wskazywano główne cele przedmiotu, a następnie szczegółowe treści nauczania – z zakresu pracy z lekturą, nauki o języku oraz kompetencji pisania. Na końcu często znajdowały się zalecenia lub uwagi szczegółowe związane z realizacją treści, w których wskazywano m.in. sugerowane metody nauczania bądź tematy, na które nauczyciel powinien zwrócić szczególną uwagę.

Warto podkreślić, że nauczanie literackie połowy lat 40. XX wieku cechował znaczący liberalizm, zróżnicowanie światopoglądowe oraz szeroko pojęta otwartość<sup>789</sup>. Przedwojenni profesorowie, korzystający z podręczników podarowanych przez Polonię, postulowali propagowanie ideałów demokratycznych oraz związanych z nimi wartości wolności, równości i braterstwa. Taką koncepcję odbudowy oświaty po II wojnie światowej proponował rząd emigracyjny, który jednocześnie podkreślał przynależność Polski do kultury zachodnioeuropejskiej oraz wartości wynikające z etyki chrześcijańskiej<sup>790</sup>.

Odmianą wizję prezentowało Towarzystwo Oświatowo-Niepodległościowe. Według tej koncepcji należało utworzyć szkolnictwo powszechne oparte na szkołach ośmio- lub jedenastoletnich pozwalających uzyskać chłopom i robotnikom awans społeczny<sup>791</sup>. Po ogłoszeniu Manifestu PKWN w lipcu 1944 r. oraz przejściu Resortu Oświaty przez działaczy PPR, rozpoczęto tworzenie systemu oświaty opartego na wszechstronnej indoktrynacji. Choć oficjalnie nowe, zideologizowane programy zostały ogłoszone i wdrożone w roku szkolnym 1948/49, to już wcześniej wprowadzano treści zgodne z komunistycznym sposobem postrzegania świata.

---

<sup>788</sup> W dzisiejszej nomenklaturze określany jako podstawa programowa.

<sup>789</sup> Zob. E. Mach, *Rozwój i transformacja polskiego szkolnictwa po II wojnie światowej*, dz. cyt., s. 219.

<sup>790</sup> Tamże.

<sup>791</sup> Zob. B. Potyrała, *Oświata w Polsce w latach 1949–1956*, „Prace Pedagogiczne LXXXIV”, Wrocław 1992, s. 3-4.

Zgodnie z ustaleniami zawartymi w rozdziale przeglądowym, w okresie 1945-1989 przeprowadzono łącznie cztery reformy programowe. Pomędzy nimi funkcjonowały dodatkowo postanowienia przejściowe wprowadzane odpowiednimi zarządzeniami Ministra Oświaty. Pierwszym chronologicznie był program wprowadzony w 1949 r.<sup>792</sup>. Jak zauważyła Karolina Jędrych, zaproponowane w nim obszary tematyczne wymagały od nauczycieli integracji wiadomości polonistycznych i historycznych, ale przede wszystkim miały za każdym razem służyć celom wychowawczym<sup>793</sup>. Obok tematów ogólnych, takich jak „Dbam o zdrowie” czy „Ochrona przyrody” pojawiały się takie jak: „Obrazki z życia dzieci w ZSRR”, „Odbudowa i rozbudowa Polski. Budowa fabryk, domów i osiedli dla ludzi pracy, linii komunikacyjnych itd. Odbudowa wspanialszej stolicy”, „Marszałek Stalin – przyjaciel Polski”<sup>794</sup>. Układ treści ma w *Projekcie* charakter koncentryczny – poszczególne treści są co jakiś czas powtarzane, jednak ich zakres jest poszerzany o nowe konteksty czy postaci.

Szczegółowa analiza programu nauczania klas I-VIII wykazała, że tematyka zajęć dotyczyła czterech zazębiających się obszarów zgodnych z założeniami ideału wychowawczego tego okresu zarysowanymi przez Żannę Kormanową<sup>795</sup> oraz przedstawionymi w *Dzienniku Urzędowym*<sup>796</sup>: wyznawaniem odpowiednich wartości, w tym poszanowania człowieka i pracy, odbudową i rozbudową państwa, walce z faszyzmem oraz umiłowaniem ludowego państwa polskiego. Były one w kolejnych klasach powtarzane i rozbudowywane o określone treści (zgodnie z zasadą od ogółu do szczegółu), a w starszych proponowano konkretne teksty obrazujące wymienione cechy.

Pierwszym obszarem tematycznym były *obrazki z życia dziecka i jego środowiska*<sup>797</sup>. W klasach I-IV dziecko miało poznać różne oblicza codziennego funkcjonowania w najbliższym otoczeniu. W kolejnych latach w *Programie* pojawiają się zapisy o omawianiu specyfiki konkretnych zawodów (klasa II), instytucji kulturalnych i państwowych w Polsce (klasa II), jak i w ZSRR (klasa II), z uwzględnieniem grup wykluczonych – biedoty i chorych (klasa III), Harcerstwa Polskiego (klasa III), współdziałania wsi i miasta (klasa III), specyfiki fabryk (klasa III). W klasie IV wszystkie te zagadnienia pojawiają się w dwóch obszernych punktach

---

<sup>792</sup> *Język polski: program nauki w 11-letniej szkole ogólnokształcącej: projekt*, s. 14-15.

<sup>793</sup> Zob. K. Jędrych, *Lektury w programach dla szkoły podstawowej z lat 1949-1989*, s. 209.

<sup>794</sup> *Język polski: program nauki w 11-letniej szkole ogólnokształcącej: projekt*, s. 14-15.

<sup>795</sup> Przywołanymi w podrozdziale 1.1.1 za: W. Pomykało, dz. cyt., s. 68.

<sup>796</sup> Zob. Dz. Urz. Min. Ośw., 1948, nr 7, s. 271.

<sup>797</sup> W *Programie* nie stosowano powyższych nazw – autorka pracy nadała je w celu uporządkowania rozległego materiału badawczego.

(przytoczone w tabeli 5), wskazując, że klasa IV jest etapem przeznaczonym na syntezę poznanych wcześniej treści.

Kolejnym obszarem było szeroko pojęte *życie społeczne*, w ramach którego uczniowie zgłębiali tematykę wspólnej pracy i życia z innymi ludźmi. W każdej klasie pojawiała się ogólna tematyka odbudowy i rozbudowy najbliższej okolicy, w tym stolicy (klasa II), wartości wspólnej pracy (klasa I, II), obrazki życia z miasta (klasa II) i na wsi (klasa III), udział obywateli w życiu publicznym (Rada Narodowa, Sejm) (klasa IV). Częściowo jest to powielenie treści z poprzedniej kategorii, jednak w kolejnych punktach widoczne jest wyraźne postawienie akcentu na wartości takie jak praca (zazwyczaj we wspólnym celu) i zaangażowanie społeczne.

Kolejny zakres stanowiły tematy dotyczące *życia państwowego*, w ramach którego pojawiły się również sylwetki osobowe. W klasie I dzieci poznawały symbole narodowe (godło, barwy, czerwony sztandar jako godło wszystkich ludzi pracy) i portret Prezydenta (klasa I i II). W kolejnych latach pojawiał się sztandar państwa polskiego (klasa II), święta państwowe i uroczystości szkolne (klasa II), udział dzieci w partyzantce (klasa III), Święto Zwycięstwa (klasa III), sylwetka Marszałka Stalina (klasa III i IV), Lenina (klasa IV), aktualne wydarzenia na podstawie obserwacji i pisemek dziecięcych (klasa III), obrazki z życia robotniczego dawniej i dziś (IV). Na podstawie tych zapisów widać stopniowe rozszerzanie się zakresu wiedzy o życiu państwowym, a jednocześnie politycznym kraju.

Wyżej opisana tematyka znalazła również odzwierciedlenie w ostatnim obszarze – *minionych wiekach*, obejmującym wiadomości o przeszłości kraju, roli poszczególnych ludzi i grup społecznych w jego formowaniu, kluczowych wydarzeniach historycznych. Wszystkie te treści miały tworzyć „wielką historię”, na tle której powstawało nowe państwo socjalistyczne. W klasie I dzieci poznawały rolę polskich żołnierzy i ich przyjaźń z radzieckimi wojskami, w klasie II – opowiadania z ostatniej wojny, w klasie III – udział dzieci w partyzantce. Dopiero w klasie IV pojawiają się konkretne wydarzenia (Grunwald, obrona Warszawy w 1939 r., bitwa o Stalingrad, zdobycie Berlina). W tym też momencie wzrasta znacząco rola edukacji historycznej, bez której niemożliwe jest zrozumienie wymienionych zagadnień.

Od klasy V układ *Programu* zmienia się – na wstępie wymienione są proponowane tematy, a następnie *Materiał* obejmujący lekturę podstawową i dodatkową. W ramach

pierwszej z nich w klasach V-VII pojawiły się wypisy<sup>798</sup>, a w kolejnych – pozycje lekturowe podzielone na literaturę polską i obcą. Dzieci młodsze czytały przede wszystkim krótkie utwory epickie (nowele: *Janko Muzykant*, *Dym*, *W piwnicznej izbie*) lub liryczne (*Bajki*, *Pani Twardowska* Adama Mickiewicza). W VI klasie pojawiła się pierwsza powieść – *Stara baśń* Kraszewskiego, natomiast w klasie VII – *Pan Tadeusz* Adama Mickiewicza, *Zemsta* Aleksandra Fredry i *Placówka* Bolesława Prusa. W klasie VIII (będącej już I klasą szkoły ponadpodstawowej) lista lektur jest zdecydowanie dłuższa, choć jeszcze związana z układem problemowym – nie chronologicznym (ten jest realizowany od II klasy liceum). Wprowadzenie każdego z wymienionych utworów jest intencjonalne, podporządkowane celom wychowawczym, a niekiedy podyktowane możliwościami rozwojowymi ucznia<sup>799</sup>.

Wymienione wcześniej zakresy tematyczne nie ulegały zmianie, jednak zostały one poszerzone i uzupełnione o nową kategorię – sylwetki wynalazców i twórców. Jednocześnie pojawiły się nieliterackie teksty kultury, np. malarstwo (Fałat, Chełmoński, Matejko). Jak przyznają autorzy *Programu*: „Podany wyżej dobór lektury określa tematykę, w której jako zagadnienie ogniskowe występuje budzenie się świadomości społecznej robotnika, chłopca i inteligenta w walce z różnorodnymi formami ucisku w ustroju kapitalistycznym”<sup>800</sup>. Wymienione zostały również przykłady problemów, które należy poruszyć przy omawianiu lektur: „ostatnia wojna, walka o wyzwolenie narodowe i społeczne”, etc.<sup>801</sup>. Wszystkie stanowią rozwinięcie treści zamieszczonych na etapie początkowym, tworząc spójną całość wychowawczą, realizującą założenia partii przedstawione w rozdziale I.

W *Programie* znalazł się również opis sposobów pracy z lekturą oraz wykaz umiejętności, które powinien opanować uczeń na etapie każdej klasy. Dla porządku wywodu zostały one opisane w kolejnych podrozdziałach dotyczących metodyki pracy z

---

<sup>798</sup> W każdej z kolejnych klas zapis brzmi następująco: „Wypisy zawierające czytanki z literatury polskiej i obcej dostosowane do poziomu umysłowego klasy V/VI/VII i związane z powyższą tematyką, z przewagą utworów o charakterze epickim (wiersze, poematy, nowele, opowieści, opowiadania itp.), lub wyjątki z większych utworów, stanowiące całość pod względem fabularnym i ideowym, z uwzględnieniem łatwiejszych tekstów lirycznych oraz piśmiennictwa popularnonaukowego”. Tamże, s. 32.

<sup>799</sup> Chodzi przede wszystkim o wprowadzenie *Pana Tadeusza* w klasie VII – umiejętności czytania i pisania w tym okresie rozwojowym są na tyle niskie, że omówienie tak trudnej lektury wydaje się wręcz niemożliwe.

<sup>800</sup> Tamże, s. 58.

<sup>801</sup> „Ostatnia wojna, walka o wyzwolenie narodowe i społeczne, twórcze siły zwycięskiej klasy robotniczej, Polska na drodze do socjalizmu, nowy stosunek do wytwórczości społecznej, do pracy i człowieka, zapoznanie się z przodującą rolą Związku Radzieckiego w budowaniu sprawiedliwego, socjalistycznego ustroju – oto przykłady zagadnień, wokół których należy skupić zainteresowanie młodzieży opracowując odpowiednie utwory literatury współczesnej.” Tamże, s. 59.

tekstem literackim, zestawione z propozycjami zawartymi w publikacjach dla nauczycieli.

W dokumentach archiwalnych znajdują się opinie na temat opisywanego *Programu* oraz przejściowych propozycji w latach 1945-1948. Część nauczycieli i metodyków krytykowała proponowane zmiany, wskazując na niedostosowanie treści do wieku uczniów:

Co do problematyki, wydaje mi się przedwczesnym wysuwanie zagadnień społecznych (prawa człowieka w dobie oświecenia, demokracja Kościuszkowska i legionowa) w tym wieku, w którym przecież młodzież rwie się do ruchu, do sportu, do zabaw, przygód, a nie jest skłonna do refleksji i rozważania poważnych problemów. Jeśli więc narzucimy młodzieży 12-letniej tę problematykę, pogwałcimy prawa psychologii, a wynikiem tego będzie największy wróg szkoły i wychowania: werbalizm. Młodzież będzie żonglować frazesami o równości, postępie, walce z zacofaniem, demokracji..., nie znając istotnego sensu tych pojęć<sup>802</sup>.

Opinia ta potwierdziła się we wnioskach opisanych w poprzednim rozdziale badań na temat wyników nauczania. Tylko 26% uczniów potrafiła prawidłowo – pod względem ideologicznym – opisać postać Karola Świerczewskiego, natomiast pozostała młodzież nie rozumiała do końca wykorzystywanych słów. Tak jak zauważył Marian Paluszkiwicz, treści te były dla 12-latków zbyt trudne, a w programie od 1949 r. obejmowano nimi nawet uczniów klas I-III.

Podobną krytykę można odnaleźć w *Sprawozdaniu z prac nad programem języka polskiego przeprowadzonych przez Komisję Polonistyczną Wydziału Pedagogicznego Zarządu Głównego ZNP w czasie od 5.XII.1945 do 20.III.46 r.*<sup>803</sup>. Autorzy sprawozdania jako wadę wskazali

Przesycenie tematami historycznymi razi ponadto swoją jednostronnością. W szczególności na terenie klasy VI, VII i VIII spotykamy się wyłącznie z tematami z zakresu historii społecznej. Brak zupełnie uwypuklenia wspaniałej tradycji rycerskiej i żołnierskiej Polski, takich zwłaszcza momentów jak Grunwald, Obrona Częstochowy, odsiecz wiedeńska, (...) itp. Tych tradycji nie możemy nie kultywować, gdyż w przyszłości nieraz muszą się one w naszych wychowankach odezwać.

Przegląd tematyki, szczególnie klas wyższych wskazuje zbyt przeładunek zagadnieniami społecznymi, których 12- do 15-letni uczeń pojąć nie zdoła. Można w uczenia wiele rzeczy wmówić, narzucić wiele haseł, które będzie powtarzał, nie rozumiejąc ich istoty. Tematyka klas wyższych stwarza wrażenie programu jakichś kursów propagandowych<sup>804</sup>.

---

<sup>802</sup> M. Paluszkiwicz, *Uwagi o przejściowym programie nauczania jęz. polskiego w 1 kl. gimnazjum ogólnokształcącego w r. szk. 1945/46 (program nauczania dla kl. 7 szkół powszechnych)*, teczka: *Język polski: programy, szkół średnich- projekty, opinie*, sygn. 4425, k. 39.

<sup>803</sup> *Sprawozdanie z prac nad programem języka polskiego przeprowadzonych przez Komisję Polonistyczną Wydziału Pedagogicznego Zarządu Głównego ZNP w czasie od 5.XII.1945 do 20.III.46 r.*, AAN, Ministerstwo Oświaty, teczka: *Język polski: programy, szkół średnich- projekty, opinie*, sygn. 4425, k. 39.

<sup>804</sup> Tamże.

Podobne krytyczne uwagi można znaleźć w kolejnej opinii o powyższym programie. W *Sprawozdaniu Komisji Psychologicznej przy Wydziale Pedagogicznym Zarządu Głównego ZNP za czas od dnia 20.XI.1945 do dnia 19.III.1946 r.*<sup>805</sup> autorzy dodatkowo podkreślili, że zaproponowane treści są nie tylko zbyt trudne dla uczniów – niedopasowane do ich wieku i możliwości – ale również dla nauczycieli, nieprzygotowanych do swojej pracy<sup>806</sup>. Jednym z wniosków podanych w dokumencie jest stworzenie podręczników dla polonistów, ponieważ „przy obecnym niskim poziomie nauczycielstwa dążenie do syntetycznego ujmowania zagadnień zawiera w sobie niebezpieczeństwo powierzchowności i werbalizmu”<sup>807</sup>.

Jednym z ważniejszych zaleceń, jakie pojawiły się w analizowanym sprawozdaniu, było podkreślenie roli nauczyciela w procesie kształcenia. Autorzy podważyli sens takiego charakteru programu, zaznaczając, że

Należy zastanowić się czy istotnie ten program zaradzi złu, czy można uzyskać poprawę w tym względzie przez nauczanie, czy też zasadniczą rolę mu to raczej odegrać odpowiednie wychowanie. Wszystko będzie zależeć od poziomu i nastawienia nauczyciela, od jego światopoglądu i stosunku do zagadnień społecznych<sup>808</sup>.

Tym samym potwierdzili oni założenie, że jednym z ważniejszych zadań stojących przed ówczesną władzą będzie formacja polonistów pracujących zgodnie z komunistyczną polityką oświatową. Potwierdza się to również w artykułach publikowanych w prasie pedagogicznej. Propozycje programowe były w niej przedstawiane jako wyzwanie dla nauczyciela, które – z właściwym zapałem i odpowiedzialnością – powinien podjąć<sup>809</sup>.

Podsumowując powyższe ustalenia, należy stwierdzić, że lektury w *Programie* były wyraźnie narzędziem indoktrynacji ideologicznej. Twórcy dokumentu nie ukrywali, w jakim celu umieszczono kolejne pozycje książkowe, często wskazując, jakie dokładnie treści powinny zostać na lekcji omówione. Jednocześnie, zapisy te spójne są z koncepcją budowniczego socjalizmu i pozwalają poznać „wielką historię” będącą źródłem przemian społecznych okresu 1949-1956.

---

<sup>805</sup> *Sprawozdanie Komisji Psychologicznej przy Wydziale Pedagogicznym Zarządu Głównego ZNP za czas od dnia 20.XI.1945 do dnia 19.III.1946 r.*, k. 39.

<sup>806</sup> Tamże, k. 58-59.

<sup>807</sup> Tamże.

<sup>808</sup> Tamże, k. 61.

<sup>809</sup> „Nowy program języka polskiego nakłada nowe obowiązki na nauczyciela. Nowy program jest krokiem naprzód, jest dalszym wiązaniem nauczania z przebudową społeczno-gospodarczą, z przebudową człowieka. Nauczyciel biorący czynny udział w tej przebudowie powinien powitać go z uznaniem, powinien starać się jak najlepiej go realizować.” J. Dembowska, *Kilka uwag na marginesie programu języka polskiego w szkole podstawowej*, „Praca Szkolna”, nr 3/1949, s. 1.

Bardziej rozbudowanym i tym samym precyzyjniejszym dokumentem jest *Program nauczania dla szkoły podstawowej* opublikowany w 1959 r.<sup>810</sup>, którego autorzy wyraźnie wskazali, że jednym z dwóch podstawowych celów edukacji polonistycznej jest „kształtowanie (...) postawy społeczno-moralnej”<sup>811</sup>. Miał on być realizowany m.in. poprzez pracę z lekturami – w podpunkcie 2 *Uwag wstępnych* wyszczególniono, jak nauka literatury wiąże się z zadaniami wychowawczymi:

Omawianie utworów literackich kształci m.in. umiejętność stosowania właściwych kryteriów estetycznych. (...) Uświadomienie młodzieży kierunku rozwoju społecznego stać się powinno dla niej podniętą do udziału w budownictwie socjalistycznym. Lektura odpowiednio dobrych utworów dopomoże do osiągnięcia tego celu. Młodzież znajdzie w tych utworach wyrosłe z podłoża społecznego wzory takich zalet charakteru, jak pracowitość, wytrwałość, poczucie odpowiedzialności, właściwy stosunek do pracy i własności społecznej, ofiarność w pracy, umiłowanie prawdy, odwaga cywilna, solidarność, wrażliwość na dobro i zło, gotowość do poświęceń. (...) Nauka literatury powinna rozwijać miłość i przywiązanie do kraju ojczystego budującego ustrój sprawiedliwości społecznej oraz poczucie solidarności ze wszystkimi postępowymi siłami świata<sup>812</sup>.

Jak widać w powyższym cytacie, autorzy wyraźnie podkreślili wartości oraz cechy, które miały być kształtowane za pomocą zaproponowanego kanonu. Wśród nich znalazły się przede wszystkim te, które charakteryzowały *człowieka sowieckiego* niezależnie od okresu PRL – przede wszystkim umiłowanie pracy, solidarność z ludźmi pracy na całym świecie oraz umiłowanie kraju.

W dalszej części *Uwag wstępnych* pojawiły się cele wychowawcze – kształtowanie moralności socjalistycznej, wyrabianie świadomości o osiągnięciach kraju i przygotowanie do życia społecznego<sup>813</sup>. Następnie autorzy opisali metodykę pracy z tekstem, podkreślając, że choć częściowo wybór należy do nauczyciela, to powinny to być utwory o wysokiej wartości wychowawczej<sup>814</sup>. W tym miejscu wymieniono również potencjalne źródła lektur – czasopisma dziecięce i młodzieżowe (*Płomyk*, *Świat Młodych*, *Czyn Młodzieży*, *Na Przelaj*), wypisy, wydawnictwa popularnonaukowe. Polonista miał w nich szukać przykładów obrazów współczesnego życia w Polsce Ludowej, ale przede wszystkim „kształcić na ich podstawie umiejętności praktyczne (...): czytania, posługiwania się książką, układania planu, streszczenia, opracowywania zagadnień na podstawie zebranego materiału itp.”<sup>815</sup>.

---

<sup>810</sup> Zob. *Program nauczania w szkole podstawowej*, Warszawa 1959 r.

<sup>811</sup> Tamże, s. 164.

<sup>812</sup> Tamże.

<sup>813</sup> Tamże, s. 166.

<sup>814</sup> Tamże, s. 167.

<sup>815</sup> Tamże, s. 168.

Autorzy zaproponowali nauczycielom również przykładowe metody pracy z lekturą takie jak: czytanie w domu – z obowiązkiem przedstawienia efektów w szkole, przygotowanie cytatów, zbieranie i porządkowanie materiału, układanie planu, streszczenie, opowiadanie losów bohatera, wyodrębnianie i tworzenie opisów<sup>816</sup>. Znaczące jest, że wśród nich nie znalazły się żadne ćwiczenia służące wartościowaniu ani argumentacji – wszystkie miały charakter odtwórczy, zakładający odczytywanie treści.

Opis materiału lekturowego obowiązującego y w klasach I-IV jest analogiczny do poprzedniego *Programu*. W tej części wymienione są przede wszystkim zakresy tematyczne, które powinny być omówione z dziećmi w poszczególnych klasach. Przeważają wśród nich teksty dotyczące życia codziennego, bliskiego uczniom oraz te, które mają ich zaznajamiać z otaczającym światem (szkoła, dom, wieś, miasto). Proponowane są również utwory propagandowe związane z życiem Lenina, świętami państwowymi oraz ważnymi rocznicami.

Novum, które pojawiło się w analizowanym dokumencie w porównaniu do poprzedniego *Programu*, to propozycja zagadnień proponowanych do każdego wymienionego tekstu literackiego. Przykładowo, w materiale dla klasy V pojawia się łącznie 22 konkretnych utworów – wśród nich fragmenty *Pana Tadeusza*, ballada *Pani Twardowska*, *W pamiętniku Zofii Bobrowskiej* i *Anielki*. Obok każdego z nich znajduje się krótki opis, na co polonista powinien zwrócić uwagę<sup>817</sup>. Wśród wymienionych zagadnień znajdują się również te, które są istotne z punktu widzenia moralności socjalistycznej.

I tak, przy okazji omawiania *Karuska* (fragment *Anielki* Bolesława Prusa) nauczyciel miał zwrócić uwagę na objawy przywiązania i wierności psa<sup>818</sup>. Analizując *W piwnicznej izbie*, ważne było podkreślenie sytuacji chorego dziecka, obrazu wsi oraz apelu poetki do społeczeństwa. Podobne treści należało zauważyć w kontekście kultury robotniczej, a konkretnie górników w *Łysku z pokładu Idy*. W utworze Gustawa Morcinka uczniowie mieli przede wszystkim poznać konia jako towarzysza pracy oraz przeanalizować chuligański postępek Bortliczka<sup>819</sup>. Tematykę wiejską poruszał również fragment tekstu Leopolda Staffa *Wieczornica*, a przemysłowy Śląsk w *Śląsk śpiewa*. Typowo ideologicznym utworem było wybrane opowiadanie o życiu Lenina<sup>820</sup>

---

<sup>816</sup> Tamże.

<sup>817</sup> Całość zestawienia tych treści znajduje się w aneksie pracy.

<sup>818</sup> Tamże, s. 174.

<sup>819</sup> Tamże, s. 175.

<sup>820</sup> Nauczyciel mógł wybrać jedno, jednak proponowano teksty Kononowa.



Jak widać po powyższym zestawieniu, literatura klasyczna (utwory Prusa, Konopnickiej) były zestawiane z tzw. „nową literaturą”, jednak w każdym z nich szukano wartości, cech związanych z socjalistyczną moralnością. Szczególnie chętnie proponowano teksty dotyczące osób wykluczonych, chorych, mieszkających na wsi, których krzywda mogła być analizowana na tle *nowego ładu*.

Kolejne wskazówki dla nauczyciela znajdują się w części zatytułowanej *Uwagi o realizacji programu i wynikach nauczania*. Podstawową z nich jest zestawianie poznawanych treści z doświadczeniami i obserwacjami dzieci z codziennego życia. Na ich podstawie, pod kierunkiem nauczyciela, uczniowie powinni uczyć się wyciągać wnioski. Jednocześnie, wszystkie wiadomości z zakresu teorii literatury miały być włączane w naturalny tok analizy, a ich definicja nie powinna dominować nad funkcją – czyli przede wszystkim należało zwracać uwagę na treść danego utworu, a nie np. sam termin gatunku czy środka stylistycznego<sup>821</sup>. Odradzane było również schematyczne podejście do analizy; polonista miał sam zdecydować, jaki element tekstu będzie stanowił punkt wyjścia danej lekcji<sup>822</sup>. Najważniejszym elementem omawiania literatury miało być jednak zestawienie treści ideowej z codziennością uczniów i współczesnymi przemianami społecznymi – dzięki temu literatura miała być dla młodzieży bardziej zrozumiała i tym samym ciekawsza.

Analizując wytyczne dla starszych klas, można dojść do wniosku, że proponowany program ma charakter spiralny – uczniowie na kolejnych poziomach kształcą te same umiejętności, jednak poszerzając ich zakres oraz uzupełniając niezbędne wiadomości. Kompetencje czytelnicze są ściśle związane z charakterem omawianych utworów, dlatego w kolejnych klasach pojawiają się coraz dłuższe teksty, a lista lektur wydłuża się. Tabela przedstawiająca całość zaproponowanego materiału lekturowego znajduje się w aneksie pracy (załączniki 2-7).

O wiele mniej szczegółowy charakter ma *Program nauczania ośmioklasowej szkoły podstawowej (tymczasowy)*<sup>823</sup>. Mimo podobnych celów wskazanych w *Uwagach*

---

<sup>821</sup> „Na przykład nauczyciela powinien pytać uczniów o kolejne losy Łyska z opowiadania Morcinka Łysek z pokładu *Idy*, nie zaś o akcję w tym opowiadaniu; powinien pytać o wygląd Janka Muzykanta, o to co czuł, czego pragnął, a nie żądać omawiania charakterystyki Janka. Należy jednak polecać uczniom, by wybierali z utworu fragmenty opisowe, opowiadania, dialogi postaci i doprowadzić ich do zrozumienia roli, jaką te elementy spełniają w utworze”. Tamże, s. 183.

<sup>822</sup> Kolejne zalecenia uwiadcniają z jednej strony większą autonomię nauczyciela, z drugiej – prawdopodobnie wynikają z praktyki szkolnej, w której koncentracja na definicjach, schematach i utartych interpretacjach w tamtym okresie dominowała.

<sup>823</sup> *Program nauczania ośmioklasowej szkoły podstawowej (tymczasowy)*, Warszawa 1963 został wprowadzony Zarządzeniem Ministra Oświaty z dnia 1 lipca 1963 r.

wstępnych<sup>824</sup> w dokumencie znalazła się zaproponowana ogólna tematyka obowiązująca przez cały rok szkolny oraz lista lektur, z której nauczyciel powinien wybrać co najmniej 8 pozycji<sup>825</sup>. Większość treści zawartych w programie powtarza się w roku 1959 i 1963 – jednak w nowszym z nich zakłada się realizację mniejszego zakresu materiału obowiązkowego i pozwala nauczycielowi samodzielnie zdecydować, jakie zagadnienia będzie omawiać przy realizacji poszczególnych lektur<sup>826</sup>.

Program proponował również sposób omawiania lektur. Autorzy kładli nacisk na „swobodne wypowiedzianie się uczniów na temat lektury” oraz „omawianie indywidualnej lektury uczniów”<sup>827</sup>. Ten zapis również pokazuje zmianę, jaka zaszła w stosunku do poprzedniego dokumentu. Choć w tymczasowym programie również cele wychowawcze były wyraźnie podkreślone – przynajmniej jeden zakres tematyczny w każdej klasie związany był z walką o nowy ład społeczny<sup>828</sup> – to we wcześniej toczonych dyskusjach wokół programów podkreślano potrzebę odizolowania literatury od kwestii ideowych:

Programy powojenne uhistoryczniły nauczanie literatury w oparciu o metodę marksistowską, uczyły traktować dzieło sztuki w konkretnej rzeczywistości dziejowej, w kontekście walk ideowo-społecznych. Wprowadzono do liceum kurs historii literatury.

W podręcznikach i w praktyce szkolnej wystąpiło jednak niebawem znamienne niebezpieczeństwo. Dzieło literackie pojmowano jednostronnie jako ilustrację procesów społecznych. Wywołało to w latach ostatnich reakcję, która znalazła wyraz nie tylko w słusznej tendencji do traktowania utworu literackiego jako dzieła sztuki, lecz i w niechęci do analizowania jego ideowo-społecznej treści<sup>829</sup>.

---

<sup>824</sup> „Język polski jako przedmiot nauczania ma szczególne walory ideowo-wychowawcze: wiąże młodzież z Polską Ludową, kształtuje postawę zaangażowania społecznego oraz gotowość do kontynuowania dzieła budownictwa socjalistycznego. Ucząc języka polskiego, umożliwia się uczniom poznanie świata i człowieka, zagadnień światopoglądowych i społeczno-moralnych, wyrabia się zalety charakteru, ważne z uwagi na współżycie z ludźmi i działalność społeczną, budzi się przywiązanie do kultury narodowej i literatury ojczystej (...).” Tamże, s. 3.

<sup>825</sup> „W odróżnieniu od aktualnej sytuacji w pracy nad lekturą nauczyciel realizujący nowy program nauczania będzie miał znacznie większą swobodę w doborze tekstów, zwłaszcza w klasach V i VI. O ile bowiem dotychczasowy program wymieniał dokładnie niemal wszystkie utwory z lektury podstawowej, o tyle nowy program lektury ma bardziej ramowy charakter.” M. Jaworski, *Nowy program języka polskiego do klas V-VIII szkoły podstawowej*, „Polonistyka”, 1963, nr 3 (86), s. 2.

<sup>826</sup> Zmiana ta może wynikać m.in. z podwyższenia poziomu wykształcenia nauczycieli, co sprawiało, że coraz częściej mogli oni samodzielnie planować własną pracę. Drugim czynnikiem mogło być pojawienie się wydawnictw pedagogicznych i dydaktycznych, w których zaproponowano scenariusze lekcyjne związane z lekturami.

<sup>827</sup> *Program nauczania ośmioklasowej szkoły podstawowej (tymczasowy)*, s. 162.

<sup>828</sup> Np. w klasie V: „3. Bojownicy o wolność i postęp społeczny. W. Lenin, K. Świerczewski. Wybitni uczeni i artyści (np. M. Kopernik, J. Matejko).” (s. 160), klasie VI: „Charakterystyczne obrazy przyrody i życia ludzi w Polsce i innych krajach. Przeobrażenia gospodarcze, społeczne i kulturalne w Polsce Ludowej. Rozwój socjalistycznego budownictwa. Najważniejsze wydarzenia współczesne. Osiągnięcia myśli ludzkiej w różnych dziedzinach życia – postęp techniczny i społeczny, doniosłe wynalazki” (s. 167).

<sup>829</sup> J. Z. Jakubowski, *Czy potrzebne są zmiany w programie nauczania literatury? Na początek dyskusji*, „Polonistyka”, nr 4, 1960, s. 3-4.

Jednocześnie, metodycy wskazywali, że skuteczność lektury możliwa jest jedynie wtedy, gdy w trakcie lekcji tekst książki jest „blisko współczesności”<sup>830</sup>, a treści starych utworów są zestawiane ze współczesnymi kontekstami i – przede wszystkim – są przez uczniów czytane<sup>831</sup>. Te wszystkie postulaty znalazły odzwierciedlenie w omawianym dokumencie.

Kolejną istotną zmianą w tymczasowym *Programie* było przesunięcie utworów klasycznych – twórczości Adama Mickiewicza, Jana Kochanowskiego, Ignacego Krasickiego – do klas wyższych. O ile w dokumentach z 1949 r. i 1959 r. Mickiewicz pojawiał się od V klasy, o tyle w 1963 r. pierwsze propozycje znajdują się dopiero w VII klasie. Również na tym etapie pojawiają się teksty obowiązkowe, które powinien omówić każdy nauczyciel<sup>832</sup>. Wyraźnie jest też wskazane, że polonista powinien wybrać – z podręcznika lub własnych źródeł – „wybrane reportaże, pamiętniki i opowiadania przedstawiające walkę polskiej klasy robotniczej o wyzwolenie społeczne i narodowe, budownictwo socjalistyczne w naszym kraju oraz obrazy dziejów Ludowego Wojska Polskiego”<sup>833</sup>. W VIII klasie ten zapis jest uzupełniony o zagadnienia gospodarczo-polityczne:

Obrazy z życia współczesnego w Polsce i w świecie – ze szczególnym uwzględnieniem ZSRR i innych krajów socjalistycznych. Współdziałanie między krajami socjalistycznymi w dziedzinie politycznej, gospodarczej i kulturalnej. Wkład Polaków w dzieło współpracy międzynarodowej, np. działalność polskich uczonych, techników i artystów. Współpraca

---

<sup>830</sup> Aspekt ten podkreślił również Michał Jaworski, który zrecenzował opisywany program w *Polonistyce*: „Wyraźny zwrot ku współczesności, ważny ze względów poznawczych i wychowawczych, zauważymy w zamieszczonej na początku programu każdej klasy tematyce lektury oraz ćwiczeń w mówieniu i pisaniu. Obejmuje ona w kl. V i VI przeważnie tematy wiążące z życiem współczesnym, a mianowicie z życiem dziecka w bliższym i dalszym środowisku (rodzina, szkoła, okolica), a następnie z życiem ludzi w różnych regionach Polski i innych krajach. W kl. VII i VIII obok tematów współczesnych wprowadza program także tematy retrospektywne, dotyczące przeszłości Polski, ze szczególnym uwzględnieniem tradycji kulturalnej”. M. Jaworski, *Nowy program języka polskiego do klas V-VIII szkoły podstawowej*, „Polonistyka”, 1963, nr 3 (86), s. 2.

<sup>831</sup> „Po pierwsze - nauczanie literatury w nowej szkole trzeba uczynić przede wszystkim nauką czytania książek, uczyć żywego stosunku do nich, wytwarzać trwałe zamiłowanie do lektury, budzić samodzielne refleksje i pogłębioną wrażliwość intelektualną, moralną, artystyczną. Dlatego - powtarzamy to stale - przedmiotem lekcji należy uczynić niewielką, bardzo uważnie wyselekcjonowaną ilość najlepszych utworów literackich z przeszłości i teraźniejszości, utworów, które uczeń naprawdę przeczyta, a nie tylko zna z informacji nauczyciela czy podręczników. Cóż, w szkole nie zdążymy przeczytać wielu nawet najcenniejszych arcydzieł literatury narodowej i powszechnej. Ale szkoła powinna ukształtować na całe życie w świadomości uczniów szlachetny nawyk czytania.” *W kręgu żywych dyskusji*, „Polonistyka”, 1961, nr 3, s. 2-3.

<sup>832</sup> Koresponduje to z niemal wszystkimi podstawami programowymi, które zostały wydane po 1990 r. – do czasu reformy w 2017 r. w klasach IV-VI nauczyciel sam decydował, jakie lektury omawia z uczniami. Lektury obowiązkowe pojawiały się dopiero na etapie gimnazjum, w ograniczonym zakresie.

<sup>833</sup> *Program nauczania ośmioklasowej szkoły podstawowej (tymczasowy)*, s. 175.

Polski z krajami nowo wyzwolonymi. Perspektywy dalszego rozwoju gospodarczego i kulturalnego Polski Ludowej<sup>834</sup>.

Powyższe zmiany wyraźnie sugerują, że większość treści ideologicznych, dotychczas umieszczonych na wszystkich etapach szkoły podstawowej (od I do VII klasy), w nowym programie znalazło się w starszych klasach – VII i VIII. Jak zaznaczono w *Uwagach do realizacji programu*, dobór ten motywowany był gotowością poznawczą uczniów. W klasach młodszych (I-VI) dzieci zaznajamiały się z tekstami dotyczącymi ich najbliższego otoczenia. Nauczyciel, omawiając utwór, powinien wyjść od perspektywy bliskiej uczniowi, a następnie omawiać inne zagadnienia. Autorzy programu wyraźnie też wskazują, że lekcje języka polskiego powinny być okazją do łączenia różnych perspektyw w celu właściwego odczytania tekstu – zarówno dziedzin pokrewnych, jak np. historia, ale również przedmiotów przyrodniczych (np. geografia, biologia)<sup>835</sup>. Uzupełnieniem wiedzy lekturowej miały być wycieczki, seanse filmowe czy wspólne wysłuchanie audycji radiowej<sup>836</sup>.

*Program* proponował poszczególne lektury w porządku alfabetycznym (klasy V-VI) lub chronologicznym (klasy VII-VIII), jednak wyraźnie zaznaczono, że uczeń szkoły podstawowej nie jest gotowy opanować wiedzy z zakresu historii literatury, dlatego te wiadomości powinny być ominięte. Aby młodzież mogła pełniej zrozumieć utwór, zalecane było stosowanie obrazów, fotografii, pomocy naukowych, przezroczy oraz wprowadzanie kontekstu historycznego jedynie w tych wypadkach, w których jest to niezbędnie konieczne<sup>837</sup>.

Podsumowując, *Program* wydany w 1963 r. proponował nowe podejście do kanonu i dawał jednocześnie pewną autonomię nauczycielowi. Zaproponowane w nim teksty bardziej odpowiadały potrzebom ówczesnej młodzieży i uwzględniały gotowość lekturową – zwłaszcza młodszych dzieci<sup>838</sup>. Treści ideologiczne nie są w nim dominujące, jednak nadal utwory promują cechy człowieka sowieckiego.

---

<sup>834</sup> Tamże, s. 181.

<sup>835</sup> Tamże, s. 190.

<sup>836</sup> Tamże, s. 192.

<sup>837</sup> Tamże.

<sup>838</sup> Zauważono to również na łamach prasy pedagogicznej: „Śluszne ze wszech miar postulaty wzmocnienia oddziaływania ideowo-wychowawczego szkoły, rozszerzenia zakresu wiedzy, zacieśnienia więzi szkoły z życiem i unowocześnienia metod nauczania wymagały powyższych zmian w programie języka polskiego. Znalazły one wyraz zarówno w konstrukcji nowego programu, jak i doborze treści i wskazań metodycznych do poszczególnych jego działów.” M. Jaworski, *Nowy program języka polskiego dla klas V-VIII szkoły podstawowej*, „Polonistyka”, nr 3/1963, s. 1.

Niezwykle trudno opisać kolejne zmiany dokonujące się w zakresie programów nauczania w szkole podstawowej. Wydany w 1971 r. *Program nauczania ośmioklasowej szkoły podstawowej*<sup>839</sup> nie wprowadzał nowych treści w stosunku do tymczasowego, wydanego niemal dekadę wcześniej. Dodatkowo, na przełomie lat 70. i 80. w Instytucie Programów Szkolnych (IPS) prowadzono badania, które miały na celu zmianę obowiązujących programów<sup>840</sup>. Jak zauważył jeden z działaczy społecznych oraz autor artykułów metodycznych – Antoni Mackiewicz:

Zastanawiam się nieraz, czy my nie za wiele energii intelektualnej angażujemy w tak częste projektowanie programów i instrukcji programowych? W ostatnich latach rozbudowała się polonistyczna programografia, a może mania układania coraz to nowych programów, że od nadmiaru ich wersji aż w głowie się kręci. Denerwują te ciągłe roszady na szachownicy edukacji literaturoznawczej, to przerzucanie epok z klasy do klasy, zwłaszcza że często dochodzimy do tego, co już niegdyś bywało<sup>841</sup>.

Badania w szkołach eksperymentalnych były prowadzone kilkakrotnie na różnych etapach nauczania. W międzyczasie odbyła się również debata programowa na łamach *Polonistyki* w 1981 r. Efektem tych wszystkich działań był projekt dokumentu zaproponowanego przez Stanisława Bortnowskiego w 1983 r., który ocenili rzeczoznawcy zaproszeni do współpracy przez IPS<sup>842</sup>. Ostatecznie, pełen zestaw programów, będących efektem długiego procesu badawczego, opublikowano dopiero w 1985 r.<sup>843</sup>

W zakresie czytelnictwa lektur dokonano licznych zmian w kanonie klas starszych, m.in. wprowadzono w szkole ponadpodstawowej obowiązkowe fragmenty Biblii<sup>844</sup>. Na etapie wczesnoszkolnym pojawili się autorzy i tytuły do dziś znane – *Puc, Bursztyn i goście* Grabowskiego, *Karolcia* Krüger, *Zaczarowana zagroda* Centkiewiczów czy wybrane baśnie Andersena i Perraulta. Naturalną kontynuacją były zapisy w klasie IV. Nauczyciel mógł dokonać wyboru tekstów, które odpowiadały potrzebom klasy oraz zainteresowaniom uczniów. Łączyło się to z założeniem o potrzebie indywidualizacji treści oraz nawiązywania autentycznej relacji szkolnej, by osiągnąć cel wychowawczy. Wśród proponowanych autorów znalazła się Kazimiera Iłakowiczówna, Jan Brzechwa, Joanna Kulmowa, utwory romantyków i pozytywistów oraz Władysława Broniewskiego.

---

<sup>839</sup> Zob. *Program nauczania ośmioklasowej szkoły podstawowej. Język polski. Klasy V-VIII*, Warszawa 1971 r.

<sup>840</sup> Zob. K. Jędrych, *Lektury w programach nauczania szkoły podstawowej*, s. 219.

<sup>841</sup> A. Mackiewicz, *Głos w sprawie programu*, k. 39.

<sup>842</sup> Szczegółowe opinie o programie pojawiają się w części poświęconej szkole ponadpodstawowej.

<sup>843</sup> *Programy szkoły podstawowej: zbiór dokumentów*. Cz. 1. Red. S. F r y c i e. Warszawa 1985.

<sup>844</sup> Zob. K. Jędrych, *Lektury w programach nauczania szkoły podstawowej*, s. 219.

Część z nich była obowiązkowa – m.in. *Akademia Pana Kleksa* czy fragmenty powieści Korczaka *Józki*. Jako lektury uzupełniające zaproponowano literaturę dziecięcą, np. *Ferdynanda Wspaniałego*, *O krasnoludkach i sieroce Marysi*, *Spotkanie nad morzem* lub *Pinokio*. Wskazuje to, że autorzy programu przychylni się do uwag związanych z potrzebą dostosowania literatury do odbiorcy.

Choć w klasie V pojawiło się aż 30 pozycji obowiązkowych, to większość z nich stanowiły utwory adekwatne do tego wieku. Oprócz wybranych mitów, legend i podań, uczniowie zapoznawali się z polską klasyką literacką (Mickiewicz, Słowacki, Krasiński, Prus, Sienkiewicz), *Przygodami Odyseusza* Jana Parandowskiego i *W pustyni i w puszczy* Henryka Sienkiewicza. Wśród lektur obowiązkowych i uzupełniających tylko jedna nie była dostosowana do wieku – *A... B... C... Elizy Orzeszkowej*<sup>845</sup>. Teksty nie były zorganizowane tematycznie, co stanowi novum wobec wcześniejszych programów.

Tematyka społeczna i środowiskowa pojawiła się dopiero w zapisach dla klasy VI. W niej uczeń również zaczynał czytać poważniejsze teksty zaliczające się do klasyki literatury. Podobnie było w klasach VII i VIII. Wśród „nowych” tekstów warto wyróżnić *Kamienie na szaniec*, które po raz pierwszy pojawiły się jako utwór szkolny oraz *Małego Księcia* Antoine de Saint-Exupéry’ego. Pozostałe lektury to pozycje pojawiające się również na wcześniejszych listach: Jana Długosza, Jana Kochanowskiego, Mikołaja Reja, Piotra Skargi czy Aleksandra Fredry.

Opisane zmiany wpisują się w nastrój polityczno-społeczny przełomu lat 70 i 80. Jak wskazuje Marta Sieńko, choć doskonalenie programów trwało dość długo, a zmiany zostały wprowadzone dość późno, to

każdy z wymienionych etapów miał swoją specyfikę, ale wszystkie cechowało - w przeciwieństwie do wysiłków z lat 1953-1959 czy lat 60. - konsekwentne, choć momentami wcale niełatwe, podążanie w stronę optymalnego modelu kształcenia literackiego i wartościowego wychowania człowieka<sup>846</sup>.

W zaproponowanych lekturach można odnaleźć wartości zgodne z ideałem nowego człowieka, jednak ostatnie programy nie interpretowały już tych cech zgodnie z przyjętą polityką oświatową. Celem edukacji literackiej stało się wychowanie do wartości, czyli wskazanie potencjalnych możliwości oraz nauka ich wyboru, a nie narzucanie jednej, obowiązującej wizji. W związku z tym można powiedzieć, że okres ideologizacji z wykorzystaniem lektur szkolnych dobiegł końca, choć teksty związane

---

<sup>845</sup> Tamże, s. 221.

<sup>846</sup> M. Sieńko, dz. cyt., s. 144.

z kulturą robotniczą, rzeczywistością socrealistyczną czy świętami kulturowanymi w PRL były zamieszczane w podręcznikach jeszcze do końca lat 80.

### 3.5.2 Programy nauczania szkoły ponadpodstawowej w okresie 1945-1989

Skrajnie inaczej wygląda materiał programowy klas licealnych – od klasy IX. Choć nadal występują treści związane z państwem socjalistycznym (np. „optymizm myśli socjalistycznej” – klasa XI), to nie są one już tak wyraźnie zarysowane. Rzadko pojawiały się w treściach nauczania sylwetki konkretnych działaczy państwowych obecne we wcześniejszych klasach oraz nawiązania np. do świąt państwowych. Można odnieść wrażenie, że na etapie szkoły średniej dano nauczycielowi dowolność tematyczną, choć polonista nadal miał realizować treści ideologiczne. Od niego jednak zależało, w jakim zakresie będzie je wprowadzał oraz przy okazji jakiej lektury<sup>847</sup>.

Jak już wspomniano, I klasa szkoły ponadpodstawowej – klasa VIII – posiadała, analogicznie do młodszych klas, problemowy układ treści. Zawarte w nim teksty poszerzały wiadomości i tematykę poruszaną we wcześniejszych latach szkolnych. Od klasy IX pojawiał się układ historycznoliteracki, jednak w przeciwieństwie do współczesnych programów, pominięto w nim on starożytność – treści rozpoczynały się wraz z oficjalnym powstaniem państwa polskiego, czyli okresem średniowiecza. Każda epoka literacka miała przypisaną listę obowiązujących tekstów, zagadnień i liczbę godzin na ich realizację.

Zaproponowany w *Programie* kanon różni się od dzisiejszego przede wszystkim liczbą lektur oraz poziomem trudności ich odbioru (np. wśród lektur z zakresu romantyzmu pojawia się m.in. *Anelli* Juliusza Słowackiego czy *O własności* Stanisława Worcella, które omawiane są obecnie na studiach filologicznych). Na liście intencjonalnie umieszczono część utworów, by można było omówić treści związane z przekazem ideologicznym (np. *Eugeniusza Oniegina* Puszkina), ale treści wychowawcze przede wszystkim zasygnalizowano w proponowanych zagadnieniach, które znalazły się w osobnym podpunkcie.

W związku z tym, w odrodzeniu uczniowie mieli omówić na lekcji utrwalenie społecznej i gospodarczej przewagi klasy szlachecko-ziemiańskiej w Polsce oraz poznać laicki ideał życia i szczęścia<sup>848</sup>. W baroku podkreślono pogorszenie sytuacji

---

<sup>847</sup> Czego wyrazem są np. propozycje scenariuszy dla tych klas zamieszczone w *Polonistyce, Nowej Szkole* czy innych czasopismach pedagogicznych.

<sup>848</sup> Zob. *Język polski: program nauki w 11-letniej szkole ogólnokształcącej: projekt*, s. 66.

ekonomicznej i prawnej chłopa oraz upadek drukarstwa świeckiego<sup>849</sup>, a w romantyzmie – rewolucyjny i społeczny charakter działań pisarzy<sup>850</sup>. W każdej klasie polonista miał również obowiązek przeznaczyć 30 godzin na omawianie tekstów współczesnych – publicystycznych, związanych z życiem kulturalnym oraz kontekstów do literatury dawnej<sup>851</sup>.

Szczególnie nasycona treściami ideologicznymi była klasa X i XI. Omawiano wtedy epoki od romantyzmu do czasów współczesnych, akcentując w nich przemiany społeczne, nurty reakcyjne oraz rewolucyjne<sup>852</sup>. Przykładowo, tematy związane z okresem pozytywizmu wprost związane były z klasą robotniczą, proletariatem oraz walką o światopogląd naukowy<sup>853</sup>. *Program* obejmował również podstawowe wiadomości o organizacji życia kulturalnego w Polsce (m.in. walką z analfabetyzmem). Wyraźnie zaznaczono, że wynikiem nauczania powinna być umiejętność wyróżnienia ideologii utworu oraz jego związku z życiem społecznym<sup>854</sup>.

Podobnie jak w szkole podstawowej, również i w starszych klasach *Program* z 1949 r. był skonstruowany w taki sposób, by lektury wykorzystywać jako narzędzie ideologizacji. Jednak, o ile w klasach I-VIII proponowana tematyka sprzyjała wprowadzaniu tego rodzaju treści, o tyle od IX większość tekstów wymagała od nauczyciela reinterpretacji lub wprowadzenia odpowiedniego kontekstu społecznego – np. w postaci komentarza odautorskiego do utworów zamieszczonych w podręcznikach. W innym wypadku, zaproponowany kanon mógł być omawiany bez żadnych odniesień do ideologii komunistycznej; co więcej – w lekturach było zamieszczonych wiele treści, które były z nią wręcz sprzeczne<sup>855</sup>.

Na tę kwestię zwróciła uwagę m.in. Melania Kierczyńska:

W myśl tej tezy leninowskiej dokonywa się w Polsce Ludowej przekształcenie programu historii literatury i lektury szkolnej, programu, który dawniej służył właśnie nacjonalistycznym celom klas wyzyskujących. Rzetelne wykształcenie historyczne, ujęcie przemian historycznych z punktu widzenia materializmu historycznego umożliwi poloniście realizację w praktyce tej leninowskiej tezy, uwypuklenie demokratycznych pierwiastków naszego bogatego dorobku kulturalnego. Przy badaniu zaś właściwości narodowych każdej literatury za punkt wyjścia służyć winno stalinowskie sformułowanie czterech cech

---

<sup>849</sup> Tamże, s. 68.

<sup>850</sup> Tamże, s. 75.

<sup>851</sup> Tamże, s. 72-73.

<sup>852</sup> Tamże, s. 75.

<sup>853</sup> Tamże, s. 81.

<sup>854</sup> Tamże, s. 85.

<sup>855</sup> M.in. były to treści związane z literaturą Młodej Polski, romantyzmu, średniowiecza dotyczące duchowości albo indywidualizmu jednostki.



wyróżniających naród: wspólność języka, terytorium, życie ekonomiczne i układ psychiczny, ujawniające się we wspólności kultury<sup>856</sup>.

Autorka w swoim komentarzu do nowego programu wskazała również, że obowiązkiem polonisty jest „socjalistyczne odbicie” literatury, co miało oznaczać interpretację zgodną z linią światopoglądową władzy<sup>857</sup>. Tym samym przyznała, że aby właściwie realizować nowe cele programowe, niezbędne jest „nowe”, komunistyczne spojrzenie oraz zaangażowanie nauczyciela.

Ten sam aspekt podkreślił również Eugeniusz Sawrynowicz w artykule *Stan realizacji nowych programów języka polskiego*<sup>858</sup>. Autor w tekście zaznaczył, że tylko niewielka grupa nauczycieli stara się wypełnić założenia programowe, a większość polonistów podąża za swoimi „utartymi” poglądami i przekonaniem, które wynieśli jeszcze ze swoich studiów<sup>859</sup>. Sawrynowicz wyraźnie podkreślił, że „nowa” koncepcja kształcenia literackiego potrzebuje również „nowego” spojrzenia i metodyki, opartej na światopoglądzie naukowym oraz pogłębionej wiedzy historycznej<sup>860</sup>. Z artykułu wynika, że znacząca większość nauczycieli nie radziła sobie z realizacją zaproponowanego materiału, zwłaszcza, że nie było w tym czasie podręczników, poradników ani innych opracowań, z których mogliby korzystać poloniści.

Sytuacja ta zmieniła się jednak w latach późniejszych. Autorzy *Programu nauczania liceum ogólnokształcącego z 1964 r.*<sup>861</sup> jako cel wychowawczy wskazali:

wszechstronny rozwój uczniów i wychowanie ich na świadomych i twórczych obywateli Polskiej Rzeczypospolitej Ludowej. Liceum ma wychować młodzież „w duchu socjalistycznej moralności i socjalistycznych zasad współżycia społecznego, w duchu zamiłowania Ojczyzny, pokoju, wolności, sprawiedliwości społecznej i braterstwa z ludźmi pracy wszystkich krajów, uczyć zamiłowania i szacunku do pracy (...). Zadania ideowo-wychowawcze szkoły polegają na realizacji socjalistycznego ideału wychowawczego [podkr. AK]. Ideał ten oparty na marksizmie-leninizmie wiąże się najściślej z obecnymi potrzebami budownictwa socjalistycznego, z warunkami życia i pracy w społeczeństwie socjalistycznym. Bliżej ten ideał szereg cech osobowych, które szkoła ma w swych wychowankach ukształtować i rozwijać<sup>862</sup>.

<sup>856</sup> M. Kierczyńska, *Marksizm-leninizm a praca polonisty*, „Polonistyka”, 1949, nr 1-2, s. 3.

<sup>857</sup> Tamże, s. 4.

<sup>858</sup> Zob. E. Sawrynowicz, *Stan realizacji nowych programów do języka polskiego*, „Polonistyka”, 1950, nr 1, s. 18-22.

<sup>859</sup> Tamże, s. 18.

<sup>860</sup> Tamże, s. 19.

<sup>861</sup> Zob. *Program nauczania liceum ogólnokształcącego (klasy VIII-XI). Język polski*, Warszawa 1965.

<sup>862</sup> *Program nauczania liceum ogólnokształcącego*, Warszawa 1961, AAN, Ministerstwo Oświaty,teczka: *Założenia organizacyjno-programowe reformy liceum ogólnokształcącego kl. I-IV*, sygn. 4480, k. 39.

W dalszej części programu autorzy dokonują charakterystyki sylwetki absolwenta. Wśród wymienionych cech znajduje się patriotyzm, szacunek wobec innych narodów, solidaryzm, walka o wolność, sprawiedliwość społeczną i pokój<sup>863</sup>. Szkoła, kształtując postawę ideową, „rozwija i pogłębia więź młodego pokolenia z Partią, z wysiłkiem klasy robotniczej i najlepszych sił narodu, tworzących nowe wartości, wartości stanowiące podstawę dalszego rozkwitu naszej Ojczyzny”<sup>864</sup>. Autorzy podkreślają, że jest to możliwe tylko wtedy, gdy jednostka będzie rozumieć istotę marksizmu-leninizmu i angażować się społecznie.

Istotnym elementem programu z 1964 r. był postulat zbliżenia się do współczesności. Widoczne to było zarówno w tymczasowym programie dla szkół podstawowych, jak i zarządzeniach władz<sup>865</sup>. W dziale „lektura” wprowadzono więcej utworów współczesnych – zarówno z zakresu literatury polskiej, jak i powszechnej (właściwie tylko radzieckiej). Jednocześnie zmniejszono ogólną liczbę omawianych tekstów – całość zestawienia znajduje się w aneksie.

W omawianym programie elementy urabiające właściwie nie pojawiają się. Występują one jednak we wskazówkach do omawiania lektur, w których podkreślano wagę omówienia ideologicznego wydźwięku utworu, w tym motywacji i oceny postępowania bohaterów. Podobnie jak w poprzednich programach, w każdej klasie przewidziano godziny na omówienie współczesnej publicystyki, audycji radiowych i wydarzeń kulturalnych. Nie były one jednoznacznie określone, co dawało nauczycielowi pewną autonomię i możliwość poszerzenia materiału lekcyjnego o treści zgodne z zainteresowaniami uczniów.

Opublikowanie kolejnego kanonu zbiegło się z obchodami 20-lecia PRL, w czasie którego ukazywały się liczne propozycje scenariuszy, materiałów na temat nauczania wychowującego oraz wzorców postępowania. Mimo że dotyczyły one różnorodnych lektur, to właściwie we wszystkich podkreślano konieczność aktywizacji uczniów przez inspirującego go nauczyciela:

Podstawową rolę w aktywizacji procesu nauczania literatury spełnia dobrze przygotowany nauczyciel, umiejący nie tylko podać wiedzę w sposób dydaktycznie efektywny, ale i – inspirować, pobudzać do dyskusji na płaszczyźnie moralno-społecznej. (...) W tej niewątpliwie trudnej i odpowiedzialnej pracy nauczyciela polonisty uwypuklił się nie tylko

---

<sup>863</sup> Tamże.

<sup>864</sup> Tamże.

<sup>865</sup> Jak podkreślono na VII Plenum KC PZPR: „Tym, co najpotężniej, najgłębiej i bezpośrednio kształtuje psychikę narodu i jego postawę społeczną, moralną, polityczną – jest teraźniejszość”. Tamże, s. 26.

istota funkcji literatury, ale i spełni się pełne pasji moralno-społecznej dążenie wielkich realistów, aby ich dzieła miały walor wychowujący i trwały<sup>866</sup>.

Podobny wydźwięk miały zapisy w kolejnym programie opublikowanym w 1971 r.<sup>867</sup>, w którym zamieszczono obszernie uwagi o jego realizacji. Autorzy podkreślili, że jednym z głównych zadań lekcji języka ojczystego jest „kształtowanie podstaw naukowego poglądu na świat, postawy patriotycznej i internacjonalistycznej, moralności socjalistycznej, uczuciowego zaangażowania w budowie nowego życia”<sup>868</sup>. W podrozdziale *Wartości wychowawcze materiału nauczania języka polskiego* wskazano również na potrzebę integracji treści polonistycznych ze współczesnym życiem oraz na rolę nauczyciela w procesie kształcenia, który powinien być przewodnikiem ukazujących świat przeżyć i refleksji<sup>869</sup>. Koresponduje to z przywoływanymi wcześniej przemianami społecznymi oraz wnioskami związanymi z potrzebami oświaty tego okresu.

Zupełnie obojętny pod względem ideologicznym wydaje się być ostatni z opublikowanych w PRL programów. Dokument wydany w 1985 r.<sup>870</sup> właściwie nie zawierał odniesień do formacji ucznia jako świadomego budowniczego socjalizmu. Choć w programie istniał zapis, że celem nauki w szkole średniej jest przygotowanie uczniów do „czynnego uczestnictwa w urzeczywistnianiu ideałów humanizmu socjalistycznego”<sup>871</sup>, to ani w wymaganiach szczegółowych, ani w uwagach o realizacji nie zapisano odniesień do założeń polityki oświatowej, jak było to we wcześniejszych okresach. Wielokrotnie natomiast wskazywano, że uczeń powinien stać się świadomym odbiorcą kultury, łączącym tradycję literacką ze współczesnością oraz umiejącym wypowiadać własne zdanie związane z omawianymi tekstami. Pierwszy raz w programie pojawiła się również epoka starożytności oraz nowe propozycje lekturowe: fragmenty Biblii, *Antygona* Sofoklesa i *Mitologia* Parandowskiego.

Powyższa analiza wykazała, że edukacja literacka na poziomie szkoły ponadpodstawowej oraz jej oddziaływanie wychowawcze zależała głównie od uczestników procesu dydaktycznego – czyli nauczyciela i ucznia. Od ich zaangażowania, wiedzy wyjściowej i możliwości zależało, w jaki sposób zostaną omówione konkretne lektury i na ile zrealizowane treści współczesne. W przeciwieństwie do szkoły

---

<sup>866</sup> M. Woźniakowski, *Właściwa metoda pracy wychowuje*, „Polonistyka”, nr 3/1964, s. 8.

<sup>867</sup> Zob. *Program nauczania liceum ogólnokształcącego. Język polski. Klasy I-IV*, Warszawa 1971 r.

<sup>868</sup> Tamże, s. 34.

<sup>869</sup> Tamże, s. 36.

<sup>870</sup> Zob. *Program liceum ogólnokształcącego oraz liceum zawodowego i technikum. Język polski*, Warszawa 1985 r.

<sup>871</sup> Tamże, s. 5.

podstawowej, niewiele tekstów na tym poziomie bezpośrednio dotyczyło tematyki związanej z ideologią komunistyczną; tylko w trakcie omawiania literatury XX wieku można było znaleźć utwory bezpośrednio opisujące kwestie rewolucji, nierówności społecznych oraz „nowego człowieka”. We „właściwym” przekazie wychowawczym pomagały nauczycielowi poradniki metodyczne oraz podręczniki zawierające komentarze odautorskie.

### 3.5.3 Metodyka pracy z tekstem literackim

Opisane wyżej zapisy programowe przekładały się na metodykę pracy z tekstem. Początkowo nauczyciele nie byli dobrze przygotowani do prowadzenia lekcji z wykorzystaniem literatury, dlatego też bezpośrednio w programach, a później prasie pedagogicznej i metodycznej na bieżąco publikowano pomysły na lekcje oraz artykuły mające charakter doksztalający, by pomóc w organizacji zajęć, zwłaszcza młodym i niewykwalifikowanym polonistom.

W każdym z przywołanych w poprzednich podrozdziałach programie znajdowały się proponowane metody pracy z lekturą. Co ciekawe, mimo że w większości z nich są one takie same, z czasem uzupełniane były tylko o kolejne propozycje, zazwyczaj związane z postulatem uwspółcześniania. Podstawową metodą pracy z lekturą było głośne czytanie i wygłaszanie utworów, w tym również inscenizacje. Wychodzono z założenia, że wypowiedzenie na głos danego tekstu wywoła swoiste przeżycie emocjonalne, które przełoży się na przyswojenie przesłania ideowego książki. Akcentowano także, że głośne czytanie kształci kompetencje językowe oraz uwrażliwia na piękno<sup>872</sup>.

We wszystkich programach podkreślano również, że opracowanie lektury powinno wiązać się ze swobodnym wypowiedzianiem się uczniów na temat tekstu oraz omawianiem problematyki ideowej, politycznej, społecznej i artystycznej, ze szczególnym uwypukleniem wątków ideowo-moralnych<sup>873</sup>. Młodzież miała również samodzielnie przygotowywać się do dyskusji, formułować własne sądy i poszukiwać rozwiązania na postawione problemy.

---

<sup>872</sup> Program nauczania liceum ogólnokształcącego. *Język polski. Klasy I-IV*, Warszawa 1971 r., s. 42-43.

<sup>873</sup> Program nauczania liceum ogólnokształcącego (klasy VIII-XI). *Język polski*, Warszawa 1965, s. 13.

Najbardziej obszerne wskazówki w tym zakresie znajdują się w programie dla liceów z 1971 r., w którym zaznaczono, że efektem wszystkich tych działań ma być przygotowanie uczniów do życia w społeczeństwie:

Wnioski wydobyte przy rozwiązywaniu problemów ukazanych w lekturze mogą stać się podstawą norm i zasad działania człowieka i wpływać na motywy jego postępowania. Wymagając rzeczowości, uzasadnienia opinii i dokładnej znajomości zagadnienia kształci się dyspozycję dla każdej „dobrej roboty”, którą obecni uczniowie będą kiedyś wykonywać jako obywatele państwa<sup>874</sup>.

Ten krótki fragment wskazuje istotę oddziaływania wychowawczego lektur szkolnych. Zadaniem nauczyciela polonisty miało być – i nadal jest – ukształtowanie pewnego rodzaju dyspozycji i otwartości ucznia na pewne wartości. Każdy człowiek samodzielnie dokonuje wyboru własnej drogi, jednak regularne czytanie rozwija empatię, ukazuje właściwie postawy oraz możliwe konsekwencje określonych zachowań. Współczesne badania potwierdziły taki wpływ literatury na osobowość człowieka<sup>875</sup>. By takie oddziaływanie mogło zaistnieć w warunkach szkolnych, musi jednak zaistnieć aktywność czytającego, czyli ucznia. W tym celu niezbędne jest zaplanowanie takiego procesu dydaktycznego, w którym nie będzie on biernym odbiorcą, a świadomym, wykorzystującym zdobytą wiedzę w praktyce.

By spełnić ten warunek, jednym z pierwszych pytań, na które trzeba odpowiedzieć, planując rozkład nauczania, jest kwestia tematyki lekcji. Modelowe rozwiązanie zakłada, że temat jest adekwatny do wieku ucznia, uwzględnia jego zainteresowania oraz możliwości, a także gotowość emocjonalną<sup>876</sup>. W związku z tym, bezpośrednio po wojnie, gdy wspomnienia o minionym konflikcie były jeszcze żywe, częstym zagadnieniem poruszonym na lekcjach języka polskiego był szeroko pojmowany patriotyzm oraz niechęć do narodu niemieckiego<sup>877</sup>:

Jest rzeczą jasną, że w momencie wstępowania państwa naszego i narodu na drogę do socjalizmu musimy młodzież naszą wprowadzać znacznie śmielej i pewniej w zagadnienia wiążące się z ustrojem socjalistycznym i przysposabiać ją do czynnego życia w tym ustroju. Podawany utwór, niezależnie od możliwie wysokiej wartości poznawczej i emocjonalnej,

<sup>874</sup> Program nauczania liceum ogólnokształcącego. *Język polski. Klasy I-IV*, s. 43.

<sup>875</sup> Np. H. Fiołka, *Rozwój literatury na rozwój osobowości dziecka*, [w:] „Pedagogika Przedszkolna i Wczesnoszkolna”, 2019, nr 2(14), s. 17–27; K. Madeja-Bień, *Analiza konsekwencji psychologicznych i rozwojowych codziennego czytania dzieciom na podstawie m.in. raportów z badań Fundacji „ABCXXI – Cała Polska czyta dzieciom”*, „Przegląd Biblioterapeutyczny”, Tom VI, 2016, Nr 2, s. 32-33; M. Moliccka, *Biblioterapia i bajkoterapia*, Poznań 2011 i inne.

<sup>876</sup> Zob. W. Okoń, *Proces nauczania*, Warszawa 1958, s. 56.

<sup>877</sup> „Wielkie zmiany dokonały się w tematyce. Trzon ideologiczny przekształcił się, dominujące miejsce zajęła ideologia antyniemiecka, oparta o krwawiące, niezabliźnione rany zbrodni niemieckiej (...). Drugie miejsce w hierarchii zajęły: „Piękno i wartość pracy, poezja pracy – bohater pracy”. J. Ziembowa, *Wytoczne nauczania języka polskiego w nowych programach*, „Praca Szkolna”, 1945/46, nr 1-2, s. 14.

powinien budzić i rozwijać prawdziwy, szczerzy patriotyzm będący zaprzeczeniem nacjonalizmu czy szowinizmu, powinien rozwijać i utrzymywać uczucie szczerzej i głębokiej miłości ojczyzny, jej języka i bogactw naturalnych (...). Powinien budzić dumę z osiągnięć Polski Ludowej, dumę wynikającą z faktu wkroczenia jej na drogę postępu i marszu ku socjalizmowi oraz gotowość do wszelkich ofiar dla jej trwania<sup>878</sup>.

Przekazywanie miłości do ojczyzny wymagało od nauczycieli przyjęcia nowej, socjalistycznej perspektywy. Pierwszym zadaniem polonisty było opanowanie podstaw marksizmu-leninizmu, a dopiero w drugiej kolejności – prowadzenie lekcji na temat patriotyzmu<sup>879</sup>. Dzięki temu „zabiegowi przygotowawczemu” – według słów Jana Zygmunta Jakubowskiego – było można właściwie omówić fragmenty czytanek oraz utwory związane z obchodem kolejnych świąt państwowych, rocznic, jak i bieżących wydarzeń.

Przywoływane już w dysertacji teksty zawierające wzorce osobowe bohaterów socjalizmu nie były jedynymi dotyczącymi szeroko pojętego patriotyzmu. W podręcznikach pojawiały się również utwory ukazujące obchody świąt oraz właściwe postawy uczniów i nauczycieli. Postaci w nich opisane uosabiały ideał wychowawczy – zaangażowanych, młodych i silnych patriotów, ubranych w białą – symbolizującą czystość – bluzkę. Wspólnotę idei podkreśla zarówno śpiew oraz wspólny przemarsz z proporcami, jak i fakt, że obok siebie idą zarówno uczniowie, jak i nauczyciele:

W odległości stu kroków zajaśniał szereg białych bluzek. To szły dziewczęta z liceów, trzymając w rękach kolorowe chusteczki. Z brzegu kroczyły młode nauczycielki. One również powiewały chustkami. Transparenty z nazwami szkół wznosiły się i opadały, dziewczęta śpiewały piosenki.

Lecz z tyłu przyływał już silniejszy śpiew o bojowym rytmie. Chłopcy szli, objęci za ramiona, dudniącym czworobokiem. (...) <sup>880</sup>.

Innym sposobem ukazywania miłości do ojczyzny była apoteoza pracy, jak i osiągnięć związanych z nią. Wiele utworów analizowanych na lekcjach było poświęconych budowie kolejnych miast, zakładów robotniczych, kopalni oraz stoczni. Podobnie jak rewolucję oraz los robotników, opisywano je za pomocą patetycznych metafor i wykorzystywano środki stylistyczne podkreślające emocjonalny charakter tekstu:

---

<sup>878</sup> K. Lausz, *Uwagi o korzystaniu z podręcznika języka polskiego*, „Praca Szkolna”, 1948, nr 3, s. 16.

<sup>879</sup> Podstawowym, przygotowawczym zabiegiem polonisty, który będzie przekładał hasła frontu narodowego na język praktyki swego przedmiotu nauczania, musi być przyswojenie sobie marksistowsko-leninowskiej nauki o powstaniu narodu. W szczególności należy rozważyć klasyczną definicję Stalina: „Naród – to historycznie powstała trwała wspólnota języka, terytorium, życia ekonomicznego i układu psychicznego, przejawiającego się we wspólnocie kultury”. J. Z. Jakubowski, *Narodowy front walki o pokój i plan 6-letni a praca polonisty*, „Polonistyka”, 1951, nr 3.

<sup>880</sup> K. Brandys, *Pochód ruszył...*, [w:] P. Bagiński, W. Hajdrych, *Wypisy dla klasy VIII*, Warszawa 1961, s. 233.

Nowe nad morzem gwiazdy dziś płoną,  
Co noc od innych jaśniej, widoczniej.  
Tej konstelacji nie zna astronom.  
I niebo nie zna. To światła stoczni!

Poeto! Stań tam wśród doków nocą.  
Patrz i co widzisz, wierszem opowiedz:  
- Gwiazdy spawacza w ręku migocą,  
Ludzie budują rudowęglowiec!<sup>881</sup>

Ukazywanie osiągnięć nowej władzy było realizowane zarówno za pomocą poezji – tak jak w przytoczonym wierszu Brandysa – jak i realistycznych czytanek ukazujących codzienność. Zgodnie z zapisami programowymi, polonista miał przybliżać uczniom ich szeroko pojęte środowisko życia, zatem w prasie pedagogicznej proponowano lekcje oparte na utworach dotyczących nowych warstw społecznych<sup>882</sup>, pracy w fabryce, kopalni lub PGR-ach, tym samym realizując postulat politechnizacji nauczania<sup>883</sup>.

Taki konspekt napisała m.in. Maria Swobodowa, która przedstawiła pomysł zajęć związanych ze spółdzielniami produkcyjnymi na wsi<sup>884</sup>. Autorka opisała je jako drogę do podniesienia dobrobytu i kultury, zaakcentowała korzyści z ich funkcjonowania oraz przeanalizowała zachowania bohaterów w czytankach. W konspekcie przywołane są także przydatne informacje, takie jak historia powstania spółdzielni produkcyjnych, korzyści tychże, wskazanie pomocy dla chłopów ze strony Ośrodka Maszynowego, Samopomocy Chłopskiej oraz PZPR<sup>885</sup>. Najwięcej jednak miejsca autorka poświęca przebiegowi u pogadank na temat zachowania bohaterów:

Pogadanka na temat: Dlaczego Wólka musi pójść śladami Woli? Dzieci wypowiadają swoje sądy. Jeśli są trafne, nauczyciel je podsumuje, jeśli nie – sam wykaże, jak to biedny małorolny chłop nieuchronnie stacza się na dno nędzy (rozdrobienie gruntu przez podział między dzieci, nieszczęścia rodzinne, klęski żywiołowe itp., niedostateczne wyzyskanie ziemi wskutek prymitywnej gospodarki, stąd – długi, uzależnienie się od wierzyciela – zwykle bogacza

---

<sup>881</sup> F. Fenikowski, *Reportaż ze stoczni*, [w:] P. Bagiński, W. Hajdrych, *Wypisy dla klasy VIII*, s. 232.

<sup>882</sup> „Z nowego ugrupowania społecznego zrodziły się w szóstej klasie takie tematy jak: dostęp do kultury i nauki młodzieży chłopskiej i robotniczej, lub na terenie siódmej klasy: samokształcenie młodzieży, życie młodzieży i jej rola w ruchach wolnościowych.” Józefa Ziembowa, *Wytyczne nauczania języka polskiego w nowych programach*, „Praca Szkolna”, 1945/46, nr 1-2, s. 15.

<sup>883</sup> „Jest rzeczą jasną, że w formie bezpośredniej i naturalnej wystąpią elementy kształcenia politechnicznego na tych lekcjach, na których nauczyciel, zdążając do celów polonistycznych, posłuży się jako materiałem tekstem czytanek czy utworów literackich o tematyce produkcyjnej. Oczywiście, że np. na lekcji poświęconej analizie *Węgla* Ścibora-Rylskiego będzie chodziło o ukazanie i rozwinięcie zagadnienia – powiedzmy – dojrzewania kadr. Ponieważ jednak autor ukazuje dojrzewanie tych kadr w procesie produkcji, automatycznie pojawią się problemy takie jak planowanie i organizacja pracy, jak racjonalizatorstwo i współzawodnictwo w produkcji.” J. Kram, *O politechnizacji i kształceniu praktycznym na lekcjach języka polskiego*, „Polonistyka”, 1952, nr 4, s. 27.

<sup>884</sup> M. Swobodowa, *Konspekt jednostki metodycznej z języka polskiego w klasie V*, „Praca Szkolna”, 1950, nr 6, s. 8-11.

<sup>885</sup> Tamże, s. 10.

wiejskiego, wyzyskiwacza, obniżanie się poziomu życia zarówno pod względem materialnym, jak kulturalnym)<sup>886</sup>.

W koncepcji powyższej pogadanki uwagę zwracają dwie kwestie – zastosowane słownictwo potoczne, podkreślające niedolę chłopca („biedny”, „dno nędzy”, „staczać się”, „wyzyskiwacz), jak i precyzyjne przyczyny tego stanu, pokrywające się z informacjami przekazywanymi m.in. w przemówieniach przywódców i działaczy politycznych. Pracę Swobodowej można nazwać wzorcową realizacją założeń pedagogiki socjalistycznej, łączącej wiedzę przedmiotową ze współczesnością oraz formacją ideologiczną uczniów.

Podobną funkcję pełniły zadania zamieszczone w podręcznikach pod czytankami, które były spójne z zapisami istniejącymi w obowiązujących programach<sup>887</sup>. Jednym z nich jest ćwiczenie związane z tekstem o produkcji buraka cukrowego, w którym uczniowie mieli zaznaczyć nazwy zakładów przemysłu spożywczego<sup>888</sup>. W młodszych klasach zadania dotyczyły często sprawności językowej – kształciły kompetencje tekstotwórcze bądź semantyki. W starszych rocznikach częściej analizowano utwory od strony socjologicznej, w związku z czym pojawiały się pytania otwarte, związane z tłem historycznym lub społecznym:

Czy tylko warunki rodzinne były przyczyną trudnego dzieciństwa autora? Czy podobnie układałyby się jego losy w Polsce Ludowej?

Zadanie do opowiadania *Trudne dzieciństwo*, fragmentu *Pamiętników chłopów* opublikowanych w 1935 r. dotyczącego opisu trudnego czasu dzieciństwa autora<sup>889</sup>.

Jak widać w przywołanym zadaniu, uczeń, chcąc odpowiedzieć na postawione pytanie o trudne dzieciństwo autora, powinien połączyć wiedzę na temat epoki i jej tła społecznego oraz jednocześnie porównać je z wiedzą o życiu współczesnym. Mając na uwadze, że obiektywnie los robotników i chłopów poprawił się<sup>890</sup> po II wojnie światowej

---

<sup>886</sup> Tamże, s. 9.

<sup>887</sup> W kolejnych programach autorzy proponowali tematykę wypowiedzi pisemnych, np. „aktualne sprawy z życia młodzieży, szkoły, środowiska. Aktualne wydarzenia polityczne, społeczne, gospodarcze – na tle omawianej lektury i sytuacji życiowych. Problemy ideowe, moralne, obyczajowe i kulturalne współczesnego życia w Polsce – w powiązaniu z poznawaną lekturą i sztuką.” *Program nauczania liceum ogólnokształcącego (klasy VIII-XI). Język polski*, 1965, s. 5.

<sup>888</sup> „Wypisz nazwy zakładów przemysłu spożywczego spośród podanych wyrazów: cukrownia, huta, elektrownia, browar, walcownia blachy, piekarnia, młyn, fabryka włókien szklanych, zakłady mięsne, olejarnia.” Zadanie do M. Terlikowska, *Jak burak przemienił się w tęczę*, [w:] S. Aleksandrak, J. Rytłowa, Z. Przyrowski, *W naszej gromadzie. Podręcznik do nauki języka polskiego dla klasy III*, s. 71.

<sup>889</sup> S. Kopczewski, *Między dawnymi a nowymi laty*, Warszawa 1967, s. 26.

<sup>890</sup> Autorka pracy zdaje sobie sprawę z uogólniającego charakteru tego sądu – wielu z chłopów akcentowało, że choć przed wojną nie posiadali własnej ziemi i nie mieli dostępu do edukacji, to upaństwowienie gospodarki nie polepszyło ich zarobków, a o wiele wyższe wynagrodzenia otrzymywali tzw. pracownicy sezonowi. Dobrą stroną tej sytuacji był fakt, że praca była dostępna często od zaraz.



– zyskali oni przede wszystkim głos w społeczeństwie, którego wcześniej nie mieli oraz dostęp do edukacji – właściwa odpowiedź mogła być tylko jedna – ta zgodna z linią światopoglądową władz.

Analogiczne zadania pojawiały się również na egzaminach dojrzałości bądź egzaminach kończących określoną klasę. W źródłach archiwalnych można odnaleźć przykładowe tematy wypracowań dla klasy IX z lat 1952-1954. Warto podkreślić, że na wymienionych 95 zagadnień, tylko 10 nie miało charakteru ideologicznego<sup>891</sup>. Uczniowie mieli wykazać się nie tylko znajomością utworów wybranych autorów, ale często odnieść je do biografii pisarzy<sup>892</sup> oraz tła historyczno-społecznego<sup>893</sup>. Wiele z tematów dotyczyło tekstów przedstawiających zagadnienia rewolucyjne, wojnę bądź walkę o wolność, w związku z czym sprawdzały rozumienie patriotyzmu wśród młodzieży<sup>894</sup>. Wypracowania miały niekiedy dotyczyć konkretnych postaci historycznych opisanych w lekturach bądź wzorców osobowych na podstawie wskazanych tekstów<sup>895</sup>. Najwięcej jednak tematów związanych było z szeroko pojętą walką klasową, która – w opinii ówczesnych władz -toczyła się właściwie od początku istnienia literatury polskiej<sup>896</sup>.

Ten krótki przegląd tematyki prac wyraźnie wskazuje, że uczeń miał nie tylko znać podstawowe fakty, do których nawiązywały omawiane teksty, ale również wiązać je z biografiami pisarzy, tłem historycznym oraz światopoglądowym. Często te wysokie wymagania przerastały możliwości zarówno uczniów, jak i samych nauczycieli, którzy potrzebowali dokształcać się przedmiotowo i ideologicznie.

---

Wszystkie te informacje potwierdzają m.in. reportaże, np. J. Rolicki, *Lepsi od Pana Boga. Reportaże z Polski Ludowej*, Poznań 2018.

<sup>891</sup> AAN, Ministerstwo Oświaty,teczka: *Egzaminy dojrzałości poprawkowe, promocyjne w szkołach stopnia licealnego i ukończenia szkoły podstawowej - organizacja, kontrola i wyniki - okólniki, zarządzenia, instrukcje, wytyczne, regulaminy, wnioski, uwagi, komunikaty, pytania egzaminacyjne*, sygn. 1591, k. 329-333.

<sup>892</sup> Np. Twórczość Jana Kasprowicza – poglądu społeczne w różnych okresach twórczości poety; ideowa wartość jego utworów młodzieńczych, Boy-Żeleński – krytyk zakłamania burżuazji i kleru, Działalność pisarska A. F. Modrzewskiego wyrazem jego patriotyzmu.

<sup>893</sup> Np. Krytyka stosunków pańszczyźnianych w polskiej literaturze XVII w., Literatura sowizdrzalska XVII w. – jej klasowy charakter.

<sup>894</sup> Np. Patriotyzm Adama Mickiewicza na podstawie „Pana Tadeusza”, Utwory przeciwpańszczyźniane J. Kraszewskiego. Znaczenie tego pisarza w literaturze polskiej, Mowa Waryńskiego przed sądem – dokument wielkości twórcy Proletariatu.

<sup>895</sup> Np. Stefan Czarniecki w „Potopie” Sienkiewicza – narodowy bohater walki o wolność, Bohaterowie budownictwa socjalistycznego w Polsce – obrazy kształtowania się nowego człowieka w polskiej powieści powojennej (na podst. powieści „Węgiel” Ścibora-Rylskiego lub „Na przykład Plewa” Hamery), Postać Józefa Stalina w poemacie Broniewskiego „Słowo o Stalinie”. Wartość artystyczna tego poematu.

<sup>896</sup> Np. Walka I. Krasickiego z zakłamaniem moralnym w życiu szlachty i kleru w satyrach i „Monachomachii”, Obraz konfliktów społecznych w literaturze polskiej XV w.

Trzeba również zaznaczyć, że wspomniane już wyniki nauczania z lat 50. wyraźnie wykazały, że niejednokrotnie uczniowie na lekcjach słyszeli w formie wykładu, jakiej „właściwej” odpowiedzi lub interpretacji nauczyciele oczekują, choć często tych ocen nie podzielali, a wiadomości nie rozumieli. Być może wiązało się to nie tylko z brakiem odpowiednich kompetencji, ale również z faktem, że część utworów była poddawana ideologicznej nadinterpretacji, jak np. fragmenty *Balladyny* Juliusza Słowackiego, w której zauważono wyraźną niesprawiedliwość społeczną:

Do sprawy Kirkora wrócimy jeszcze, a tymczasem podkreślmy, że mamy w tragedii i drugą stronę obrazu, mianowicie fakt przejścia do wyższych sfer społecznych: to *Balladyna*, a częściowo i jej matka. Jak wrodzona szlachetność Kirkora oddala go od warstwy feudalnej i zbliża do ludu, tak wrodzone ujemne cechy charakteru *Balladyny* prowadzą ją na drogę wiodącą ku górze feudalnej, nawet ku jej najwyższemu szczytowi, jakim jest tron królewski<sup>897</sup>.

W podobny sposób analizowano niemal wszystkie występujące w kanonie utwory wpisujące się w szeroko pojętą klasykę: *Pana Tadeusza*, *Dziady cz. III*, *Lalkę* i inne<sup>898</sup>. Niejednokrotnie okazywało się, że pierwotny zamysł tekstów był zmieniany, co sprawiało, że polonista musiał „nauczyć się czytać” lektury od nowa<sup>899</sup>.

Widoczne jest zatem, że narzucone cele i tematyka lekcji przekładała się na ostateczny dobór lektury czytanej na lekcjach języka polskiego. Choć – szczególnie w pierwszych powojennych latach – kanon był ustalany odgórnie, a poloniści jako uzupełnienie często wybierali te czytanki, które były dostępne lub które rozumieli, to wraz z kolejnymi programami swoboda wyboru stawała się coraz większa i uzależniona od samego nauczyciela.

Propozycje konkretnych tekstów odpowiadających wymaganiom programowym można było znaleźć w powojennych propozycjach wydawniczych oraz prasie. Podstawowym kryterium doboru miała być możliwość ukazania na podstawie wybranych utworów najistotniejszych wartości, wspólnych dla krajów walczących o wolność i sprawiedliwość społeczną:

---

<sup>897</sup> E. Sawrymowicz, *Ideologiczna interpretacja „Balladyny”*, „Polonistyka”, 1953, nr 1, s. 36.

<sup>898</sup> Cytaty związane z nimi pojawiały się już w kolejnych częściach dysertacji.

<sup>899</sup> Wiązało się to z potrzebą ujęcia wiedzy o literaturze w sztywne, „naukowe” ramy. Dzięki takiemu podejściu do analizy i interpretacji, władza miała nie tylko kontrolę nad tym, jakie wiadomości są młodzieży przekazywane, ale również było to spójne z założeniami światopoglądu naukowego, któremu próbowano podporządkować również przedmioty humanistyczne: „Trzeba ukazać w oparciu o przykładowe analizy, jak właśnie dzięki marksistowskiemu rozumieniu dynamiki życia społecznego i kulturalnego rozumiemy głębiej np. twórczość Mickiewicza, poznajemy ją nie jako dzieje samotnej jednostki, pogrążonej w metafizycznych dociekaniach, oderwanej od rzeczywistego życia, lecz właśnie w powiązaniu z najistotniejszymi procesami historycznymi naszego narodu, z walką o wyzwolenie narodowe i społeczne.” *O kształtowanie naukowego poglądu na świat na lekcjach języka polskiego*, „Polonistyka”, 1953, nr 4, s. 5-6.

Za wartościowy pod względem ideologicznym uznamy (...) utwór, który uzasadnia potrzebę, ilustruje lub budzi poczucie ogólnoludzkiej braterskiej solidarności z wszystkimi narodami świata walczącymi o wolność i sprawiedliwość społeczną (...). Przy opracowaniu powyższych zagadnień powinien wystąpić wyraźnie wrogi stosunek wszelkich elementów wyzysku, elementów kapitalistycznych pragnących utrzymać system eksploatacji znajdujący oparcie w krajach imperialistycznych<sup>900</sup>.

Dodatkowo, autorzy artykułów podkreślali, że omawiane lektury powinny być reprezentatywne, istotne, być „wielką literaturą”, typową dla swojej epoki<sup>901</sup>, a nie jedynie obrazkiem ukazującym pewien wycinek rzeczywistości społecznej<sup>902</sup>.

W związku z tym, proponowane czytanki oraz lektury można podzielić na cztery uzupełniające się grupy, realizujące założone cele wychowawcze. Pierwszą z nich jest literatura opisująca rzeczywistość Polski Ludowej, w każdym jej aspekcie. Omawianie wierszy oraz czytanek miało dostarczyć uczniom adekwatnej wiedzy o panujących warunkach społecznych i osiągnięciach gospodarczych, jak i wskazać kluczowe dla Polaków problemy. Celem wprowadzania takich tekstów było przygotowanie młodzieży do bycia aktywnymi budowniczymi socjalizmu.

Wyrazistym przykładem takiego wykorzystania literatury mogą być zajęcia opisane w *Polonistyce* z okazji 20-lecia PRL. Autorka wyróżnionej pracy podzieliła się pomysłem na omówienie z uczniami tematyki gospodarki wodnej w oparciu o *Reportaż ze stoczni* Franciszka Fenikowskiego:

Analiza wiersza Franciszka Fenikowskiego „Reportaż ze stoczni” pozwoliła nauczycielce Danucie Górskiej-Tytko, autorce wyróżnionej pracy, nawiązać do problematyki stoczni i jej znaczenia dla przemysłu okrętowego i gospodarki morskiej PRL.

*Franciszek Fenikowski – czytamy w pracy – przedstawia światła świecące w nocy nad morzem. Płoną bardzo jasno i widocznie, a blask ich wzmaga się w każdej nocy. Na wstępie wiersza poeta światła te w przenośni nazywa gwiazdami, które nie występują w żadnej konstelacji, nieznanne są też astronomom. Przez wprowadzenie tej charakterystycznej przenośni autor osiąga efekt poetycki polegający na ukazaniu uroku i piękna stoczni, której*

---

<sup>900</sup> K. Lausz, *Uwagi o korzystaniu z podręcznika języka polskiego*, „Praca Szkolna”, 1948, nr 3, s. 16.

<sup>901</sup> „Wprowadzenie więc utworów dotyczących krótkotrwałych przejawów naszego życia jest stanowczo bezcelowe, między innymi dlatego, że wymagałyby one komentarza historycznego, którego np. najmłodsze pokolenie nauczycieli nie mogłoby dać dla tej prostej przyczyny, że zjawisk tych osobiście nie przeżywało, a historyczne źródła nie są jeszcze na tyle opracowane. (...) Według mnie, do szkoły trzeba wprowadzić jedynie utwory poruszające problemy nie „na miarę krawca, lecz Fidasza”, nie na miarę chwili, lecz epoki. Np. z najbardziej współczesnych *Urząd Brezy*, z dawniejszych – wobec stale grożącego ludzkości widma wojny – utwory dotyczące wojny i okupacji hitlerowskiej w Polsce, z uwzględnieniem obozów koncentracyjnych (poza *Medalionami* Nałkowskiej i *Niemcami* Kruczkowskiego wprowadziłabym *Dymy nad Birkenau* Szmaglewskiej (...)). M. Swobodowa, *Lektura uzupełniająca w klasie VII. Omawianie »Opowieści o prawdziwym człowieku« Borysa Polewoja*, „Nowa Szkoła” 1950, nr 5, s. 13.

<sup>902</sup> Takie teksty szczególnie chętnie pisano w pozytywizmie, ponieważ uważano, że suma pojedynczych doświadczeń przekłada się na obraz całego społeczeństwa. Por. R. Koziołek, *Dobrze się myśli literaturą*, Katowice 2016, s. 8.

*światła zlewające się z gwiezdny niebem, podobne są do gwiazd. Stąd już krok od analizy dalszej części wiersza nawiązującej do rzeczywistości, do ludzi stoczni i ich pracy*<sup>903</sup>.

Przywołany już w dysertacji fragment wiersza został poddany przez autorkę scenariusza mitologizacji. D. Górską przypisała stoczni – efektowi pracy robotników – cechy sakralne, związane z wykorzystanymi w utworze metaforami. Jest to spójne z potrzebą tworzenia „wielkiej historii” jako elementu systemu totalitarnego. Człowiek socjalistyczny miał być przekonany, że jego zaangażowanie i działanie jest elementem większego dzieła, idei, dla której warto nie tylko poświęcić czas, ale również życie.

Podany przykład przedstawia romantyczną wizję pracy, której efektem jest wspaniałe, wręcz „święte” dzieło. Mając jednak na uwadze możliwości uczniów oraz częsty brak ich zainteresowania przedmiotem, poloniści często upraszczali teksty oraz ich analizę lekcyjną. Nauczyciele, omawiając utwór, wskazywali w nich np. kluczowe fragmenty bądź słowa-klucze, które miały podkreślić najistotniejsze wartości lub przesłanie:

Przykład 4. Kl. VI – Wiersz Wł. Broniewskiego „Do domu”.

Analiza wiersza ma prowadzić do osiągnięcia celu wychowawczego, który formułujemy sobie tak: Praca dla Polski Ludowej obowiązkiem patriotycznym każdego Polaka. (...)

Zastanawiamy się, jak poeta przedstawia Polskę Ludową. Wskazujemy słowa, które o tym mówią: „robocza Polska – nie pańska”, „Równość. Oświata. Traktor.” Wyjaśniamy: Polska krajem ludu pracującego; równość wszystkich obywateli; rozwijamy oświatę, by podnieść kulturę; rozwój techniki warunkiem rozwoju gospodarczego<sup>904</sup>.

Podobnie wyglądała praca z kolejną grupą tematyczną lektur – utworami radzieckimi. Wykorzystywanie ich na lekcjach było przejawem przyjaźni pomiędzy Polską a ZSRR, a ukazywane w nich wzorce osobowe często prezentowały kluczowe cechy lub wartości. Tak było w przypadku *Matki Gorkiego* – omawianej przez pewien czas jako lektura obowiązkowa – ale również fragmentów lub opowiadań, np. *Opowieści o prawdziwym człowieku*:

»Opowieść o prawdziwym człowieku« Borysa Polewoja wydaje mi się lekturą z wielu względów pożyteczną i ciekawą. Ma niezwykle interesującą fabułę. Mówi o bohaterskim lotniku i wydarzeniach ostatniej wojny. Stawia problem wielkiej wagi: problem „prawdziwego człowieka”, który jest wykwitem ustroju socjalistycznego. Jest przez to najlepszą propagandą tego ustroju i doskonałą okazją do pogłębienia przyjaźni polsko-radzieckiej<sup>905</sup>.

---

<sup>903</sup> *Plon konkursu: „Dwudziestolecie Polskiej Rzeczypospolitej Ludowej na lekcjach języka polskiego”, „Polonistyka”, 1965, nr 2, s. 3.*

<sup>904</sup> *Jak wykorzystujemy treść utworu i postać bohatera literackiego do kształtowania postawy ideowej uczniów klas V-VIII, „Polonistyka”, 1965, nr 2, s. 37.*

<sup>905</sup> M. Swobodowa, *Lektura uzupełniająca w klasie VII. Omawianie »Opowieści o prawdziwym człowieku« Borysa Polewoja, „Nowa Szkoła”, 1950, nr 5, s. 13.*

Propozycja Marii Swobodowej wyraźnie pokazuje celowość wprowadzenia wspomnianej lektury na lekcje języka polskiego. Autorka nie wspomina o wartości literackiej utworu, ani o jej znaczenia dla historii literatury; podkreśla jedynie jej przesłanie społeczne i wychowawcze. Analogiczną propozycją był *Biały pudel* A. Kuprina, w którym zaakcentowano przede wszystkim niesprawiedliwość społeczną oraz krzywdę, która spotyka głównych bohaterów.

Utwory radzieckie pokrywają się z kolejną grupą tekstów lekcyjnych, których celem było ukazywanie wzorców postępowania – zarówno wartości, właściwych postaw, jak i opis konkretnych postaci. Wyrazistym tego przykładem jest opowiadanie Hanny Rudnickiej *Droga do wolności* przedstawiające Marcelego Nowotkę:

Przykład 2. Kl. V – opowiadanie z książki H. Rudnickiej „Droga do wolności” (Wypisy dla kl. V *Z bliska i z daleka*).

Bohaterami opowiadania są główni organizatorzy Polskiej Partii Robotniczej: Marcele Nowotko – pierwszy sekretarz PPR, Paweł Finder, Maria Rutkiewiczowa i Czesław Skoniecki, zrzućeni na spadochronach przez samolot radziecki w okolicach Warszawy. (...)

Po zapoznaniu uczniów z treścią opowiadania nauczycielka krótko omówiła działalność i zadania PPR. Jako jej wybitnego przedstawiciela dzieci wskazały Marcelego Nowotkę. Rozgorzała dyskusja. Dla ukierunkowania jej i osiągnięcia zamierzonego celu nauczycielka wysunęła zagadnienia: Jakie niebezpieczeństwa groziły bohaterom opowiadania? O jakich cechach charakteru Marcelego Nowotki świadczy jego postawa? (...)

Na tle tych czyhających niebezpieczeństw można było mocniej uwypuklić postawę bohaterów opowiadania i ich cechy charakteru. Dzieci podkreślały niezwykle oddanie Marcelego Nowotki dla sprawy, jego silną wolę i upór w dążeniu do celu, niezwykle opanowanie, gotowość do podjęcia zadań nawet ze szkodą dla własnego zdrowia, czyli całkowite poświęcenie<sup>906</sup>.

Przykładowe pytania do tekstu oraz sam dobór lektury pozwolił nauczycielce zrealizować dwa cele wychowawcze – kształtowanie charakteru oraz miłości do ojczyzny – w tym: znajomość jej historii. Istotne jest, by zaznaczyć, że dzieci poznawały Marcelego Nowotkę tylko przez pryzmat wskazanego opowiadania; nie miały szansy zapoznać się z całością życiorysu, skonfrontować wiarygodności opisu, ani wyrazić negatywnych opinii. Tym samym nie ćwiczyły kompetencji krytycznego czytania oraz dyskusji, które cechują świadomego odbiorcę kultury. Podstawowym celem lekcji nie było zdobycie umiejętności polonistycznych, a osiągnięcie określonego efektu wychowawczego.

Podobne wzorce postępowania wyszukiwano w klasycznych utworach, które były odczytywane na nowo. Wątki socjalistyczne wprowadzano nie tylko w lekturach

---

<sup>906</sup> *Jak wykorzystujemy treść utworu i postać bohatera literackiego do kształtowania postawy ideowej uczniów klas V-VIII*, s. 35-36.

powstałych po XIX wieku – kiedy nawiązanie do filozofii Marksa byłoby możliwe – ale również we wcześniejszych, wskazując, że autorzy podświadomie zwracali uwagę na ucisk i krzywdę społeczną.

Przykładami takich utworów, w których doszukiwano się związku z ideologią komunistyczną, były teksty Jana Kochanowskiego. Renesansowy twórca, znany przede wszystkim z *Trenów* poświęconych swojej córce Urszuli, napisał również wiele pieśni i fraszek opisujących realia życia w XVI wieku. Historycy literatury wskazują, że często sami członkowie społeczności przychodzili do poety, by opowiedzieć anegdoty, historie miasteczka oraz z prośbą, by uwiecznił je w swoich wierszach. Kochanowski również jest znany ze swojej działalności społecznej oraz cnoty – służył na dworze królewskim, udzielał rad innym, miał wykształcenie medyczne, a jego teksty stanowiły ważny głos w debatach na temat kształtu państwa oraz jego praw. Właśnie ten ostatni aspekt został zauważony przez Pawła Bagińskiego, który jako podstawę lekcji zaproponował fraszkę *Na most warszawski*, wskazując, że wrażliwość społeczna Kochanowskiego pozwoliła mu dojrzeć krzywdę chłopów mimo panującego wtedy ustroju feudalnego<sup>907</sup>. Autor scenariusza dokonał nadinterpretacji utworu, ponieważ czarnoleski poeta wielokrotnie podkreślał w swoich tekstach, że człowiek powinien zaakceptować swój los, wykonywać właściwie własną pracę, a wszystko, co spotyka go w życiu przyjmować jako wolę Boga – zgodnie z założeniami filozofii stoicyzmu. Jednocześnie, Kochanowski wyraźnie idealizował wieś w swoich tekstach – ukazywał życie wiejskie jako arkadię, opisując chłopów orzących z pieśnią na ustach, co znacząco odbiegało od realnego życia.

Wyraźnie ideologiczne kryterium doboru, widoczne we wszystkich wymienionych kategoriach, sprawiało, że lista obowiązkowych i uzupełniających lektur była nie tylko długa, ale również dość trudna pod względem językowym oraz poznawczym. Zwłaszcza w latach 40 i 50, kiedy bezpośrednio po wojnie umiejętności zarówno uczniów, jak i nauczycieli nie były stały na wysokim poziomie, poloniści wskazywali, że zalecany program jest niemożliwy do zrealizowania:

Troską serdeczną przejmuję nas, gdy czytamy ów wybór lektur – tak wielki liczbowo i tak bogaty w poważne utwory! Czy na miarę dziecka – ucznia klasy VI? Realizacja programu po rocznym doświadczeniu pokaże, czy uczeń klasy VI zdoła przepracować w całości *Pana*

---

<sup>907</sup> „Uznanie dla pracy ludzkiej, która ulepsza warunki życia, ujarzmia żywioły, znajdziemy we fraszce *Na most warszawski*. (...) Kochanowski, bystry obserwator życia, reagujący na jego przejawy, nie mógł nie ujrzeć zwiększającej się coraz bardziej krzywdy chłopów. Zdobycze polityczne i ekonomiczne szlachty szły w parze z wzrastającym uciskiem chłopów przez ziemian.” P. Bagiński, *Fraszki Jana Kochanowskiego na lekcjach języka polskiego w klasie IX*, „Polonistyka”, nr 5/1953, s. 42.

*Tadeusza* i 11 (jedenaście) lektur oprócz całego szeregu innych form pracy w zakresie języka polskiego<sup>908</sup>.

Podobne zarzuty zawarła w swoim tekście Grażyna Brzezińska, która oprócz zbyt dużej liczby lektur zaznaczyła, że takie książki jak *Placówka* Bolesława Prusa czy *Krzyżacy* Henryka Sienkiewicza nie odpowiadają poznawczym możliwościom uczniów klasy VII<sup>909</sup>. Sytuacja ta nie zmieniła się właściwie do dnia dzisiejszego.

Podobne wnioski formułowali również uczniowie. Oprócz opisywanych już wniosków z ankiet przeprowadzonych przez Stanisława Bortnowskiego, można przywołać badania przeprowadzone przez Krystynę Krolopp z Zakładu Metodyki Literatury Uniwersytetu Warszawskiego<sup>910</sup>. Autorka we wstępie do swojego artykułu zaznaczyła, że według niej w dyskursie na temat nauczania języka polskiego biorą udział wszyscy, oprócz najbardziej zainteresowanych, czyli uczniów<sup>911</sup>. W badaniach Krolopp wzięło udział ponad 200 dziewcząt i chłopców z trzech miast: Hajnówka, Celestynów i Warszawy. Mieli oni za zadanie wypełnić ankietę na temat zmian programowych z zakresu języka polskiego.

Ponad 90% młodzieży biorącej udział w badaniu wskazało, że posiada pragnienie zmian. Jako główne przyczyny uczniowie wymieniali przeładowanie programu (tej odpowiedzi udzieliło ponad 80% badanych osób), niewłaściwy dobór lektury oraz sposób omawiania utworów na lekcjach. Były to również przyczyny nieczytania książek i nieopanowania treści programowych<sup>912</sup>. Uczniowie nie chcieli również poruszać na lekcjach zagadnień politycznych i społecznych – uznawali je za nieinteresujące i proponowali skupienie się na emocjach i przeżyciach związanych z ich codziennym życiem<sup>913</sup>.

W badaniu Krolopp pojawiają się jednak wnioski, które sugerują, że wartości przekazywane w omawianych lekturach (i jednocześnie spójne z wzorcem „nowego człowieka”) były uczniom bliskie. Młodzież ceniła utwory o tematyce patriotycznej, ukazujące szlachetnych bohaterów oraz te piętnujące niesprawiedliwość

---

<sup>908</sup> J. Ziembowa, *Wytyczne nauczania języka polskiego w nowych programach*, „Praca Szkolna”, 1945/46, nr 1-2, s. 14.

<sup>909</sup> Zob. G. Brzezińska, *O lekturze kl. VII-ej szkoły powszechnej – słów kilkoro*, „Praca Szkolna”, 1945/46, nr 1-2, s. 27-31.

<sup>910</sup> Zob. K. Krolopp, *Młodzież a lektura szkolna*, „Polonistyka”, 1964, nr 3, s. 64.

<sup>911</sup> Tamże.

<sup>912</sup> Autorka zacytowała niektóre z wypowiedzi uczniów: „Przede wszystkim – rozładować program – skrócić albo rozłożyć na więcej lat. Może wtedy my zdążymy na czas przeczytać lekturę, a nauczyciel nie będzie musiał tak spieszyć z programem.” Tamże, s. 23.

<sup>913</sup> Tamże, s. 24.

i okrucieństwo<sup>914</sup>. Badani podkreślali również, że ważne dla uczniów były walory artystyczne omawianych tekstów.

We wnioskach Krolopp podkreśliła, że podstawową potrzebą uczniów jest omawianie na lekcjach literackich zagadnień moralnych i życiowych, a nie tylko ideologicznych. Zatrzymanie się tylko na warstwie ideowej prowadziło według młodzieży do zubożenia utworu oraz skutkowało brakiem zainteresowania<sup>915</sup>. Ten sam efekt przynosiło narzucanie poglądów przez nauczyciela, co opisał jeden z badanych:

Lektury nie powinno się omawiać w sposób z góry ustalony. Mianowicie, nauczyciel wypowiada swoje credo, a uczniowie muszą się z tym zgodzić. Uczeń widząc, że i tak dojdzie do celu (otrzymanie pozytywnej oceny), nie wysiła się na coś nowego i nie kwapi się do wypowiedzania swoich myśli<sup>916</sup>.

Dodatkową wadą metodyki, o której wspominali uczniowie, był brak wykorzystania przez nauczycieli nowych narzędzi dydaktycznych. Poloniści – według młodzieży – tylko czasem korzystali z radia, natomiast w ogóle nie sięgali po projektor, magnetofon czy telewizję<sup>917</sup>, choć ich wykorzystanie było ujęte w ówczesnych programach nauczania.

Jak widać z powyższej analizy, dobór lektur nie był motywowany ani zainteresowaniami poszczególnych uczniów, ani ich możliwościami poznawczo-emocjonalnymi czy potrzebą kształcenia odpowiednich kompetencji. Początkowo, kryterium doboru stanowiła właściwa tematyka, ale przede wszystkim przesłanie oraz kreacja bohaterów, które pozwalały na owocną realizację celów zgodnych z przyjętą polityką oświatową. Wraz z upływem czasu lista lektur zmieniała się, ponieważ zmieniały się okoliczności i oczekiwania społeczne, jednak również – a może przede wszystkim – kompetencje zarówno uczniów, jak i nauczycieli.

Te ostatnie wiązały się z większą świadomością metodyczną polonistów. Na początku lat 60, wraz z rozwojem dydaktyki szczegółowej języka polskiego, w artykułach przeznaczonych dla nauczycieli zaczęły pojawiać się propozycje wykorzystania nowych środków przekazu, metod aktywizujących czy propozycji uzupełnienia programu np. w organizację wycieczek. Autorzy zauważyli – na podstawie własnych obserwacji lub badań takich jak Korlopp – że „stare” metody nie odpowiadają potrzebom współczesności oraz nie przynoszą oczekiwanych efektów:

---

<sup>914</sup> Tamże, s. 26.

<sup>915</sup> Tamże, s. 28.

<sup>916</sup> Tamże.

<sup>917</sup> Tamże, s. 29.



Nie wprowadza się też, jak dotąd, w dostatecznych rozmiarach w szkole pomocy radia i telewizji przy kontaktowaniu młodzieży na lekcjach języka polskiego ze współczesnością. Pokutują stare, tradycyjne metody opierania się przy kształtowaniu kultury ogólnej ucznia wyłącznie na analizie dzieła literackiego<sup>918</sup>.

Alicja Szlązakowa, odnosząc się do potrzeb ówczesnej szkoły, zwróciła również uwagę na swoisty „opór” polonistów, którzy nie chcą rezygnować ze swoich „sprawdzonych” metod, nie dostrzegając jednocześnie, że uczniowie żyją w zupełnie innej kulturowo rzeczywistości<sup>919</sup>. Autorka w ramach uwspółcześniania metod zaproponowała również wykorzystanie prasy, pisanie sprawozdania z wizyty w teatrze albo na wystawie oraz zajęcia oparte na edukacji w działaniu<sup>920</sup>. Opisane przez polonistkę działania stawiały ucznia w charakterze aktywnego odbiorcy-twórcy, co pozwalało mu efektywniej przyswajać wiedzę. Podobną refleksję zawarła w swoim opracowaniu Anna Świrszczyńska, wskazując dodatkowo, że tylko w taki sposób nauczyciel jest w stanie przygotować ucznia do realizacji zadań stawianych mu przez życie współczesne. Było to zgodne z założeniem, że uczniowie mieli stać się zaangażowanymi budowniczymi socjalizmu, gotowymi na obecne wyzwania:

Należy usunąć ze swojej praktyki metody podawania wiedzy, które wyznaczają uczniowi rolę biernego odbiorcy i nie powodują aktywnych czynności samego ucznia. W tym celu w większym niż dotychczas stopniu trzeba wykorzystywać najnowsze techniczne pomoce naukowe: radio, telewizor, magnetofon, adapter, film, rzutnik oraz szeroko stosować formy pracy poza izbą lekcyjną, np. w muzeum, w galerii sztuki, w zakładach pracy, instytucjach użyteczności publicznej, w lokalach kulturalno-oświatowych, w miejscach zabytkowych, w parkach, w najbliższym środowisku dla jego bliższego poznania i udziału młodzieży w jego przebudowie i przekształcaniu<sup>921</sup>.

Każda zmiana w nauczaniu powinna być poprzedzona badaniami, które pozwalają ustalić, jaki jest stan oświaty w danej chwili oraz sformułować na ich podstawie właściwe rekomendacje<sup>922</sup>. Początki lat 60. to okres, gdy takie projekty pedagogiczne i psychologiczne zaczynają powstawać, jednak nie istniały wystarczające dane, by dokonać przemyślanej oraz szeroko zakrojonej reformy oświaty. Dokonywane zmiany

---

<sup>918</sup> A. Szlązakowa, *Ostatnie prace maturalne w świetle problemu współczesności*, s. 19.

<sup>919</sup> „Tymczasem w nauczaniu języka polskiego obserwujemy nadal jeszcze przewagę tradycyjnych form pracy, z pewnością dobrych, bo wypróbowanych, ale dostosowanych do tego świata, w których kultura duchowa najsilniej i najpowszechniej przemawiała stronicami książki. Książki, która głównie kształtowała świadomość kulturalną człowieka dnia wczorajszego, przekazywała prawdę przeżyć wewnętrznych, odzwierciedlała i objaśniała rzeczywistość, cieszyła wyobraźnię obrazami zjawisk i rzeczy odległych w czasie i przestrzeni.” A. Szlązakowa, *O potrzebie uwspółcześnienia i unowocześnienia nauczania języka polskiego*, s. 28.

<sup>920</sup> Tamże, s. 29.

<sup>921</sup> A. Świrszczyńska, *Zadania i obowiązki nauczyciela języka polskiego w kl. V-VII*, „Polonistyka”, 1962, nr 2, s.40.

<sup>922</sup> Por. A. Kulma, *Polska oświata 2020 w świadomości rodzica*, [w:] *Edukacja w XXI wieku – teoria i metody badawcze*, red. M. Śliwa, E. Chodźko, Lublin 2020, s. 7.

miały raczej charakter reakcyjny – zauważano problem i starano się odpowiednim zarządzeniem bądź okólnikiem go rozwiązać, jednak sam „fundament” kształcenia – zarówno uczniów, jak i nauczycieli – pozostawał nadal taki sam. Z tego też powodu, kolejne programy nie przynosiły znaczących zmian w metodach nauczania, a „przydatność” wiedzy z zakresu przedmiotów humanistycznych była zarówno w PRL, jak i dziś jest nadal podważana jako niepraktyczna i przebrzmiała<sup>923</sup>.

Zarzuty stawiane humanistom – w tym przede wszystkim nauczycielom języka polskiego – nie były (i nadal nie są) jednak bezpodstawne. Wśród grup przedmiotowych właśnie polonistki najczęściej są uważane za osoby niechętne do zmian<sup>924</sup>, nieprzystające do współczesnego świata, a wręcz – samotne i staromodne<sup>925</sup>. Na ten problem wskazywali autorzy artykułów metodycznych z początku lat 70., próbując jednocześnie przekonać nauczycieli języka polskiego do włączenia kultury popularnej w tok lekcji:

Równorzędność roli filmu i utworu literackiego pod tym względem jest coraz bardziej bezsporna. Pomimo to poloniści często skłonni są włączać film w orbitę swego działania tylko jako ilustrację powieści, czy też nawiązanie do dzieła literackiego (tzw. filmy „polonistyczne”). (...)

---

<sup>923</sup> Na początku lat pisał o tym m.in. Jan Zygmunt Jakubowski: „Mnożą się narzekania, że nasza współczesna szkoła jest tradycjonalistyczna, że nie nadaża za głębokimi przeobrażeniami dokonującymi się w całym życiu społeczeństwa, że metody nauczania się zbyt werbalne itp. W chwili, gdy piszemy ten artykuł, rozpoczyna się na łamach różnych czasopism dyskusja na temat zasadniczej reformy szkolnictwa. Kwestionuje się m.in. przydatność wykształcenia humanistycznego według tradycyjnego wzoru, rozlegają się coraz częściej głosy domagające się ograniczenia humanistyki, aby znaleźć więcej czasu na zajęcia praktyczne zbliżające do produkcji i na przedmioty związane z dziedziną techniki odgrywającej tak olbrzymią rolę we współczesnym świecie.” J. Z. Jakubowski, *Czy potrzebne są zmiany w programie nauczania literatury?*, „Polonistyka”, nr 4/1960, s. 1. W dzisiejszych czasach również regularnie powraca ta sama argumentacja, podważająca sens wykształcenia humanistycznego, por. M. Misiak, *Po co humaniści*, [online:] <https://prenumeruj.forumakademieskie.pl/fa/2014/10/po-co-humanisci/#>, [dostęp: 24.08.2024].

<sup>924</sup> Przyczyn tego stanu rzeczy – zarówno w latach 60., jak i dzisiejszych – można szukać w samej specyfice przedmiotu język polski, którego celem jest m.in. wyposażenie uczniów w kompetencje tekstotwórcze i językowe. Niechęć do narzędzi multimedialnych i „nowoczesnych” metod wiąże się również z obawą, że lekcje z ich wykorzystaniem będą nieefektywne, a tzw. „obrazki” pogorszą dodatkowo już i tak niski poziom umiejętności młodzieży. Wskazują na to m.in. wypowiedzi współczesnych polonistów, jak i obawy nauczycieli opisane we wcześniejszych częściach dysertacji: „Czasami, wiesz, rozmawiam, co mieliście ostatnio na lekcji. Coś z romantyzmu, ale co? Coś o naturze. No i ja mówię, ale jak wyglądała lekcja? „No, Pani nam włączyła właśnie taką prezentację, wie pani, to na początku nawet było takie fajne, bo to była jakaś natura romantyczna, i rzeczywiście to było takie ponure, takie ciemne, ale wie pani co, tak mi się spać zachciało. Rozumiesz, i tak dzieci reagują, poza tym jeszcze coś ci jednego powiem: [...] większość nauczycieli [je] stosuje. Na geografii bibibi migają, na biologii serduszko puka, coś tam innego, [...] na wszystkich prawie przedmiotach coś panie wyświetlają. Oni już mają tego dosyć, rozumiesz? Oni już mają tego dosyć, bo to jest na każdej lekcji, to samo bombardowanie obrazkami. Dokładnie, tam nie ma słowa, tam nie ma literatury, tam nie ma języka, tam są tylko migające obrazeczki [...]”. Więcej o problemie w wykorzystaniu narzędzi multimedialnych na lekcjach języka polskiego pisała autorka dysertacji: A. Kopacz, *Środowisko cyfrowe w edukacji polonistycznej na etapie ponadgimnazjalnym*, s. 127.

<sup>925</sup> Por. B. Skórska, *O stereotypie „pani od polskiego” w opinii studentów*, „Zeszyty Naukowe Towarzystwa Doktorantów UJ. Nauki Humanistyczne”, 2017, nr 3(18), s. 51–65; J. Bartmiński, *Stereotypy mieszkają w języku. Studia etnolingwistyczne*, Lublin 2007, s. 13.

Zastanówmy się, dlaczego film, sztuka bez przeszłości, tak mocno do wzorów przeszłości nawiązuje? Dlaczego film jest mniej sceptyczny i „zmęczony” niż dzisiejsza literatura? Czy pokusa, właściwa nowej sztuce, sztuce ruchomego obrazu, wcielania w siebie pięknej tradycji poetyckiej, dramatycznej, malarskiej również, była tak przemożna, że pozwoliła jej stosunkowo bezpiecznie przekroczyć barierę czasu? A może film, sztuka popularna, masowa, bardziej „ludowa” niż literatura, lepiej odbija popularną świadomość, w której wciąż funkcjonują romantyczne wzorce<sup>926</sup>?

Prócz uwspółcześniania, dopracowywano wraz z biegiem czasu postulowaną przez władzę od początku epoki PRL koncepcję wychowania przez sztukę. Zauważono, że możliwe jest ono jedynie wtedy, gdy uczeń posiada właściwy zasób informacji, a analizowany utwór stanie się źródłem przeżycia emocjonalnego. Połączenie trzech wspomnianych postulatów – aktywności, wiedzy i doświadczenia – miało pozwolić efektywnie realizować polonistyczny proces dydaktyczny<sup>927</sup>.

Ostatnim aspektem, na który zwrócono uwagę w opracowaniach, było rzetelne przygotowanie nauczyciela do lekcji. Niezależnie od stosowanych metod, autorzy tekstów podkreślali, że aby osiągnąć sukces wychowawczy, niezbędne jest zastanowienie się nad celami zajęć oraz ich oczekiwanymi efektami. Dopiero wtedy można we właściwy sposób wybrać teksty będące podstawą lekcji oraz przygotować się merytorycznie na tyle dobrze, by uczniowie widzieli w poloniście eksperta, którego mogą uznać za autorytet<sup>928</sup>.

---

<sup>926</sup> A. Jackiewicz, *Film „polonistyczny” a kształtowanie postaw*, „Nowa Szkoła”, 1970, nr 11, s. 2.

<sup>927</sup> „(...) proces wychowania przez sztukę powinien obejmować trzy ogniwa edukacyjne: przekazywanie, więc nabywanie wiadomości; doświadczenie interpretowane jako obcowanie z wytworami czy dziełami sztuki: aktywność twórczą w wybranej dziedzinie sztuki. Można powiedzieć, że w dwu ostatnich ogniwach zawierają się swoiste i odrębne właściwości wychowania przez sztukę. Koncepcja zintegrowanego wychowania przez sztukę obejmuje właśnie te trzy elementy: wiedzę, doświadczenie i aktywność.” *Kształtowanie postaw ludzkich jest procesem otwartym...* (rozmowa z prof. Ireną Wojnarową), „Nowa Szkoła” 1982, nr 387, s. 133.

<sup>928</sup> „Nie sposób na każdej lekcji poruszać wielu problemów wychowawczych. Lekcja taka byłaby nieporozumieniem. Dlatego badając materiał i dzieląc go na pewne działy, zastanawiałam się jednocześnie, jakie sprawy wychowawcze można by podjąć bez sztucznego „naginania” ich do tematu. Z doświadczenia wiemy bowiem, że praca ideowo-wychowawcza musi być prowadzona ogromnie taktownie i rozumnie. W przeciwnym wypadku daje wręcz odwrotne do zamierzonych rezultaty. Spośród cech ideowych, które pragnęłam zaszczerpić młodzieży, wyróżniłam następujące: patriotyzm, przekonanie o potrzebie i gotowości do walki o wolność ludów i sprawiedliwość społeczną, materialistyczny, naukowy światopogląd.

Wytyczenie takich celów zobowiązywało mnie do tym staranniejszego przygotowania ogólnego. Przekonałam się bowiem, że na lekcjach słabo przygotowanych pod względem rzeczowym i metodycznym nie osiąga się również efektów wychowawczych. Metodyczna nieporadność nauczyciela i słaba orientacja w materiale rzeczowym budzi w uczniach nieufność lub lekceważenie wobec wszystkiego, co słyszą na lekcji. Trudno też mówić o wychowaniu ideowym podczas lekcji, na których panuje nuda i apatia. Uczniowie niechętnie słuchają wtedy nauczyciela, biernie przyjmują jego słowa. Proces kształtowania ideowej sylwetki młodzieży przebiegać może jedynie przy świadomej aktywności wychowanków.” D. Wojciechowska, *Jak wykorzystać materiał lekturowy klas V-VII do wychowania ideowego*, s. 21.

Swoisty „samouczek” takiego opracowania lekcji zamieszczono w 1965 r. w *Polonistyce*. W kolejnych punktach autorzy tekstu opisali, jak można kształtować postawę ideową na zajęciach z języka polskiego:

Trzeba pamiętać, że kształtowanie postawy ideowej wychowanków musi być procesem ciągłym, a utworów stwarzających do tego jest wiele.

1. Przed przystąpieniem do pracy nad utworem literackim nauczyciel powinien zastanowić się, które treści ideowe wykorzystać przede wszystkim, jakie cechy charakteru bohaterów utworu podkreślić szczególnie i dlaczego.
2. Uświadamiać uczniom, w imię czego działał bohater utworu, co go skłaniało do zajęcia takiej a nie innej postawy, podkreślać, że przekonanie o słuszności dążeń ułatwia ich realizowanie.
3. Trzeba nie tylko uświadomić uczniom zalety charakteru postaci literackich, ale wiązać wychowanków uczuciowo z tymi postaciami, przygotowując w ten sposób grunt do naśladowania ich czynów bądź do przejmowania od nich pewnych sposobów reakcji.
4. Konfrontować dążenia bohaterów literackich z obecną rzeczywistością, pokazywać rezultaty walk, dążeń postaci historycznych.
5. Angażować uczniów do codziennej działalności dla społeczeństwa poprzez konfrontację ich poglądów i postaw z działalnością bohaterów literackich (jak zachowałbyś się w podobnej sytuacji, czy byłbyś zdolny do zajęcia takiej postawy, czy znalazłeś się kiedyś w takiej sytuacji i jak się zachowałeś itp.)<sup>929</sup>.

Większość powyższych punktów została wcześniej opisana dokładniej w przywoływanych opracowaniach, jednak syntetyczna forma zastosowana w artykule mogła sprawić, że więcej nauczycieli zastosuje się do powyższych wskazówek. Autorzy w „instrukcji” zawarli zarówno etap przygotowania się do lekcji, jak i najskuteczniejsze metody: uwspółcześnianie działań bohaterów, odwoływanie się do uczuć i przeżyć bliskich uczniom oraz angażowanie młodzieży do różnorodnych działań związanych z omawianym utworem. Powyższe zestawienie stanowi zatem swoiste podsumowanie refleksji związanej z metodyką literatury w kontekście wychowawczym.

### **3.6 Recepcja lektur szkolnych i jej uwarunkowania**

W rozdziale przeglądowym wyraźnie ukazano, że recepcja danego tekstu jest zależna od wielu czynników, często niezależnych od ucznia i nauczyciela. Sądy na temat poszczególnych lektur mogą być warunkowane stopniem zrozumienia jej przekazu, wpływem środowiska wychowawczego lub rówieśniczego, a często i wyznawanych wartości<sup>930</sup>. W poprzednich podrozdziałach wielokrotnie przywoływano zdanie uczniów

---

<sup>929</sup> *Jak wykorzystujemy treść utworu i postać bohatera literackiego do kształtowania postawy ideowej uczniów klas V-VIII*, s. 38.

<sup>930</sup> Zob. I. Bryja, *Recepcja wydawnicza. Przyczynek do badań*, „Toruńskie Studia Bibliograficzne”, 2020, nr 1(24), s. 69.

na temat określonych lektur, stąd też poniższa część będzie stanowiła pewnego rodzaju syntezę, podsumowanie tych wątków.

W okresie PRL kwestią recepcji książek zainteresowano się na przełomie lat 60. i 70. Zauważono wtedy, że poprzez przymus lektury szkoła nie tylko zniechęca młodych czytelników do czytania, ale dodatkowo nie uczy ich sztuki wyboru, kluczowego w życiu współczesnym:

Jeśli chcemy, by młodzież uczyła się sztuki wyboru życia przy pomocy literatury, to musimy ją nauczyć sztuki wyboru książki. Jest to niezmiernie istotna sprawa nie tylko dla czytelnika młodocianego, lecz również dorosłego. Nawet idealny bibliotekarz (jeśli taki istnieje!) nie ma możliwości śledzenia nasyczonego stale nowymi pozycjami na rynku wydawniczego, a cóż dopiero można powiedzieć o przeciętnym czytelniku, dla którego książka jest przedmiotem zainteresowań pozaszkolnych albo pozazawodowych<sup>931</sup>?

Jednocześnie, co również podkreślał Bortnowski w prowadzonych przez siebie badaniach, narzucenie pewnych tekstów młodzieży nie oznaczało, że z góry były one przez nich krytykowane. Uczniowie dostrzegali walor czytanych przez siebie utworów często po czasie, uznając pewne postawy, zachowania czy cechy charakteru za wartościowe i godne naśladowania, co zauważyła już przywoływana Irena Nepalczyk. Ustalenie to jest istotne z punktu widzenia analizowanego tematu, ponieważ badania na temat czytelnictwa młodzieży rzadko prowadzony są w sposób panelowy i nie ujmują one długofalowego wpływu czytanych lektur na postawy odbiorców.

Tendencję tę zauważyła w swoim tekście również Zofia Wachowiak, która jednocześnie podkreśliła, że mimo tej „nieuchwytności” oddziaływania książek na zachowanie młodzieży, równie istotny jest pierwszy kontakt z utworem, za który najczęściej odpowiedzialny jest właśnie polonista:

Wpływ lektury to, oczywiście, proces długotrwały, który przejawia się w wielu trudno uchwytnych zmianach w różnych dziedzinach życia psychicznego: od natychmiastowej reakcji emocjonalnej – do pogłębionej, dojrzałej refleksji rozumowej, za którą idzie już działanie. Trzeba jednak wziąć pod uwagę i to, że doraźne, bieżące ustosunkowanie się młodego czytelnika do ideałów literackich jest ważne, bo determinować ono będzie rezultat długotrwałego wpływu urabiającego świadomość moralną<sup>932</sup>.

Autorka spróbowała także ustalić, jaki czynnik jest kluczowy w wychowawczym wpływie lektury. Podobnie jak inni badacze, jako najistotniejszy wskazała możliwość utożsamienia się ucznia z bohaterem; tzw. „współczesność” poruszanej w utworze problematyki, dylematów moralnych czy uczuciowych. Często właśnie brak możliwości

---

<sup>931</sup> I. Nepalczyk, *O wyborze książek do czytania*, s. 45-46.

<sup>932</sup> Z. Wachowiak, *Współczesna młodzież a bohater literacki*, „Nowa Szkoła”, 1971, nr 9, s. 52.

zrozumienia danej postaci decydował, czy dana książka zostanie oceniona pozytywnie czy negatywnie<sup>933</sup> i tym samym – czy uczniowie odczują jej wpływ na własne postępowanie lub myślenie: „Nie zauważyłem wpływu lektury na swoje usposobienie, ponieważ ma ono mało wspólnego z życiem obecnego, młodego obywatela. Wpływ lektury jest możliwy wtedy, gdy życie czytelnika ma coś wspólnego z życiem danego bohatera książki”<sup>934</sup>.

Oprócz tematyki, równie istotna dla uczniów była stylistyka danego utworu oraz jego główne założenia ideowe. Wiązało się to często ze specyfiką danego zespołu klasowego – charakterami młodzieży, ich wiekiem, zainteresowaniami czy środowiskiem życia. Inny wpływ wywierała lektura z epoki romantyzmu o charakterze uczuciowym w klasie, w której dominowały dziewczęta zainteresowane przedmiotami humanistycznymi, a inny w V klasie technikum samochodowego<sup>935</sup>. Jak zauważył Janusz Kmiec, zainteresowania czytelnicze dzieci i młodzieży właściwie pokrywają się z ich potrzebami psychicznymi, np. w obrębie poczucia bezpieczeństwa czy troski<sup>936</sup>. Stąd też, w prowadzonych badaniach na temat wpływu wychowawczego lektur, można było zauważyć, że inną rolę spełniały określone teksty w różnych grupach:

I to jest znaczący fakt dla określenia roli książki w życiu młodzieży. Powieść obyczajowa i psychologiczna w czytelnictwie dziewcząt zaspokaja ich potrzeby związane z intensywnym dorastaniem emocjonalnym, zachodzącym wcześniej niż u chłopców. Powieść wojenna, a szczególnie przygodowa, w czytelnictwie chłopców w sposób widoczny zaspokaja ideał mężczyzny silnego, aktywnego w życiu, dzielnego, który pokonuje trudności, jest w niebezpieczeństwie i zwycięża<sup>937</sup>.

---

<sup>933</sup> Istotne jest, by zaznaczyć, że na przestrzeni lat 1945-1989 były to różne postaci literackie. Ewa Jackiewiczowa opisała to na podstawie najbardziej popularnych w okresie PRL bohaterach Sienkiewiczowskich: „Moi uczniowie z lat trzydziestych osądzali Skrzetuskiego jako „papierowy” ideał i jako urodzonego ponuraka, podczas gdy ich starsi bracia z okresu walk o niepodległość uwielbiali jego niezłomność i ofiarność. W latach trzydziestych ludzie ironizowali na temat Konrada Wallenroda, że kocha stojąc pod wieżą zamiast wejść po schodach, albo potępiali jego fanatyzm i mściwość. W okresie okupacji ich młodszy bracia uwielbiali Wallenroda właśnie za ten fanatyzm, za tę właśnie mściwość. A wątpię, czy dziś postać ta w ogóle kogokolwiek z młodych interesuje. Inne czasy! Próżno więc wychowawcy próbują narzucić jakiś wzorzec bohatera, jeśli on nie interesuje i nie wzrusza od razu.” E. Jackiewiczowa, *Wzorce zmienne zależne*, s. 9.

<sup>934</sup> Z. Wachowiak, *Współczesna młodzież a bohater literacki*, s. 52.

<sup>935</sup> „Młodzież klas V technikum zapytana, czy któraś z lektur szkolnych wpłynęła na jej usposobienie lub postępowanie, stwierdza, iż w minimalnym stopniu dostrzega u siebie wpływ lektury, zgodny z tendencją utworu. Dotyczy to szczególnie idei przewodnich lektur, których nosicielami są bohaterowie epoki romantycznej. Szczególnie chłopcy, mający duże poczucie konkretnego, praktycznego podejścia do rzeczy, niechętnie przyjmują bohatera, którego fikcyjność odczuwają głęboko.” Tamże.

<sup>936</sup> Por. J. Kmiec, *Potrzeby czytelnicze dzieci w klasie III*, „Zeszyty Naukowe Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Bydgoszczy. Studia Pedagogiczne”, 1994, z. 25 (9), s. 99.

<sup>937</sup> T. Radwańska-Wińska, *Kilka uwag o czytelniku powieści dla młodzieży*, s. 21.

Podobne wnioski pojawiały się w zakresie języka. Im bardziej rozumiały był dla uczniów utwór, tym była większa szansa, że wywrze on na odbiorców jakikolwiek wpływ<sup>938</sup>.

W tym kontekście zrozumiałe mogą być wnioski z wyników badań związanych z realizowaniem tematyki współczesnej w szkole. Jeśli zagadnienia omawiane na lekcji były przedstawione w sposób nieatrakcyjny bądź niezrozumiały dla młodzieży, to prawdopodobnie było również, że przedstawione modele zachowania nie zostaną uznane przez młodzież jako własne<sup>939</sup>.

Potwierdził to – w nieco innym kontekście – również Andrzej Świecki w swojej książce *Młodzież i szkoła*<sup>940</sup>. Autor w opracowaniu przedstawił wyniki badań dotyczących ówczesnej – szeroko rozumianej – młodzieży szkolnej. W tekście zaprezentował wyznawane przez nastolatków wartości, plany życiowe oraz ocenę instytucji wychowujących, m.in. szkoły. Świecki zauważył, że większość młodych ludzi wyznaje przekonania zgodne z ideałami epok minionych, np. romantyzmu, choć nie można nazwać ich sentymentalnymi<sup>941</sup>. Na podstawie analizy różnorodnych źródeł – dostępnych badań, zebranych listów, materiałów szkolnych – autor wywnioskował, że we współczesnej szkole znacząco przeważają lekcje na temat przeszłości, brakuje natomiast analizy skutków tych wydarzeń. Jednocześnie, uczniowie są przygotowywani do życia w społeczeństwie teraźniejszym, a nie przyszłym – stąd wyznawane przez nich wartości i ambicje wiążą się z dość przyziemnymi celami, a nie krajem silnie rozwijającym się technicznie i naukowo<sup>942</sup>. Potwierdza to wnioski zamieszczone w pracach na temat tematyki poruszanej na lekcjach języka polskiego, na których również przeważnie analizowano teksty minionych epok.

Uzupełnieniem powyższych refleksji mogą być również wyniki badań Janusza Rulki na temat recepcji informacji przez młodzież szkolną<sup>943</sup>. Badacz przeanalizował, w jakim

---

<sup>938</sup> „Uczennice w lekturze staropolskiej, romantycznej nie widzą powiązania ze swoim losem, ich stosunek do przedstawionej rzeczywistości jest obojętny, traktują lekturę jako zło konieczne, wpływ wychowawczy tej lektury jest mały. Lektura bliższa naszej epoce, począwszy od pozytywizmu, napisana językiem zbliżonym do współczesnego, traktująca o trudach życia codziennego, w większym stopniu odpowiada ich zapotrzebowaniu psychicznemu.” Z. Wachowiak, *Współczesna młodzież a bohater literacki*, s. 53.

<sup>939</sup> „Wyraźnie przy analizie prac związanych z literaturą współczesną wystąpiło nieprzygotowanie uczniów, a sędzę, że (szukając źródła) przede wszystkim brak przygotowania u większości nauczycieli do omawiania z młodzieżą tej lektury. Spostrzeżenia w czasie hospitacji lekcji, dyskusje na konferencjach, rozmowy z nauczycielami w pełni potwierdzają te opinie.” A. Szlązakowa, *Ostatnie prace maturalne w świetle problemu współczesności*, s. 18.

<sup>940</sup> Zob. A. Świecki, *Młodzież i szkoła*, Warszawa 1974.

<sup>941</sup> Tamże, s. 39.

<sup>942</sup> Tamże, s. 68-69.

<sup>943</sup> Zob. J. Rulka, *Recepcja informacji polityczno-społecznych przez młodzież szkolną*, Warszawa 1974.

stopniu uczniowie szkół podstawowych oraz średnich byli w stanie zrozumieć podany utwór, a także, jaką posiadają wiedzę na tematy społeczno-polityczne. Rulka wskazał, że recepcja zaproponowanych tekstów zależna jest przede wszystkim od wieku (uczniowie szkół średnich osiągają lepsze wyniki w tym zakresie) oraz płci, co autor powiązał z zainteresowaniami i czytelnictwem prasy przez badanych<sup>944</sup>.

We wnioskach badacz dokonał próby stworzenia modelu przedstawiającego sieć czynników wpływających na recepcję tekstów publicystycznych. Choć dotyczy ona ówczesnych mediów: radia, telewizji oraz prasy, to może ona znaleźć również zastosowanie w zakresie lektur szkolnych. Rulka uznał, że uczeń samodzielnie odbiera informacje zawarte w poszczególnych tekstach kultury, jednak ich interpretacja zależy od czterech środowisk otaczających młodego człowieka: szkoły, rodziny, kolegów oraz organizacji młodzieżowych<sup>945</sup>. Stąd też, choć kompetencje odbiorcze i ich rozwój są niezbędne i w dużej mierze decydują o rozumieniu utworu, równie istotne jest zadbanie o właściwy przekaz światopoglądowy i jego spójność, ponieważ właśnie on decyduje o przetworzeniu danej wiadomości i wdrożeniu w życie.

Swoistym podsumowaniem omawianego zagadnienia mogą być ustalenia Stanisława Bortnowskiego, który podjął w 1971 r. próbę stworzenia swoistego „kodeksu” opracowania lektury na lekcji języka polskiego<sup>946</sup>. Wykorzystując wiedzę z zakresu pedagogiki, psychologii i metodyki przedmiotowej, badacz na podstawie wypowiedzi uczniów i nauczycieli wymienił kolejne czynniki, które warunkowały zrozumienie – i potencjalne zaakceptowanie – tekstu literackiego na zajęciach szkolnych.

Pierwszym i podstawowym założeniem, wskazywanym przez wszystkich respondentów, było przeznaczenie na lekturę odpowiedniej ilości czasu. Zarówno uczniowie i nauczyciele zauważyli, że tylko spokojne, dokładne przeczytanie książki umożliwia jej pełne zrozumienie oraz efektywną pracę na lekcji<sup>947</sup>. Jako dobre praktyki w tym zakresie pojawiały się: właściwe planowanie – zarówno przez ucznia, jak i nauczyciela, podawanie informacji o liście lektur na początku roku oraz przeznaczenie na czytanie kilku następujących po sobie dni. Ostatnia z uwag wiązała się z faktem

---

<sup>944</sup> Z badań Rulki wynikało, że chłopcy bardziej interesują się kwestiami społeczno-politycznymi, stąd częściej sięgają po dzienniki i gazety codziennie, skąd pochodził materiał badawczy. Zob. tamże, s. 109.

<sup>945</sup> Tamże, s. 114.

<sup>946</sup> Zob. S. Bortnowski, *Jak się powinno czytać lektury szkolne?*, „Polonistyka”, 1971, nr 2, s. 29-37.

<sup>947</sup> Tamże, s. 33.



zapominana treści kolejnych rozdziałów, jeśli utwór poznawany był we fragmentach lub czytanie przerywano i wracano do książki po dłuższym czasie.

Badani zwrócili również uwagę, że do zrozumienia części lektur niezbędne jest zdobycie wiedzy z zakresu historii lub teorii literatury. Zapoznanie się z faktami na temat specyfiki życia w danym czasie, określonej konwencji czy faktami z życia danego pisarza sprzyjały właściwemu odbiorowi tekstu<sup>948</sup>. Istotny jest także kontekst społeczny danego utworu; badania wykazały, że lektura pisana zrozumiałym, współczesnym językiem może być źle odebrana bez znajomości zwyczajów czy problemów dotyczących opisywanej społeczności<sup>949</sup>. W kontekście kanonu PRL ważne to było zwłaszcza przy omawianiu tekstów radzieckich i tych z zakresu literatury powszechnej.

Następną dobrą praktyką wskazaną w badaniach było zastanawianie się nad treścią utworu podczas czytania, co sprzyja zapamiętywaniu i zrozumieniu tekstu. Zgodne to jest z założeniem dydaktyki ogólnej mówiącej o potrzebie zaangażowania się w proces uczenia się, by był on efektywny<sup>950</sup>. Z zasadą tą wiąże się również postulat robienia notatek w trakcie czytania, do których można zajrzeć podczas lekcji oraz w ramach powtórzenia do egzaminów.

Dwa wnioski przywołane przez Bortnowskiego podane były wyłącznie przez nauczycieli. Poloniści zauważyli, że efektywniejsza jest tzw. lektura kierowana – czyli z wyznaczonymi pytaniami, zagadnieniami, które później również powinny podejmowane być na lekcjach. Za drugi istotny czynnik uznali odstęp między czytaniem a omawianiem treści książki w szkole – podkreślili, że zbyt długi czas (jak i zbyt pośpieszne czytanie) nie sprzyja zapamiętaniu najważniejszych faktów z tekstu.

Przywołane wyżej opracowania – przede wszystkim wnioski z badań – potwierdziły, że choć zagadnienie recepcji było i jest skomplikowane, to szkoła oraz wartości przez nią przekazywane miały istotny wpływ na wyznawane przez uczniów wartości, jak i – prawdopodobnie – podejmowane decyzje. W niemal wszystkich dostępnych badaniach młodzieży z okresu PRL respondenci wyraźnie podkreślali, że wpływ wywierany przez szkołę był znikomy, a lektury omawiane na lekcjach nudne oraz przestarzałe. Jednak, zestawienie wartości ukazywanych w tekstach szkolnych oraz w badaniach nasuwa wniosek, że prawdopodobnie uczniowie nie byli świadomi oddziaływania

---

<sup>948</sup> Tamże, s. 34.

<sup>949</sup> Por. M. Żmuda-Trzebiatowska, *Szwed i Polak czytają „Underdoga”*. *Kulturowe uwarunkowania recepcji dzieła literackiego*, „Studia Europaea Gnesnensia”, 2016, nr 13, s. 249-266.

<sup>950</sup> Zob. K. Tomaszek, *Socjo-psychologiczne uwarunkowania utraty zaangażowania w aktywność szkolną*, „Rocznik Komisji Nauk Pedagogicznych”, 2016, t. LXIX, s. 63-79.

poszczególnych książek, a prezentowane wzorce – zarówno stricte literackie, jak i historyczne – mimo wszystko były dla młodych ludzi istotne. Choć nie jest możliwe jednoznaczne wskazanie, w jakim stopniu wartości prezentowane na lekcjach języka polskiego zostały zaakceptowane i wdrożone w życie, to da się wymienić czynniki decydujące o sile wychowawczego działania lektur. Dotyczą one zarówno ucznia, jak i nauczyciela.

Pierwsza grupa dotyczy osobistych predyspozycji uczestników procesu dydaktycznego. Od kompetencji ucznia i nauczycieli zależało, w jakim stopniu dany tekst zostanie zrozumiany, a od osobistych przekonań – jaka mu zostanie nadana interpretacja. Przyjęcie danego sposobu myślenia jest silnie związane z szeroko pojętym środowiskiem życia człowieka – jego rodziną, rówieśnikami, wyznawanymi wartościami oraz przekonaniem. Stąd też, władze partyjne próbowały przejąć kontrolę nad wszystkimi instytucjami i grupami, które mogły zaburzyć proces ideologizacji.

Kolejne czynniki leżą w samym tekście. O recepcji książek może przesądzić stosowany w niej język, stylistyka, przekonania autora czy czas powstania. Choć od nauczyciela zależy, w jaki sposób omówi daną lekturę, to truizmem jest stwierdzenie, że chętniej czytane są utwory współczesne niż przykładowo staropolskie, co również znalazło odzwierciedlenie w przywoływanych badaniach.

Ostatnia, równie ważna, grupa oddziaływań to te związane z dydaktyką nauczania oraz samymi okolicznościami procesu dydaktycznego. Zapewnienie właściwych warunków lokalowych, materiałów dydaktycznych oraz wykorzystanie metod dostosowanych do uczestników – ich wieku i możliwości – sprawia, że uczniowie są bardziej zaangażowani w trakcie lekcji i dzięki temu – więcej też z niej pamiętają.

Można zatem uznać, że choć głównym zadaniem polonisty w omawianym okresie było takie przygotowanie, które umożliwiałoby realizację celów zamieszczonych w programach nauczania, to jednak jego efekty nie były do końca od niego zależne, ponieważ zbyt wiele czynników zewnętrznych mogło je zaburzyć. Nie zmienia to jednak faktu, że nauczanie wychowujące realizowane na lekcjach języka przyniosło pewne rezultaty w postaci wyznawanych przez absolwentów z tego okresu wartości, czego efekty jako społeczeństwo odczuwamy do dziś.

## ZAKOŃCZENIE

Lektury były jednym z narzędzi formacji ideologicznej uczniów w szkolnictwie ogólnokształcącym w całym okresie Polski Ludowej. W poszczególnych dekadach PRL różnił się jednak proponowany kanon, sugerowane w programach nauczania i opracowaniach metody pracy, jak i wzorce osobowe ukazywane w analizowanych tekstach literackich. Miało to ścisły związek ze scentralizowaną polityką oświatową państwa oraz przemianami społeczno-gospodarczymi.

Celem przeprowadzonych badań była rekonstrukcja modelu budowniczego socjalizmu w szeroko rozumianych lekturach szkolnych czasu PRL oraz ustalenie, w jaki sposób nauczyciele języka polskiego pracowali z obowiązującymi wzorcami na swoich lekcjach. W związku z tym, w pracy dokonano przeglądu cech i postaw, które można uznać za konstytutywne dla człowieka sowieckiego. Respektując wypracowaną przez badaczy periodyzację okresu PRL oraz dokonujące się przemiany społeczno-gospodarcze, w pracy starano się ukazać zależności między narzuconą w programach nauczania sylwetką absolwenta a kolejnymi zarządzeniami władz. W tym celu dokonano także przeglądu pojawiających się w badanych źródłach wariantów modelu budowniczego socjalizmu, który stał się podstawą do stworzenia kwestionariusza wykorzystywanego na dalszych etapach procesu badawczego.

W analizowanych dokumentach partyjnych, przemówieniach władz, jak i opracowaniach wskazywano, że literatura odgrywała istotną rolę w promocji modelu budowniczego socjalizmu zarówno w społeczeństwie, jak i w szkole. W związku z tym, zgodnie z wytycznymi władz oświatowych, nie tylko dostosowywano omawianie dzieł klasycznych w szkole do założeń pedagogiki socjalistycznej, ale też tworzone tzw. utwory na zamówienie, ukazujące z „właściwej” perspektywy nową, socjalistyczną rzeczywistość. Ideologizacja, zwłaszcza w latach 1949-1956, objęła zarówno literaturę, jak i media: prasę, telewizję oraz radio, czyli wszystkie teksty kultury funkcjonujące na lekcjach języka polskiego.

W związku z wprowadzanymi w szkolnictwie już od 1945 roku zmianami, również w programach nauczania, nauczyciele mieli realizować tzw. nauczanie wychowujące, którego efektem miała być formacja, urabianie „nowego człowieka” wyposażonego w wiedzę oraz umiejętności niezbędne do (od)budowania państwa po II wojnie światowej według pożądaných przez władze komunistyczne reguł, a ponadto wyznającego

odpowiednie wartości. Wykorzystanie w tym celu lektur było szczególnie trudnym zadaniem na początku analizowanego okresu, ponieważ zniszczenia wojenne miały charakter totalny i obejmowały nie tylko bazę logistyczno-lokalową, ale również pomoce dydaktyczne – w tym przede wszystkim książki. Ponadto, efektem okupacji były niedobory kadrowe oraz duża liczba nauczycieli niewykwalifikowanych, którzy nie posiadali wystarczającej wiedzy metodycznej, pedagogicznej oraz przedmiotowej.

W związku z tym organizacja oświaty w pierwszych latach po zakończeniu II wojny światowej wiązała się z wieloma wyrzeczeniami i kompromisami, m.in. dopuszczeniem do zawodu osób, które zdobywały kwalifikacje w przyspieszonym trybie lub w ogóle ich nie posiadały. Z drugiej strony, władze oświatowe skupiły się na ich szkoleniu ideologicznym nauczycieli. Ponieważ II wojna światowa spowodowała w przypadku wielu dzieci przerwę w edukacji, otwierane klasy nie były jednorodne ani pod względem wieku uczniów, ani ich wiedzy, co dodatkowo utrudniało nauczanie.

Jednym z podstawowych założeń polityki oświatowej realizowanej przez władze komunistyczne w okresie PRL było zapewnienie dostępu do edukacji wszystkim dzieciom, szczególnie tym, które pochodziły z rodzin robotniczych i chłopskich. W założeniach władz komunistycznych to spośród nich mieli wywodzić się przedstawiciele nowoczesnej, wielkoprzemysłowej klasy robotniczej oraz „nowej inteligencji”. Realizacja tych zamierzeń wymagała przede wszystkim likwidacji analfabetyzmu. Choć do 1970 r. większość dzieci realizowało obowiązek szkolny, to realizacja tego postulatu wiązała się z obniżeniem stawianych im wymagań oraz ciągłą potrzebą walki o wyniki nauczania.

Głównym zadaniem stawianym nauczycielom przez władze oświatowe było formowanie określonego modelu absolwenta. W pierwszym dziesięcioleciu istotną przeszkodą w tym procesie był już opisywany już niewystarczający poziom wykształcenia samych nauczycieli. W zakresie kształcenia polonistycznego owe braki dotyczyły zarówno organizacji i przebiegu procesu nauczania, jak i trudności w rozumieniu analizowanych tekstów przez nauczycieli. Pociągało to za sobą niewystarczające osiągnięcia uczniów, którzy często jedynie odtwórczo potrafili omówić podejmowane zagadnienia, przybliżyć treść lektur bez wyciągania z nich pogłębionych wniosków.

Sytuacja ta niewiele zmieniła się w drugiej dekadzie istnienia PRL. Odwilż 1956 r. sprawiła, że ponownie podjęto badania z zakresu pedagogiki i psychologii, co również przełożyło się na większą liczbę prac z tego zakresu po 1960 r., jednak nie odzwierciedliło

się to w umiejętnościach przeciążonych pracą społeczną i polityczną, a przy tym słabo wynagradzanych nauczycieli. Istotną przeszkodą w realizacji formacji ideologicznej na lekcjach języka polskiego był również niski poziom utożsamienia się polonistów z ideałami narzuconymi przez władzę ludową. Odzwierciedlało się to w ich codziennej pracy, w tym analizie utworów literackich.

Mimo licznych wyzwania związanych z nauczaniem wychowującym, w tym okresie wprowadzono szereg zmian, które w efekcie przyczyniły się do częściowego osiągnięcia sukcesu w zakresie kształtowania mentalności absolwentów szkół ogólnokształcących z tych lat. Dość szybko zredagowano nowe podręczniki dla zreformowanej szkoły ogólnokształcącej, w których konsekwentnie promowano postawy i wartości zgodne z linią światopoglądową partii. Wraz z kolejnymi wydaniem wypisów, książek szkolnych modyfikowano także warstwę metodyczną, tworząc książki przeznaczone dla nauczycieli, jak i proponując ćwiczenia dla uczniów, w których socjalistyczne sylwetki osobowe oraz „nowa rzeczywistość” były ukazywane w pozytywnym świetle. Zmieniał się jednocześnie system kształcenia nauczycieli języka polskiego, w związku z czym pracę w zawodzie podejmowały coraz bardziej świadome ideologicznie jednostki, potrafiące w skuteczny sposób przekazać założenia modelu osobowego. Powstawały również liczne opracowania lektur, na bieżąco publikowane w prasie, w których przedstawiano pomysły na lekcje z nimi związane, a także propozycje tematów wypracowań oraz metody wychowywania w trakcie zajęć.

Edukacja literacka dominowała (i nadal dominuje) w szkole, dlatego każda zmiana programowa opiera się w dużej mierze na modyfikacji kanonu lektur oraz towarzyszącej mu tematyki. Pierwsze powojenne programy proponowały ściśle określoną listę tekstów, a autonomia nauczyciela w jego realizacji była znacznie ograniczona. Wraz z czasem kanon stawał się coraz bardziej zróżnicowany – zaproponowano w nim m.in. powieść młodzieżową oraz dopuszczono wybór części lektur. W kolejnych programach nie określano tak szczegółowo tematów, a jedynie zarysowywano cele oraz sylwetkę absolwenta.

Właśnie cechy składające się na ten model wychowawczy zazwyczaj akcentowano w lekturach. W okresie 1944-1956 często ukazywano w nich rewolucjonistę oraz człowieka pracy jako tych, którzy byli w stanie „stworzyć” nową, socjalistyczną rzeczywistość. W czasie „walki o rząd dusz” szczególną postacią był robotnik oraz socjalistyczny inteligent, którzy pracowali w otoczeniu bliskim młodzieży – fabryce, w PGR lub w szkole. Stąd też w latach 1960-1970 chętnie opisywano bohaterów dnia

codziennego – odważnych nauczycieli, ofiarnych policjantów oraz osoby zasłużone dla ruchu robotniczego.

Specyfika lektur zmieniła się po kolejnej reformie na przełomie lat 70. i 80. Osiągnięcia z zakresu teorii literatury, coraz lepsze wykształcenie polonistów oraz dokonujące się przemiany w życiu społecznym sprawiły, że ideologizacja na lekcjach języka polskiego nie była już tak powszechna. W kanonie pojawiły się lektury do wyboru, a nauczyciele mieli możliwość omawiania książek przynależących do szeroko pojętej literatury młodzieżowej. W programach pojawiły się również fragmenty Biblii.

Opisywane zmiany początkowo były dokonywane bez udziału samych polonistów. Proponowali je eksperci pracujący dla Ministerstwa Oświaty, choć czasem waga ich opinii była jedynie symboliczna<sup>951</sup>. Kluczowe decyzje zapadały na licznych Plenach i Zjazdach KC PZPR, a ich charakter miał ściśle polityczny charakter. W kolejnych programach zmiany proponowali także nauczyciele i publicyści – osoby mające istotne zasługi dla rozwoju dydaktyki szczegółowej, często na co dzień pracujące w szkole (np. Stanisław Bortnowski projektujący program w latach 80.). Prawdopodobnie było to związane z faktem coraz mniejszego oddziaływania cenzury.

Przeprowadzone badania wykazały, że choć teksty literackie proponowane w wypisach oraz lekturach – przede wszystkim tych, które były pisane na zamówienie – były ściśle związane z przemianami społeczno-gospodarczymi, to nie odzwierciedlało się to bezpośrednio w światopoglądzie uczniów oraz wyznawanych przez nich wartościach. Zarówno w wypracowaniach, jak i ankietach młodzież wskazywała, że nie ceni postaci przedstawionych w literaturze omawianej w szkole, jak i również nie zgadza się z treściami poruszonymi na lekcjach. Jednak, szczegółowa analiza wypowiedzi uczniów wskazuje, że choć negowali oni założenia programowe, to mimowolnie przyjmowali wartości typowe dla modelu człowieka sowieckiego. Stąd też, wielu absolwentów szkoły okresu PRL ceniło w wieku młodzieńczym pracę, wierność, stabilność, zaangażowanie w wykonywane przez siebie czynności, co widoczne jest dziś m.in. w kulturze zatrudnienia czy postawie wobec wyborów politycznych. Osoby kończące szkołę do 1989 r. o wiele rzadziej zmieniają pracę, są bardziej lojalne wobec pracodawców oraz nie

---

<sup>951</sup> Może na to wskazywać m.in. fakt, że prośba o opinię była wysyłana listownie i czasem zdarzało się tak, że przychodziła już po potencjalnym terminie odesłania dokumentu. Prawdopodobne zatem jest, że nie traktowano takiej ekspertyzy poważnie, a prośby były wysyłane jedynie ze względów formalnych. Widoczne jest to m.in. w dokumentach archiwalnych, por. AAN, MOiW, *Szkoły podstawowe i ogólnokształcące - matematyka, chemia, fizyka, biologia, historia, śpiew, prace ręczne - programy nauczania, wnioski, opinie, recenzje, decyzje ministerstwa, uwagi, korespondencja*, sygn. 4472, k. 475.

czują, że posiadają wpływ na otaczającą ich rzeczywistość. Często są również w stanie rezygnować z własnych potrzeb na rzecz kolektywu, w przeciwieństwie do młodszych pokoleń<sup>952</sup>.

Podsumowując, przeprowadzony proces badawczy wykazał, że choć proces ideologizacji za pośrednictwem lektur napotykał wiele przeszkód, a także uzależniony był od wielu niezależnych od władzy czynników, to przyniósł efekty wpływające na współczesną rzeczywistość społeczną. W związku z tym wnioski te mogą być wykorzystane w przyszłości do przeprowadzenia szerszej zakrojonych badań – zarówno dotyczących edukacji literackiej w dzisiejszej szkole oraz jej wpływu na procesy społeczne, jak i związanych z minioną epoką. Cennym uzupełnieniem byłoby również przeprowadzenie badań podłużnych, sprawdzających, na ile wraz z czasem i kolejnymi doświadczeniami życiowymi zmienia się wartościowanie danej osoby oraz jej perspektywa na treści przekazywane w szkole.

---

<sup>952</sup> Analizy tego typu przeprowadza się coraz częściej ze względu na duże zróżnicowanie postaw i potrzeb pokolenia urodzonego w latach 60. oraz 70. w stosunku do tzw. pokolenia Z, które obecnie wchodzi na rynek pracy. Więcej o tym: *Gdy boomer spotyka się z alfą w biurze, czyli o pokoleniach na rynku pracy*, <https://www.karierawfinansach.pl/przewodnik/2021/temat-numeru/pokolenia-na-ryнку-pracy>, [dostęp: 21.09.2024].

## SPIS TABEL I ILUSTRACJI

Tab. 1. Paradygmat badawczy – s. 23.

Tab. 2. Potencjalne dziedziny, w których może zajść zmiana jednostki – s. 28.

Tab. 3. Wzorce osobowe komunizmu. – s. 87.

Tab. 4. Antywzorce osobowe komunizmu. – s. 88.

Tab. 5. Uwarunkowania odbioru szkolnego. – s. 93.

Rys. 1 – strona z czytanek dla klasy III ukazująca zmianę w klasach szkolnych. Źródło: *Dwie klasy*, [w:] S. Aleksandrak, J. Rytłowa, Z. Przyrowski, *W naszej gromadzie. Podręcznik do nauki języka polskiego dla klasy III*, Warszawa 1969, s. 63. – s. 147.

Rys. 2 – zdjęcia *Elementarza* Mariana Falskiego dla szkół wiejskich. Książka, niewielkich rozmiarów, tematycznie była dostosowana do potencjalnych odbiorców. Nie zawierała żadnych proponowanych ćwiczeń związanych z krótkimi tekstami. – s. 154.



## BIBLIOGRAFIA

### I. Źródła archiwalne

#### Archiwum Akt Nowych w Warszawie:

1. Zespół Ministerstwa Oświaty w Warszawie, sygn. 887, 929, 1174, 1582-1586, 1591, 1592, 1769-1774, 2469, 2470, 2494, 2506, 2509, 2526, 2527, 2702-2721, 2767-2770, 4230-4238, 4255, 4258, 4363, 4428-4431, 4555, 4556, 5946, 6217.
2. Zespół Centralnego Ośrodka Doskonalenia Kadr Oświatowych w Warszawie, sygn. 4-10, 16-37, 44-55, 88.
3. Zespół Centralnego Ośrodka Metodycznego Nauczycieli w Warszawie, sygn. 139, 141-157, 345, 348.
4. Zespół Ministerstwa Szkolnictwa Wyższego w Warszawie, sygn. 684, 1893.

### II. Źródła drukowane:

#### **a) zarządzenia, rozporządzenia, okólniki, programy**

1. Gomułka, W., *Referat wygłoszony na naradzie oświatowej KC PZPR z dnia 24 września 1958*, [w:] *Życie dyktuje reformy*, Warszawa 1958.
2. *Instrukcja programowa i podręcznikowej dla 11-letnich szkół ogólnokształcących na rok szkolny 1954/55*. Język polski.
3. *Instrukcja programowa na rok szkolny 1948/49*, Dziennik Urzędowy Ministerstwa Oświaty, nr 7, 30 czerwca 1948.
4. *Instrukcja programowa na rok szkolny 1949/1950*. Dz. Urz. Ministerstwa Oświaty,
5. *IX Nadzwyczajny Zjazd PZPR (14-20 lipca 1981 r.). Podstawowe dokumenty i materiały*, Warszawa 1981 r.
6. *Język polski: program nauki w 11-letniej szkole ogólnokształcącej: projekt*, Warszawa 1949.
7. *Ministerstwo Oświaty: Plany godzin i materiały programowe na rok szkolny 1945/46 dla szkół powszechnych i I klasy gimnazjów ogólnokształcących*, Warszawa 1945.
8. *Ogólnopolski Zjazd Oświatowy w Łodzi 18–22 czerwca 1945*, Ministerstwo Oświaty – PZWS, Warszawa 1945.
9. *Program i plan upowszechniania kultury pedagogicznej*, MOiW, Warszawa 1978.
10. *Program liceum ogólnokształcącego oraz liceum zawodowego i technikum. Język polski*, Warszawa 1985 r.
11. *Program nauczania liceum ogólnokształcącego (klasy VIII-XI). Język polski*, Warszawa 1965.
12. *Program nauczania liceum ogólnokształcącego. Język polski. Klasy I-IV*, Warszawa 1971 r.

13. *Program nauczania ośmioklasowej szkoły podstawowej (tymczasowy)*, Warszawa 1963.
14. *Program nauczania ośmioklasowej szkoły podstawowej*, Warszawa 1963.
15. *Program nauczania ośmioklasowej szkoły podstawowej. Język polski – klasy V-VIII*, Warszawa 1971.
16. *Program nauki w 11-letniej szkole ogólnokształcącej. Projekt. Język polski*, Warszawa 1949.
17. *Programy szkoły podstawowej: zbiór dokumentów. Cz. 1*, red. S. Frycie, Warszawa 1985.
18. *Raport o stanie oświaty w PRL*, Warszawa 1973.
19. *Rozporządzenie Ministra Edukacji zmieniające rozporządzenie w sprawie podstawy programowej kształcenia ogólnego dla liceum ogólnokształcącego, technikum oraz branżowej szkoły II stopnia*, Dz.U. z 2024 r. poz. 993.
20. *Rozporządzenie Ministra Edukacji 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. z 2024 r. poz. 996.
21. *Uchwała Sejmu Polskiej Rzeczypospolitej Ludowej z dnia 12 kwietnia 1973 r. o zadaniach narodu i państwa w wychowaniu młodzieży i jej udziale w budowie socjalistycznej Polski*, [online:] <https://www.prawo.pl/akty/m-p-1973-18-110,16818343.html> [dostęp: 20.01.2023].
22. *Uchwała Sejmu Polskiej Rzeczypospolitej Ludowej z dnia 13 października 1973 r. w sprawie systemu edukacji narodowej*. M.P. 1973, nr 44, poz. 260.
23. *VIII Zjazd PZPR (11-15 luty 1980 r.) Podstawowe dokumenty i materiały*, Warszawa 1980.
24. *Ustawa o rozwoju systemu oświaty i wychowania w Polsce Ludowej z dnia 15 lipca 1961 roku*, Dz.U. 1961, nr 32, poz. 160.
25. *Ustawa z dnia 7 kwietnia 1949 r. o likwidacji analfabetyzmu*, Dz.U. 1949 nr 25 poz. 177.
26. *Z przemówienia Przewodniczącego Rady Państwa Mariana Spychalskiego na X Zjeździe ZNP*, „Trybuna Ludu”, 1970, nr 145, z dn. 26.05.70.
27. *Zarządzenie Ministra Oświaty i Wychowania z 10 marca 1981 r.* Dz. Urz. Ministerstwa Oświaty i Wychowania, 1981, nr 2, poz. 8.
28. *Zarządzenie Ministra Oświaty i Wychowania z 16 marca 1978 r.* Dz. Urz. Ministerstwa Oświaty, nr 2/1978.

#### **b) Teksty zamieszczone w czasopismach**

1. *Głos Nauczycielski*, roczniki 1945-1989.
2. *Polonistyka*, roczniki 1945-1989.
3. *Nowa Szkoła*, roczniki 1945-1989.
4. *Praca Szkolna*, roczniki 1945-1951.

5. *Życie Szkoły*, roczniki 1946-1989.
6. Balicki, J., *Prace Ministerstwa nad programami szkół ogólnokształcących w związku z realizacją ustawy o ustroju szkolnictwa*, „Oświata i Wychowanie”, 1934, nr 8-10.
7. Budzyk, K., *O założeniach przyszłego programu nauczania literatury ojczystej w szkolnictwie ogólnym*, „Nowa Kultura”, 1961, nr 27.
8. Dynak, W., *O pojęciu lektury*, „Teksty”, 1974, nr 5.
9. Gierek, E., *Budujemy Polskę naszych pragnień i ambicji*, „Trybuna Ludu”, 1976, nr 86.
10. Jastrun, M., *Głos niefachowca w sprawie programu nauczania literatury*, „Kuźnica”, 1947, nr 25.
11. Krupska, N. K., *Dzieła Marksa, Engelsa, Lenina, Stalina, które powinien znać każdy nauczyciel*, „Ruch Pedagogiczny”, 1949, nr 1-2.
12. Krzyżanowska, E., *Czytelnik – a bohater utworu literackiego*, „Twórczość”, 1946, z. 1.
13. Lisiecka, A., *Maszyna zamulająca*, „Nowa Kultura”, 1961, nr 12.
14. *Marksizm – żywa wytyczna działania*, „Życie Szkoły”, 1953, nr 1.
15. Matuszewski, R., *O pojmowaniu współczesności w literaturze*, „Nowa Kultura”, 1961, nr 17.
16. Mysłakowski, Z., *Jakie korzyści odnosimy ze studiowania pedagogiki radzieckiej*, „Życie Szkoły”, 1955, nr 6.
17. Nysar, E., *Recepcja utworów dramatycznych z lektury a ze sceny*, „Chowanna”, 1965, nr 4.
18. *Opowiadania pisarzy radzieckich*, Warszawa 1967.
19. *Program rozwoju Socjalistycznej Polski: przemówienie I Sekretarza KC PZPR tow. Edwarda Gierka*, „Palestra”, nr 15/3(159).
20. *Przemówienie I Sekretarza KC PZPR tow. Edwarda Gierka*, „Nowe Drogi”, numer specjalny 1971.
21. Rurawski, J., *Nauczanie a literatura współczesna (2). Kogo naśladować?*, „Wychowanie”, 1963, nr 14.
22. Skrzyszewski, S., *Trzeba wydrzeć młodzież, nauczyciela i szkołę spod wpływu reakcji*, „Dziennik Polski”, 20 grudnia 1948 r., nr 348 (1387).
23. Uryga, Z., *Dyskusja wokół polonistyki szkolnej*, „Ruch Literacki”, 1962, nr 2.
24. Uryga, Z., *Obraz jako pomoc w nauczaniu języka polskiego*, „Rocznik Naukowo-Dydaktyczny WSP”, 1962, z. 2.
25. Wachułka, A., *Z zagadnień wychowania na lekcjach matematyki*, „Matematyka”, 1951, nr 2(14).
26. Żółkiewski, S., *Szkoła i literatura*, „Polityka”, 1957, nr 13.

**c) podręczniki, wypisy:**

1. Aleksandrak, S., Rytłowa, J., Przyrowski, Z., *W naszej gromadzie. Podręcznik do nauki języka polskiego dla klasy III*, Warszawa 1969.

2. Aleksandrzak, S., Przyrowski, Z., *Z bliska i z daleka. Wypisy dla klasy V*, Warszawa 1974.
3. Bogusławska, Z., *Wypisy z literatury okresu romantyzmu dla klasy X*, Warszawa 1962.
4. Buttler, B., *Język polski: podręcznik do nauki o języku dla klasy IV liceum ogólnokształcącego, techników i liceów zawodowych*, Warszawa 1986.
5. Dembowska, J., Saloni, Z., Wierzbicki, P., *Świat i my. Podręcznik do nauki języka polskiego dla klasy VI*, Warszawa 1970.
6. Dembowska, J., Strzelecka, Z., *Książka życiu pomaga...: wypisy dla klasy VI*, Warszawa 1979.
7. Jakubowski, J. Z., *Młoda Polska. Antologia i materiały*, Warszawa 1958.
8. Jakubowski, J. Z., *Zarys literatury polskiej dla klasy XI wraz z antologią poezji i publicystyki. Cz. I 1887-1918*, Warszawa 1951.
9. Kleiner, J., Balicki, J., Maykowski, S., *Literatura polska dla klasy I liceów ogólnokształcących. T. 1, Wypisy z literatury polskiej: od początków piśmiennictwa do Powstania Listopadowego*, Warszawa 1943.
10. Kopczewski, J. S., *Między dawnymi a nowymi laty*, Warszawa 1967.
11. Kopczewski, J., *Ta ziemia od innych droższa: podręcznik do języka polskiego dla klasy VIII*, Warszawa 1974.
12. Korzeniewska, E., *Zarys literatury polskiej dla klasy XI wraz z antologią poezji i publicystyki. Cz. II 1918-1950*, oprac. przy współpracy A. Wasilewskiego, Warszawa 1953.
13. *Ku lepszej przyszłości. Czytanki polskie dla starszej młodzieży szkół powszechnych*, zestawili H. Szipper i T. Wojeński, Warszawa 1946.
14. *Literatura polska okresu Młodej Polski. Podręcznik dla klasy III Liceum Ogólnokształcącego oraz techników i liceów zawodowych*, Warszawa 1969.
15. Matuszewski, R., *Historia literatury polskiej 1918-1955: materiały do nauczania dla klasy XI. Z. 3, Literatura Polski Ludowej*, Warszawa 1956.
16. Matuszewski, R., *Historia literatury polskiej. Materiały do nauczania dla klasy XI*, Warszawa 1955.
17. Matuszewski, R., *Polska literatura współczesna: podręcznik pomocniczy dla klasy IV liceum ogólnokształcącego oraz dla klasy V techników i liceów zawodowych*, Warszawa 1985.
18. Pauszer-Klonowska, G., *Wolna i sprawiedliwa. Wypisy dla kl. VI szkoły podstawowej*, Warszawa 1947.
19. Sufin, S., *Ojczyste słowo: podręcznik dla klasy VII : wypisy oraz ćwiczenia w mówieniu i pisaniu*, Warszawa 1982.
20. Wyka, K., *Młoda Polska jako problem i model kultury*, „Pamiętnik Literacki”. 1963, nr 2(54).
21. *Za szkolną bramą: fragmenty literackie*, wybrane i oprac. przez Halinę Kowalewską i Seweryna Maciszewskiego, Warszawa 1962.

### III. Opracowania

1. Arendt, H., *Korzenie totalitaryzmu*, Warszawa 1989; N. Daries, *Rozprawa historyka z historią*, Kraków 1999.

2. Bakalarz-Duverger, M., Adamik, E., Tarka, A., Zarzycka, M., *Czyta(nie)? Jak wspierać czytelnictwo młodych w dobie rewolucji cyfrowej*, Warszawa 2023.
3. Banach, Cz., *Oświata polska w latach osiemdziesiątych*, Warszawa 1984.
4. Bankowicz, M., *Totalitaryzm*, [w:] *Słownik społeczny*, red. B. Szlachta, Kraków 2004.
5. Baraniak, B., *Wychowanie przez pracę, do pracy i w pracy – współczesną całościową teorią, interesującą nie tylko pedagogów pracy*, „Horyzonty Wychowania”, 2015, 14(32).
6. Bartmiński, J., *Stereotypy mieszkają w języku. Studia etnolingwistyczne*, Lublin 2007.
7. Barzykowski, K., *Pamięć czasu zdarzenia. Czas w pamięci zdarzeń*, [w:] *Wymiary Czasu*, red. Z. Sajdek, M. Małecki i D. Bentke, Kraków 2018.
8. Bikont, A., Szczęsna, J., *Lawina i kamienie. Pisarze wobec komunizmu*, Warszawa 2006.
9. Bober, S., *Walka o dusze dzieci i młodzieży w pierwszym dwudziestoleciu Polski Ludowej*, Lublin 2011.
10. Bolecki, W., *Pytanie o przedmiot literaturoznawstwa*, „Teksty Drugie”, 2005, nr 1-2.
11. Bortnowski, S., *Młodzież a lektury szkolne*, Warszawa 1974.
12. Bortnowski, S., *Na tropach szkolnej polonistyki*, Warszawa 1969.
13. Bortnowski, S., *Spór ze szkołą. Zapis z lat siedemdziesiątych*, Kraków 1982.
14. Brodala, M., Lisiecka, A., Ruzikowski, T., *Przebudować człowieka. Komunistyczne wysiłki zmiany mentalności*, pod red. M. Kuli, Warszawa 2001.
15. Bryja, I., *Recepcja wydawnicza. Przyczynek do badań*, „Toruńskie Studia Bibliograficzne”, 2020, nr 1(24).
16. Brynkus, J., *Komunistyczna ideologizacja a szkolna edukacja historyczna w Polsce (1944-1989)*, Kraków 2013.
17. Brzuska, B., *Nim nastanie PRL. Miejsce łaciny w planach reform edukacyjnych czasów okupacji*, „Meander”, 2019, nr 1.
18. Bujak, K., *Osobowość nauczyciela i proces wychowania*, [w:] *Nauczyciele i wychowankowie*, red. J. Jerschina, „Zeszyty Naukowe UJ”, z. 9.
19. Burkot, S., *Literatura polska po 1939 roku*, Warszawa 2005.
20. Chmielewski, W., *Kształcenie nauczycieli w okresie ideologizacji szkolnictwa (1944–1956)*, Warszawa 2006.
21. Chmielowski, P., *Prace z metodyki literatury i stylistyki*, Warszawa 1961.
22. Chrzastowska, B., *Poetyka stosowana*, Warszawa 1974.
23. Chrzastowska, B., *Teoria literatury w szkole. Z badań nad recepcją liryki*, Wrocław 1979.
24. Chrzastowska, B., Wysłouch, S., *Poetyka stosowana*, Warszawa 1974.

25. Chrząstowska, B., *Lektura i poetyka. Zarys problematyki kształtowania pojęć literackich w szkole podstawowej*, Warszawa 1987.
26. Chrząstowska, B., Wysłouch, S., *Wiomości z teorii literatury w analizie literackiej*, Warszawa 1972.
27. Czarnecki, K., *Rola lektury w życiu czytelnika*, Katowice 1971.
28. Czarnecki, K., *Wpływ lektury moralistycznej na postępowanie młodzieży*, „Chowanna”, 1961 (rok V), z. 3.
29. Dobosiewicz, S., *Reforma szkolna 1961 roku. Geneza i założenia*, „Rozprawy z dziejów oświaty”, 1970, t. XIII.
30. Dolański, D., *Potyczki historyka z faktami*, „Relacje. Studia z nauk społecznych”, 2016, nr 1.
31. Domańska, E., *Jakiej metodologii potrzebuje współczesna humanistyka?*, „Teksty Drugie”, 2010, nr 1-2.
32. Drewnowski, T., *Literatura polska 1944–1989. Próba scalenia. Obiegi-wzorcestyle*, Warszawa 1977.
33. Dubiel, L., *Koncepcja totalitaryzmu w ujęciu Aleksandra Hertza*, „Studia Iuridica Lublinensia”, vol. XXV, Lublin 2016.
34. Dudek, A., *Doktryny Kani i Jaruzelskiego. Uwagi na marginesie dyskusji o nieuchronności stanu wojennego w Polsce*, [w:] *Polska Solidarności. Kontrowersje, oblicza, interpretacje*, red. J. Kłoczkowski, Kraków 2011.
35. *Dydaktyka dydaktyki literatury i języka polskiego: z zagadnień teorii i praktyki*, Kraków 1979.
36. Dynak, W., *Demon poetyki znów na szkolnej scenie*, „Teksty Drugie”, 1980, nr 5.
37. Dynak, W., *Lektura w szkole. Z zagadnień komunikacji literackiej*, Wrocław 1978.
38. Dziewiątkowska-Kozłowska, K., Ulanowska, T., *Triangulacja w badaniach pedagogicznych – możliwości, ograniczenia, zagrożenia*, „Przegląd Pedagogiczny”, 2022, nr 2.
39. *Edukacja w warunkach zniewolenia i autonomii (1945-2009)*, red. E. Gorloff, R. Grzybowski, A. Kołakowski, Kraków 2010.
40. Eisler, J., *„Polskie miesiące”, czyli kryzys(y) w PRL*, Warszawa 2008.
41. Eisler, J., *Polski rok 1968*, Warszawa 2006.
42. Eisler, J., *Życie codzienne w Warszawie w okresie Planu Sześcioletniego*, „Polska 1944/45-1989. Studia i Materiały”, 2001, V.
43. Fiołka, H., *Rozwój literatury na rozwój osobowości dziecka*, „Pedagogika Przedszkolna i Wczesnoszkolna”, 2019, nr 2(14).
44. Franaszek, A., *Od Bieruta do Herlinga-Grudzińskiego: wykaz lektur szkolnych w Polsce w latach 1946-1999*, Warszawa 2006.

45. Gawlik, S., *Szkoła polska w dobie zniewolenia komunistycznego (1945-1989). Refleksje z oddali czasu*, Opole 2009.
46. Gordziszowski, W., *Czytelnictwo literatury popularnonaukowej w szkołach województwa katowickiego*, Katowice 1966.
47. Grey, J., „Zima wasza” – życie codzienne w pierwszych miesiącach stanu wojennego na przykładzie Trójmiasta, „Polska 1944/45–1989. Studia i Materiały”, 2016, XIV.
48. Grzybowski, R., *Cele ideowe i struktura organizacyjna Wszechzwiązkowej Organizacji Pionierskiej imienia W.I. Lenina oraz jej miejsce w systemie wychowanie nowego człowieka (homo sovieticus)*, „Biuletyn Historii Wychowania”, 2017, nr 37.
49. Grzybowski, R., *Idea wychowania nowego człowieka (homo sovieticus) i jej odzwierciedlenie w założeniach programowych Wszechzwiązkowej Organizacji Pionierskiej*, [w:] *Ad Personam: prace ofiarowane Profesorowi Adamowi Massalskiemu w 75. rocznicę urodzin*, red. C. Jastrzębski, Kielce 2019.
50. Grzybowski, R., *Ku szkole ateizującej. Duchowieństwo, nauczyciele, uczniowie i rodzice wobec działań władz komunistycznych z lat 1958-1961 zmierzających do pełnej laicyzacji szkoły polskiej*, [w:] *Edukacja w warunkach zniewolenia i autonomii (1945–2009)*, pod red. E. Gorloff, R. Grzybowskiego i A. Kołakowskiego, Kraków 2010.
51. Grzybowski, R., *Młodzież jako przedmiot "troski i niepokoju" partii [PZPR] w latach PRL-u*, [w:] *Doświadczenie dzieciństwa i młodości w Polsce (1918-1989)*, pod red. nauk. A. Kołakowskiego, Toruń 2015.
52. Grzybowski, R., *Moralność komunistyczna jako konstytutywny składnik osobowości nowego człowieka (homo sovieticus)*, „Prace Naukowe Akademii im. Jana Długosza w Częstochowie. Pedagogika”, 2018, vol. 27, nr 2.
53. Grzybowski, R., *O wychowaniu w duchu moralności komunistycznej oraz niektórych metodach jego realizacji*, [w:] *Człowiek. Idea. Dzieło. Prace dedykowane Profesor Stefanii Walasek*, red. B. Jędrychowska, Wrocław 2013.
54. Grzybowski, R., *Polityczne priorytety i elementy codzienności socjalistycznej szkoły. Wybór studiów poświęconych dziedzictwu edukacyjnemu PRL-u*, Toruń 2013.
55. Grzybowski, R., *Wyższe szkoły pedagogiczne w Polsce w latach 1946-1956*, Toruń 2010.
56. Gulczyński, M., *Panorama systemów politycznych świata*, Warszawa 2004.
57. Hajduk-Gawron, W., *Lektura obowiązkowa i co ponadto? O obecności i nieobecności literatury polskiej poza krajem*, [w:] *Literatura polska w świecie. Zagadnienia recepcji i odbioru*, red. R. Cudak, Katowice 2006.
58. Heller, M., *Maszyna i śrubki. Jak hartował się człowiek sowiecki*, Warszawa 1989.
59. Hessen, S., *Struktura i treść szkoły współczesnej*, Warszawa 1947.

60. Iniewski, F., *Ogólne prawidłowości wychowania patriotycznego uczniów w szkole*, Warszawa 1985.
61. Jarocki, R., *Czterdzieści pięć lat w opozycji*, Kraków 1990.
62. Jasińska, A., Siemińska, R., *Wzorce osobowe socjalizmu*, Warszawa 1978.
63. Jedliński, R., *Edukacja aksjologiczna na lekcjach polskiego w szkole podstawowej*, „Kształcenie Literackie... Dydaktyka Polonistyczna”, 2018, nr 4.
64. Jędrych, K., *Lektury w programach dla szkoły podstawowej z lat 1949-1989*, [w:] *Literatura dla dzieci młodzieży. T. 4*, pod red. K. Heskiej-Kwaśniewicz, K. Tałuc, Katowice 2014.
65. Kahl, E., *Wzorzec nauczyciela i jego edukacja w polityce oświatowej władz państwowych w latach 1944–1948*, „Przegląd Historyczno-Oświatowy”, 2011, nr 1-2.
66. Kahl, E., *Związkowe doskonalenie nauczycieli w Polsce (1944-1989): uwarunkowania, przejawy, konsekwencje*, Kraków 2008.
67. Kamenka, E., *Totalitaryzm*, [w:] *Przewodnik po współczesnej filozofii politycznej*, red. R.E. Goodin, F. Pettit, Warszawa 1998.
68. Kamiński, Ł., Balbus, T., *Wydarzenia grudniowe 1970 roku poza Wybrzeżem*, „Pamięć i Sprawiedliwość”, 2002, 1/1.
69. Kamosieński, S., *Praca jako obowiązek a praca jako źródło satysfakcji. Studium historyczne roli i znaczenia pracy w dziejach Polski (po 1945 roku)*, „Annales. Etyka W Życiu Gospodarczym”, 2016, nr 19(2).
70. Kantyka, Z., *Geneza i tło społeczno-polityczne dyskusji o humanizmie socjalistycznym*, [w:] *Z dziejów rewolucji socjalistycznej w Polsce*, red. F. Serafin, Katowice 1987.
71. Kasperski, E., *Metody i metodologia (metodologia ogólna, nauki humanistyczne, wiedza)*, Warszawa 2017.
72. Klaus, M., *Ideal wychowania w Polsce w latach 1945-1949 w publicystyce »Nowej Szkoły«*, „Przegląd Pedagogiczny”, 2013, nr 1 (12).
73. Klepka, R., Wasiuta, O., *Media jako instrument wpływu informacyjnego i manipulacji społeczeństwem*, Kraków 2019.
74. Kmieć, J., *Potrzeby czytelnicze dzieci w klasie III*, „Zeszyty Naukowe Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Bydgoszczy. Studia Pedagogiczne”, 1994, z. 25 (9).
75. Kopacz, A., *Środowisko cyfrowe w edukacji polonistycznej na etapie ponadgimnazjalnym*, Lublin 2017.
76. Kosiński, K., *Dojrzałość i młodość w czasach PRL*, „Przegląd Historyczny”, 2022, 1(93).
77. Kosiński, K., *Oficjalne i prywatne życie młodzieży w czasach PRL*, Warszawa 2006.



78. Kosiorek, M., *Pedagogika autorytarna. Geneza, modele, przemiany*, Kraków 2007.
79. Kotłowski, K., *Rzecz o wychowaniu patriotycznym*, Wrocław-Warszawa-Kraków-Gdańsk 1974.
80. Kowalikowa, J., *Dydaktyka literatury polskiej i języka polskiego – nauce i szkole*, „Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis. Studia ad Didacticam Litterarum Polonarum et Linguae Polonae Pertinentia II”, 2010.
81. Koziołek, R., *Dobrze się myśli literaturą*, Katowice 2016.
82. Kreutz, M., *Osobowość nauczyciela-wychowawcy*, [w:] *Osobowość nauczyciela. Rozprawy J. Wł. Dawida, Z. Mysłakowskiego, St. Szumana, M. Kreutza, St. Baley z wstępem W. Okonia*, Warszawa 1959, s. 114-164.
83. Król, J., *Wychowawca, nauczyciel, mistrz: o potrzebie mądrości, autorytetu i cnoty*, red. B. Jędrychowska, Wrocław 2017, s. 133-143.
84. Kryńska, E., Mauersberg, S., *Indoktrynacja młodzieży szkolnej w Polsce w latach 1945-1956*, Białystok 2003.
85. Kuciel-Frydryszak, J., *Chłopki. Opowieść o naszych babkach*, Warszawa 2023.
86. Kulka, B., *Szkolna recepcja twórczości Bolesława Prusa w latach (1918-1997). Rekonesans badawczy*, „Prace Naukowe Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Częstochowie” z. VII/1998.
87. Kulma, A., *Polska oświata 2020 w świadomości rodzica*, [w:] *Edukacja w XXI wieku – teoria i metody badawcze*, red. M. Śliwa, E. Chodźko, Lublin 2020.
88. Lausz, K., *Podstawowe problemy współczesnej metodyki literatury (wprowadzenie do metodyki literatury)*, Warszawa 1970.
89. Lausz, K., *Wybór pism z metodyki literatury dla klas licealnych*, Warszawa 1964.
90. Lepalczyk, I., *Problemy czytelnicze uczniów szkół średnich*, Warszawa 1965.
91. Mach, E., *Rozwój i transformacja polskiego szkolnictwa po II wojnie światowej*, [w:] *Polska XX wieku*, pod red. W. Kozuba-Ciembroniewicza i B. Szlachty, Kraków 2010.
92. Maciaszek, M., *Treści kształcenia i wychowania w reformach szkolnych PRL*, Warszawa 1980.
93. Madeja-Bień, K., *Analiza konsekwencji psychologicznych i rozwojowych codziennego czytania dzieciom na podstawie m.in. raportów z badań Fundacji „ABCXXI – Cała Polska czyta dzieciom”*, „Przegląd Biblioterapeutyczny”, Tom VI, 2016, Nr 2.
94. Maj, B., *Wysokie drzewa, wielka rzeka... szesnaście gloss do wierszy Leopolda Staffa*, [w:] L. Staff, *Wysokie drzewa*, Kraków 1997.
95. Mandrzejewska-Smól, I., *Wychowanie przez pracę: wspólny przedmiot zainteresowań teorii wychowania i pedagogiki pracy*, [w:] *Teoria wychowania w okresie przemian*, red. E. Kubiak--Szyborska, D. Zając, Bydgoszcz 2008.
96. *Materiały z badań czytelniczych*, pod red. A. Przeclawskiej, Warszawa 1963.

97. Mauersberg, S., *Demokratyzacja szkolnictwa polskiego w latach 1944-1948*, „Rozprawy z dziejów oświaty”, 1974, t. XVII.
98. Mauersberg S., *Indoktrynacja komunistyczna nauczycieli polskich w latach 1947 - 1956*, [w:] *Oświata, wychowanie i kultura fizyczna w rzeczywistości społeczno-politycznej Polski Ludowej (1945-1989)*, pod red. R. Grzybowskiego, Toruń 2004.
99. Mauersberg, S., *Reforma szkolnictwa w Polsce w latach 1944-1948*, Wrocław-Warszawa-Kraków-Gdańsk 1973.
100. Mazur, M., *O człowieku tendencyjnym... Obraz nowego człowieka w propagandzie komunistycznej w okresie Polski Ludowej i PRL 1944-1956*, Lublin 2009.
101. *Metodyka nauczania języka polskiego w szkole średniej*, pod red. W. Szyszkowskiego i Z. Libery, Warszawa 1967.
102. Migacz, M., *Propaganda i jej wrogowie. Autonomia nauki i korporacje ZNP-Nauka w ostatniej dekadzie PRL. Propaganda w III RP*, Kraków 2009.
103. Molicka, M., *Biblioterapia i bajkoterapia*, Poznań 2011 i inne.
104. Muszyński, H., *Zarys teorii wychowania*, Warszawa 1976.
105. Nawroczyński, B., *Projekty nowych programów*, „Przegląd Pedagogiczny”, 1933, nr 29-30.
106. Okoń, W., *Proces nauczania*, Warszawa 1958.
107. Okoń, W., *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*, Warszawa 1995.
108. Olszewska-Dyoniziak, B., *Antropologia totalitaryzmu europejskiego XX wieku*, Wrocław 1999.
109. Paczkowski, A., *Pół wieku dziejów Polski 1939–1989*, Warszawa 1995.
110. Palska, H., *Nowa inteligencja w Polsce Ludowej. Świat przedstawień i elementy rzeczywistości*, Warszawa 1994.
111. Parnowski, T., Przeclawska, A., *Z badań nad rolą książki w życiu współczesnej młodzieży*, „Chowanna”, 1958, nr 7/8.
112. Pawlak, M., Serczyk, J., *Podstawy badań historycznych*, Bydgoszcz 1999.
113. *Pedagogika. Podręcznik dla kandydatów na nauczycieli*, red. B. Suchodolski, Warszawa 1975.
114. *Physiologie de la lecture et de l'écriture*, Paris 1905.
115. Pieter, J., *Poznawanie środowiska wychowawczego ucznia*, Wrocław-Kraków 1960.
116. Pieter, J., *Przewodnik zagadnieniowy do badań metodą wywiadu nad recepcją treści lektury i nad czytelnictwem*, Katowice 1957.
117. Pomykało, W., *Kształtowanie ideału wychowawczego w PRL w latach 1944-1976*, Warszawa 1977.

118. Poprawa, M., *Totalitaryzm — doświadczenie i konceptualizacja językowa. Obraz pojęcia w języku polityki okresu drugiej wojny światowej*, [w:] „Język a kultura” nr 27/2017.
119. Potyrała, B., *Oświata w Polsce w latach 1949–1956*, „Prace Pedagogiczne LXXXIV”, Wrocław 1992.
120. Potyrała, B., *Szkoła podstawowa w Polsce 1944-1984*, Warszawa 1987.
121. Próchnicka, M., *Information literacy. Nowa sztuka wyzwolona XXI wieku*, [w:] *Książka, biblioteka, informacja. Między podziałami a wspólnotą*, red. J. Dzieniakowska, Kielce 2007.
122. Prószyński, Z., *Z belferskiego podwórka*, Gdańsk 1984.
123. Radziszewska, M. J., *Nauczyciele szkół powszechnych i podstawowych na Warmii i Mazurach*, Kraków 2011.
124. Radziwiłł, A., *Ideologia wychowawcza sanacji i jej odbicie w polityce szkolnej w latach 1926–1939*, „Kwartalnik Pedagogiczny”, 1959, nr 1/2.
125. Rembowska-Płuciennik, M., *Emocje w odbiorze literatury – perspektywy kognitywistyczne*, „Ruch Literacki”, 2014, z. 6 (327).
126. Rolicki, J., *Lepsi od Pana Boga. Reportaże z Polski Ludowej*, Poznań 2018.
127. Rosner, R., *Dwie odmiany konstruktywizmu – spór o status poznawczy historiografii*, „Przegląd Filozoficzny”, R. 13: 2004, nr 3(51).
128. Rozmarynowski, R., *Szkoła polska z lat ofensywy ideologicznej w oświacie (1948-1956)*, „Biuletyn Historii Wychowania”, 2020, nr 43.
129. Rulka, J., *Recepcja informacji polityczno-społecznych przez młodzież szkolną*, Warszawa 1974.
130. Sienko, M., *Polonistyka szkolna w gorsecie ideologii*, Kraków 2002.
131. Silverman, D. *Prowadzenie Badań Jakościowych*, Warszawa 2008.
132. Siwek, A., *Zrozumieć totalitaryzm*, „Pamięć i Sprawiedliwość”, 2013, nr 1(21).
133. Skawiński, R., *Korzenie i uwarunkowania reform polskiej edukacji w XX wieku*, „Studia Elckie”, 2008, nr 10.
134. Skórska, B., *O stereotypie „pani od polskiego” w opinii studentów*, „Zeszyty Naukowe Towarzystwa Doktorantów UJ. Nauki Humanistyczne”, 2017, nr 3(18).
135. Skórzyński, J., *Krótką historia Solidarności 1980–1989*, Gdańsk 2014.
136. Skórzyński, J., *Początki Komitetu Obrony Robotników*, „Wolność i Solidarność”, 2016, nr 9.
137. Sławiński, J., *Literatura w szkole: dziś i jutro*, „Teksty: teoria literatury, krytyka, interpretacja”, 1977, nr 5-6.
138. Sławiński, J., *Literatura w szkole: dziś i jutro*, „Teksty”, 1977, z. 5-6.

139. Śliwa, M., *Społeczne i psychologiczne aspekty totalitaryzmu*, [w:] *Ze studiów nad prawem, administracją, ekonomią*, red. M. Sadowski, A. Spychalska, K. Sadowa, Wrocław 2014.
140. Sochacka, K., *Rozwój umiejętności czytania*, Białystok 2004.
141. Stolarczyk, M., *Wychowanie państwowe w drugiej Rzeczypospolitej w świetle programów szkolnych*, „Lubelski Rocznik Pedagogiczny”, 2018, vol. 37.
142. Suchodolski, B., *Historyczne zadania współczesności a wychowanie człowieka*, [w:] *Zarys pedagogiki. Tom I*, Warszawa 1962.
143. Suchodolski, B., *Oświata i człowiek przyszłości*, Warszawa 1974.
144. Suchodolski, B., *Podstawy wychowania socjalistycznego*, Warszawa 1967.
145. Suchodolski, B., *Problem wychowania osobowości w społeczeństwie socjalistycznym*, [w:] *Moralność i wychowanie*, Warszawa 1960.
146. Suchodolski, B., *Rola wychowania w społeczeństwie socjalistycznym*, Warszawa 1967.
147. Suchodolski, B., *Współczesne problemy wychowania estetycznego*, „Kwartalnik Pedagogiczny”, 1959, nr 1.
148. Suchodolski, B., *Wychowanie dla przyszłości*, Warszawa 1947.
149. Świeca, M., *O potrzebie rozwijania kultury estetycznej społeczeństwa*, „Acta Scientifica Academiae Ostroviensis. Sectio A, Nauki Humanistyczne, Społeczne i Techniczne 1”, 2013.
150. Szczepanek, M., *Przemiany polskiego systemu edukacji podstawowej od lat 80. XX wieku*, „Edukacja – Technika – Informatyka”, 2018, nr 4(26).
151. Szczepański, J., *Oświata i wychowanie*, [w:] *XXX lat gospodarki Polski Ludowej*, red. K. Secomski, Warszawa 1974.
152. Szewczuk, W., *Recepcja treści wykładu uniwersyteckiego*, „Studia Pedagogiczne”, 1955, t. II.
153. Szumiło, M., *Ewolucja nastrojów społecznych w Polsce w latach 1980–1989*, [w:] *1984: Literatura i kultura schyłkowego PRL-u*, pod red. K. Budrowskiej, W. Gardockiego i E. Jurkowskiej, Warszawa 2015.
154. Szumski, J., *Władimir Piczeta i Żanna Kormanowa: przyczynek do polsko-radzieckich relacji naukowych*, „Rozprawy z Dziejów Oświaty”, 2010, nr 47.
155. Szymański, M. J., Walasek-Jarosz, B., Zbróg, Z., *Zrozumieć szkołę dla (jej) zmiany*, [w:] tychże, *Zrozumieć szkołę. Konteksty zmiany*, Warszawa 2016.
156. Tichner, J., *W krainie schorowanej wyobraźni*, Kraków 1997.
157. Tomaszek, K., *Socjo-psychologiczne uwarunkowania utraty zaangażowania w aktywność szkolną*, „Rocznik Komisji Nauk Pedagogicznych”, 2016, t. LXIX.
158. Tomkiel, A., Jakubiak, K., *Presja światopoglądowa jako wyznacznik relacji władze komunistyczne – nauczyciele w Polsce w latach 1945–1989*, „Przegląd Historyczno-Oświatowy”, 2015, nr 1-2.
159. Topolski, J., *Metodologia historii*, Warszawa 1973.

160. Wagner, B., *Strategia wychowawcza w PRL*, Warszawa 2009.
161. Wiloch, T., *Organizacja szkoły wychowującej*, [w:] *Szkoła wychowująca*, pod red. T. J. Wilocha, Warszawa 1978.
162. Wiśniewska, M., *Przedszkola Polski „ludowej”. Ideologizacja instytucji (1944-1965)*, Warszawa 2019.
163. Wojciechowski, J., *Czytelnictwo*, Kraków 2000.
164. Wojdon, J., *Propaganda polityczna w podręcznikach dla szkół podstawowych Polski Ludowej (1944-1989)*, Toruń 2001.
165. Wojnar, I., *Estetyka i wychowanie*, Warszawa 1964.
166. Wołoszyn, J., *Komunistyczny system wychowawczy*, „Polska 1944/45-1989: studia i materiały”, 2010, nr 9.
167. *Z dziejów rewolucji socjalistycznej w Polsce*, red. F. Serafin, Katowice 1987.
168. *Zaangażowanie? Opór? Gra?: Szkic do portretu nauczyciela w latach PRL-u*, red. R. Grzybowski, Toruń 2013.
169. Żmuda-Trzebiatowska, M., *Szwed i Polak czytają „Underdoga”. Kulturowe uwarunkowania recepcji dzieła literackiego*, „Studia Europaea Gnesnensia”, 2016, nr 13.

#### IV.NETOGRAFIA

1. *100-letnia rocznica uchwalenia konstytucji marcowej*, [online:] <https://www.sejm.gov.pl/KonstytucjaMarcowa.nsf/>, [dostęp: 15.05.2024].
2. *60 lat temu powstało ZMP*, [online:] [https://naukawpolsce.pl/aktualnosci/news%2C148754%2C60-lat-temu-  
powstalo-zmp.html](https://naukawpolsce.pl/aktualnosci/news%2C148754%2C60-lat-temu-powstalo-zmp.html), [dostęp: 26.09.2024].
3. Czernianin, W., Czernianin, H., Chatzipentidis, K., *Biblioterapia rosyjska i jej źródła. Krótkie wprowadzenie*, [online:] [http://www.repozytorium.uni.wroc.pl/Content/89758/PDF/03\\_01\\_Czernianin-  
W\\_Czernianin-H\\_Catzipentidis-K\\_Biblioterapia-rosyjska.pdf](http://www.repozytorium.uni.wroc.pl/Content/89758/PDF/03_01_Czernianin-W_Czernianin-H_Catzipentidis-K_Biblioterapia-rosyjska.pdf), [dostęp: 6.05.2023].
4. *Gdy boomer spotyka się z alfą w biurze, czyli o pokoleniach na rynku pracy*, [https://www.karierawfinansach.pl/przewodnik/2021/temat-numeru/pokolenia-  
na-ryнку-pracy](https://www.karierawfinansach.pl/przewodnik/2021/temat-numeru/pokolenia-na-ryнку-pracy), [dostęp: 21.09.2024].
5. Grosicka, M., *Dramatyczna sytuacja wiejskich dzieci po wojnie. Przykłady z woj. kieleckiego*, [online:] [https://krakow.ipn.gov.pl/pl4/edukacja/przystanek-  
historia/99762,Dramatyczna-sytuacja-wiejskich-dzieci-po-wojnie-Przyklady-z-  
woj-kieleckiego.html](https://krakow.ipn.gov.pl/pl4/edukacja/przystanek-historia/99762,Dramatyczna-sytuacja-wiejskich-dzieci-po-wojnie-Przyklady-z-woj-kieleckiego.html), [dostęp: 11.05.2024].
6. Kidoń, D., *Spoleczne uwarunkowania odbioru sztuki współczesnej. Badania z wykorzystaniem okulografii*, Łódź 2023. Praca doktorska opublikowana na stronie BIP Uniwersytetu Łódzkiego, [online:] [https://www.bip.uni.lodz.pl/fileadmin/user\\_upload/Rozprawa\\_doktorska\\_-  
\\_Spo%5%82eczne\\_uwarunkowania\\_odbioru\\_sztuki\\_wsp%3%B3%5%82  
czesnej\\_-\\_Dagna\\_Kido%5%84.pdf](https://www.bip.uni.lodz.pl/fileadmin/user_upload/Rozprawa_doktorska_-_Spo%5%82eczne_uwarunkowania_odbioru_sztuki_wsp%3%B3%5%82czesnej_-_Dagna_Kido%5%84.pdf), [dostęp: 1.06.2023].

7. Kopacz, A., *Polonistyczne projekty jako metoda pracy na lekcjach języka polskiego*, [online:] <https://bibliotekanauki.pl/articles/2029489.pdf>, [dostęp: 24.09.2024].
8. Wroński, M., *Tomasz Rożek: Polska szkoła nie uczy tego, czego powinna. Zgodziliśmy się na dziadostwo*, [online:] <https://www.slazag.pl/tomasz-rozek-polska-szkola-nie-uczy-tego-co-powinna-zgodzilismy-sie-na-dziadostwo>, [dostęp: 5.08.2024].
9. *Wystawa z 1964 r.*, [online:] [https://www.muzeum-niepodleglosci.pl/mauzoleum\\_szucha/historia-mauzoleum/wystawa-z-1964-roku/](https://www.muzeum-niepodleglosci.pl/mauzoleum_szucha/historia-mauzoleum/wystawa-z-1964-roku/), [dostęp: 29.04.2023].

## ANEKS

### 1. Narzędzie badawcze – arkusz analizy książki/opracowań

Próba: wybrane lektury z okresu 1945-1989 zamieszczone w programach nauczania, wybranych podręcznikach oraz wypisach; programy nauczania, wybrane opracowania metodyczne.

Cel zastosowania techniki: uzyskanie danych na temat, na ile bohaterowie lektur oraz ich przesłanie odpowiadały cechom, które powinien posiadać człowiek socjalistyczny.

Szczegółowe cele:

- poznanie wzorca osobowego omawianego na języku polskim,
- korelacja wzorców z programem nauczania, metodami nauczania oraz dokumentami partyjnymi.

Planowany sposób analizy danych: dane będą, zgodnie z teorią triangulacji, analizowane jakościowo i ilościowo.

1. Zastosowana zostanie teoria analizy danych jakościowych Milesa i Hubermana polegająca na:

- redukcji danych – podjęciu decyzji, które elementy materiału są interesujące biorąc pod uwagę pytania badawcze i cel badania;
  - reprezentacji uzyskanych danych;
  - wyprowadzeniu wniosków – dostrzeżeniu regularności, wzorów zachowań, możliwych zależności między wypowiedziami poszczególnych respondentów;
  - weryfikacji – testowaniu wniosków pod względem możliwości ich występowania<sup>953</sup>.
- Brane będzie również porównanie danych uzyskanych z literatury przedmiotu.

2. ilościowo – frekwencyjnie – będą zliczane cechy występujące w danym wzorcu, a następnie segregowane w zależności od okresu, autora, etapu nauczania.

---

<sup>953</sup> D. Silverman, *Prowadzenie Badań Jakościowych*, Warszawa 2008, s. 222.

METRYKA KSIĄŻKI

DANE KSIĄŻKI					
autor:		etap nauczania:		opracowania:	
tytuł:		całość/fragmenty (jaki?):		inne:	
epoka:		lata występowania na liście lektur:			
HOMO SOVIETICUS					
CECHY		CYTAT		KOMENTARZ	
względność zasad moralnych					
brak przywiązania do wartości doczesnych					
ideowość, partyjność					
stosunek do pracy					
własna wola (obecność/jej brak)					
siła					
anonimowość					
relacje z innymi					
inne:					
NARZĘDZIA FORMACJI (o ile występują)					
NARZĘDZIA		CYTAT		KOMENTARZ	
wychowanie					
infantylicyzacja					
strach					



rodzina			
obrzędy			
<b>TYP (o ile można sklasyfikować)</b>			
rewolucjonista – burzyciel	przodownik pracy	kołchoźnik	inne?
budownicowie nowego ładu	stachanowiec	człowiek – śrubka (def. Stalina)	

## 2. Zestawienie treści w *Programie nauczania* 1949 r. klas I-IV

	KLASA I	KLASA II	KLASA III	KLASA IV
<i>obrazki z życia dziecka i jego środowiska</i>	Obrazy z życia dziecka: zabawy i zajęcia w domu i poza domem (w rodzinie, w szkole i w najbliższym otoczeniu miejskim lub wiejskim).	<p>Obrazy z życia dzieci w środowiskach miejskich i wiejskich, zabawy i zajęcia w domu i poza domem.</p> <p>Dziecięce instytucje rozrywkowe (teatrzyk, teatr kukiełek, film dziecięcy, itd.).</p> <p>Obrazki z życia dzieci w ZSRR (koleżeństwo i przyjaźń między dziećmi różnych narodowości itp.).</p>	Obrazki ilustrujące życie dziecka z różnych środowisk pracowniczych ze szczególnym uwzględnieniem biedy wiejskiej.	Obrazy z życia i współżycia dzieci i młodzieży: zabawy, sporty, wycieczki, przygody, podróże, samorząd szkolny; praca, życie społeczne w szkole, Harcerska Służba Polsce, uroczystości szkolne, bataliony Służby Polsce, nauka, czytelnictwo, teatr, kino.
	Współżycie dziecka z przyrodą (ulubione zwierzęta, opieka nad zwierzętami, karmienie ptaków, pielęgnowanie roślin, zachowanie się w ogrodzie, w polu i w parkach itp.)	Współżycie dziecka z przyrodą na tle pór roku. Ochrona przyrody (święto lasu itd.).		Człowiek opanowuje przyrodę (melioracja gruntów, elektryfikacja itp.). Uczeni, wynalazcy i odkrywcy jako przyjaciele ludzkości (Pasteur, Stefenson, Amundsen, Czałow).

	Czystość to zdrowie.	Dbajmy o zdrowie (czystość odzieży i otoczenia, szczepienia ochronne, ośrodek zdrowia itd.).	Opieka nad dzieckiem robotniczym i wiejskim (żłobki, poradnie, domy dziecięce, wczasy, itd.). Opieka nad dzieckiem upośledzonym.	
	Opowiadania i baśni o krzywdzie, o przyjaźni człowieka ze zwierzętami itd. Zagadki i przysłowia ludowe.	Obserwacje miejscowych zwyczajów ludowych (piosenki, uroczystości, ubiory, sprzęty, naczynia itp.).	Zwyczaje ludowe i zdobnictwo w danej okolicy. Bogaty i biedny w baśni ludowej. Podanie o Kraku, Wandzie itd.	Baśni i pieśni ludu jako źródło do poznania jego krzywdy, tęsknot i walki o sprawiedliwość społeczną. Ludzie i przyroda w baśni ludowej.
życie społeczne	Wszystko z pracy ludzkiej. Pomagajmy sobie wzajemnie. Obserwacja pracy w domu i poza domem (zbiory na polu i w ogrodzie, przygotowania do zimy: robotnik w fabryce, rzemieślnik przy warsztacie; w sklepie spółdzielczym itd.) Odbudowa i rozbudowa najbliższej okolicy.	Odbudowa i rozbudowa Polski. Budowa fabryk, osiedli dla ludzi pracy, linii komunikacyjnych itd. Odbudowa wspanialszej stolicy.	Odbudowa i rozbudowa Polski: co wytwarzamy w naszych fabrykach (maszyny, parowozy, tramwaje, samoloty, statki, wyroby włókiennicze, szkło, ceramika, produkty spożywcze, itp.).	Obrazy z życia i pracy instytucji państwowych, społecznych i samorządowych w danej miejscowości (gmina, poczta, stacja kolejowa, dom kultury, biblioteka, spółdzielnie handlowe itp.).
	Narzędzia i zwierzęta w pracy człowieka (pies, koń, młockarnia, traktor, auto itd.).	Obrazki ilustrujące zespołowe życie w klasie. Współpraca dzieci z ludźmi pracy w najbliższym otoczeniu.	Obrazki z nowoczesnej fabryki (świetlica, żłobek, biblioteka itp.). Fabryki własnością narodu.	
	Współpraca i współżycie dziecka z najbliższym otoczeniem. Poszanowanie wspólnej własności jako wytworu pracy ludzkiej.	Obrazki z życia wsi (urządzenie techniczne na wsi i jego braki, w spółdzielczej mleczarni, w sklepie spółdzielczym, stacja traktorowa, itd.). Niektóre instytucje państwowe w bliższym i dalszym otoczeniu (np. poczta, ubezpieczalnia itd.).	Obrazki z życia na wsi (pomoc sąsiedzka, wydajność pracy zbiorowej, podnoszenie zdrowotności itd.). Obrazki ilustrujące współdziałanie wsi i miasta.	
życie państwowe	Godło i barwy państwowe. Portret Prezydenta. Święto 1 maja. Czerwony sztandar – godło wszystkich ludzi pracy.	Pierwszy obywatel Polski – Prezydent Rzeczypospolitej. Sztandar państwa polskiego. Święta państwowe i uroczystości szkolne.	Polska kroczy naprzód (aktualne wydarzenia na podstawie obserwacji, pisemek i dziecięcych audycji radiowych).	

historia państwa polskiego	Żołnierz polski – nasz przyjaciel i obrońca.	Polsko-radzieckie braterstwo broni (pomniki ku czci żołnierzy radzieckich).	W obronie ojczyzny. Udział dzieci w partyzantce. Żołnierz – obrońca i przyjaciel ludności pracującej.	
	Wzajemna pomoc i przyjaźń żołnierzy polskich i radzieckich w ostatniej wojnie z Niemcami.	Opowiadania z ostatniej wojny: opieka ZSRR nad dzieckiem polskim, przyjaźń dzieci polskich i radzieckich.  Marszałek Stalin – przyjaciel Polski.	Marszałek Stalin – zwycięski wódz w wojnie z hitleryzmem i obrońca pokoju.	Obrazki z życia robotniczego dawniej i dziś; w dawnej fabryce, jak walczyli robotnicy o swe prawa itp. Lenin i Stalin – obrońcy robotników i chłopów.
			Pierwsze narzędzia w życiu człowieka; rozwój środków komunikacyjnych. Praca nowoczesnej maszyny.	Obrazki ilustrujące nierówność społeczną dawnej wsi: dola biedoty wiejskiej, komorników, służby folwarcznej; dwór i bogaci gospodarze.
				Obrazki historyczne, np. opowiadania w walce z naporem germańskim (Grunwald, obrona Warszawy w 1939 r., bitwa o Stalingrad, zdobycie Berlina; przykłady bratania się Polaków i Rosjan w rewolucyjnej walce z caratem i wyzyskiem społecznym (r. 1863, r. 1905).
				Obrazki ilustrujące niektóre zjawiska kultury w dawnej Polsce, np. w średniowiecznej szkole i bibliotece, w drukarni XVI w. W dworku szlacheckim i w chacie chłopca pańszczyźnianego. W <i>Collegium Nobilium</i> , w Łazienkach.  Obrazki z życia wielkich uczonych i artystów, np. Mikołaj Kopernik, Jan Kochanowski, młodość A.

				<p>Mickiewicza, Fr. Szopena. W pracowni Jana Matejki.</p> <p>Obrazki z życia wielkich reformatorów społecznych, np. Staszica, Kołłątaja, Kościuszki, Waryńskiego.</p>
--	--	--	--	---

### 3. Zestawienie treści w *Programie nauczania* 1949 r. klas V-VIII

	KLASA V	KLASA VI	KLASA VII
obrazki z życia dziecka i jego środowiska	<p>Obrazy z życia dzieci i młodzieży w Polsce, ZSRR i w krajach demokracji ludowej: zabawy, sporty, wycieczki, przygody, życie społeczne w szkole; udział młodzieży w ostatniej wojnie, pomoc młodzieży w odbudowie zniszczonych przez wojnę krajów ojczystych i sąsiedzkich; życie pionierów w ZSRR (pałace pionierów, ośrodki wypoczynkowe dla dzieci radzieckich, udział dzieci i młodzieży radzieckiej w walce z najazdem hitlerowskim).</p>	<p>Obrazy z życia w różnych krajach Europy i globu. Obrazy z życia w ZSRR. Krajobraz i piękno Polski w celniejszych utworach literackich. Opowiadania ze świata przyrody.</p>	<p>Młodzież w dążeniu do lepszych form życia (walka z analfabetyzmem, opieka nad młodocianymi, wybór zawodu, odbudowa kraju itp.). Młodzież w organizacjach SP, ZMP, Komsomoł. Światowa Organizacja Młodzieży.</p>
	<p>Los dzieci i młodzieży w krajach uciemnionych np. w Grecji, w koloniach, itd. Solidarność młodzieży demokratycznej, zwłaszcza w ZSRR i krajach demokracji ludowej. Obrazy z życia przyrody.</p>	<p>Obrazy z życia dzieci i młodzieży w domu, w szkole, w organizacjach; praca, nauka, zajęcia, koleżeństwo, przyjaźń, sport itp. w Polsce i w innych krajach. Życie młodzieży w ZSRR. Młodzież przy pracy zawodowej.</p>	
życie społeczne	<p>Obrazy ilustrujące pracę wielkich ośrodków przemysłowych w Polsce i w innych krajach (np. w hucie na Śląsku, w Zagłębiu Donieckim, w fabrykach Forda itd.).</p>	<p>Poszanowanie godności ludzkiej i twórczego wysiłku jednostki i zbiorowości. Rodzina i społeczeństwo. Dostęp do kultury i nauki młodzieży chłopskiej i robotniczej na tle przemian społecznych w Polsce i innych krajach.</p>	<p>Walka z uprzedzeniami narodowościowymi, rasowym i wyznaniowymi na podstawie wyjątków z twórczości współczesnych pisarzy postępowych polskich, radzieckich i innych. Na straży pokoju i sprawiedliwości społecznej. Współpraca</p>

			międzynarodowa w różnych dziedzinach życia (np. wymiana kulturowa).
	Człowiek i maszyna (obowiązek pracy w państwie ludowym, troskliwość robotnika o maszynę, bezpieczeństwo pracy. Bohaterowie pracy. Technika w służbie człowieka. Uprzemysłowienie kraju drogą do postępu.	Największe tradycje międzynarodowej solidarności wszystkich ludzi pracy. Polacy na barykadach w r. 1848; obrazki z komuny paryskiej (Jarosław Dąbrowski); Polacy w Wielkiej Rewolucji Listopadowej (np. Dzierżyński) i walki Brygady Międzynarodowej w wojnie hiszpańskiej 1936 r. (Karol Świerczewski).	
	Ciężka dola ludu w przeszłości i jego potrzeby na podstawie baśni, bajek, legend, przysłów i pieśni. Bohater ludowy uosobieniem siły i sprawiedliwości społecznej.	Motywy twórczości ludowej w literaturze i sztuce (np. Mickiewicz, Chopin). Charakterystyczne właściwości literatury ludowej różnych narodów; cudowność i alegoryczność.	Rodzaje sztuki ludowej i gatunki literatury ludowej. Motywy dawnej twórczości ludowej w sztuce dzisiejszej. Folklor dawnych czasów skarbnicą wiedzy o życiu i dążeniach ludu w warunkach wyzysku społecznego.
	Bojownicy o sprawiedliwość społeczną w starożytności (np. Bracia Grakchowie, Spartakus itp.).	Portrety biograficzne bojowników o wyzwolenie społeczne i narodowe (np. Staszic, Konopka, Lelewel, Dembowski itd.).	Portrety biograficzne bojowników o wyzwolenie społeczne i narodowe (np. Waryński, Okrzeja, Dzierżyński). Opowiadania z życia Marksa, Engelsa, Lenina i Stalina.
<i>życie państwowe</i>	Miłość ojczyzny. Emigracja za chlebem. Powrót polskiej emigracji zarobkowej do kraju.		Fragmety literackie i publicystyczne ilustrujące rolę kierowniczą stronnictw postępowych i partii politycznych w ruchu wyzwoleniczym (np. Towarzystwo Demokratyczne, Gromada Grudziądz, „Proletariat”, SDKP i L, PPS-Lewica, KPP).
<i>Z minionych wieków</i>	Fragmety z życia najwybitniejszych Polaków walczących o wyzwolenie narodowe i społeczne (Kościuszko, Lelewel, Mickiewicz, Traugutt, Jarosław Dąbrowski, L. Waryński, Dzierżyński i Świerczewski).	Powstawanie książek rękopiśmiennych. W średniowiecznej szkole. Żacy wędrowni (waganci). Nauka u mnicha cechowego. W chacie kmieci i na zamku rycerskim.	Udział młodzieży w ruchach wolnościowych; strajk szkolny, KZMP, TUR, partyzantka, AL, Związek Walki Młodych, Komsomoł. Rola Warszawy w ruchach wyzwoleniczych; manifestacja przed sejmem r. 1791, r. 1794, 25 stycznia 1831 r., w powstaniu styczniowym, obchód 1 Maja 1890, 1905 r.

	Piękno i różnorodność krain Polski w związku z twórczością malarską. Krajobraz Polski i jego odbicie w sztuce (np. Chełmońskiego, Falata itd.)	Dzieje odkryć i wynalazków u progu ery nowożytnej (Kolumn, Kopernik, Galileusz, Leonardo da Vinci). Wynalazek druku. Pierwsi drukarze polscy.	Idea postępu na przełomie XVIII i XIX stulecia w związku z nowymi formami wytwarzania (XVIII w.) i rozwojem techniki. Walka z przesadami, ciemnotą i zacofaniem. Program reform społecznych Kuźnicy Kołłątajowskiej. Plebejski nurt w insurekcji kościuszkowskiej i legionach.
	Twórcy literatury ludowej, bazarze i lirnicy. Mity greckie (o Prometeuszu, Ikarze, Midasie itp.).	Obrazki ilustrujące światła i cienie złotego wieku kultury polskiej. Sylwetki wybitnych pisarzy i reformatorów społecznych na tle ich twórczości (Rej, Kochanowski, Modrzewski, Szymonowicz itd.).	Utworky i fragmenty ilustrujące dążenia niepodległościowe narodu polskiego i walkę o wyzwolenie społeczne pod zaborami. Obrazy z życia wybitnych pisarzy i myślicieli polskich XIX i XX stulecia (np. Mickiewicz, Słowacki, Prus, Orzeszkowa, Konopnicka, Żeromski, Orkan, Krzywicki, Nałkowski) w związku z charakterystycznymi wyjątkami ich twórczości.
			Emancypacja społeczna, polityczna i kulturalna warstw ludowych w okresie 20-lecia międzywojennego i jej odbicie w utworach pisarzy postępowych (Kruczkowski, Wasilewska, Broniewski itp.). Rozkwit sztuki teatralnej na przełomie XIX i XX wieku (np. Wyspański, Modrzejewska, Pawlikowski).
Lektura dodatkowa	H. Sienkiewicz, <i>Janko Muzykant</i> M. Konopnicka, <i>Dym</i> M. Konopnicka, <i>W piwnicznej izbie</i> A. Mickiewicz, <i>Bajki, Pani Twardowska</i>	J. Kochanowski, <i>Treny</i> (VII, VIII) S. Szymonowicz, <i>Żeńcy</i> M. Konopnicka, <i>Przed sądem, Jaś nie doczekał</i> Z. Kraszewski, <i>Stara baśń</i>	A. Fredo, <i>Zemsta</i> A. Mickiewicz, <i>Pan Tadeusz</i> B. Prus, <i>Placówka</i> M. Konopnicka, <i>Mendel Gdański</i> W. Broniewski, <i>Elegia o śmierci Ludwika Waryńskiego</i> W. Broniewski, <i>O człowieku, który się kulom nie kłaniał</i>

4. Zestawienie treści w Programie nauczania 1959 r. dla klas I-IV

KLASA I	KLASA II	KLASA III	KLASA IV
<p>Dom. Rodzice, najbliższa rodzina, sąsiedzi; życie w rodzinie, Dzień Matki; zajęcia członków rodziny; zajęcia i zabawy dzieci; zabawki; ulubione zwierzęta domowe; kultura życia codziennego, higiena osobista.</p> <p>Mieszkanie, urządzenia w mieszkaniu, sprzęty; zachowanie ostrożności z ogniem, gazem i elektrycznością.</p>	<p>Dom. Rodzice, rodzina; Dzień Matki; sąsiedzi; zajęcia i zabawy dzieci w różnych porach roku; zabawki; kultura życia codziennego; higiena życia codziennego; higiena osobista, higiena w otoczeniu, higiena spożywania pokarmów.</p> <p>Budynek mieszkalny, mieszkanie, otoczenie budynku, ulubione zwierzęta domowe; urządzenia w mieszkaniu i w budynku, zachowanie ostrożności z ogniem, gazem i elektrycznością; oświetlenie i ogrzewanie mieszkań; utrzymywanie w czystości i upiększanie pomieszczenia mieszkalnego.</p>	<p>Życie w domu i w szkole. Dzieci przy nauce i zabawie; codzienne zajęcia i rozrywki: radio i film w szkole; wycieczki; życie w organizacjach uczniowskich; uroczystości szkolne; zachowanie się w szkole i poza szkołą; poszanowanie pracy własnej i innych ludzi oraz własności społecznej i osobistej; stosunek dzieci do dorosłych; opieka nad dzieckiem; Międzynarodowy Dzień Dziecka.</p>	<p>Obrazki z życia dzieci w domu i w szkole. Aktywny udział dziecka w życiu rodzinnym wyrazem jego miłości i przywiązania do rodziców i rodzeństwa. Zajęcia, rozrywki, zabawy i sport w różnych porach roku.</p> <p>Codzienne zajęcia w szkole, rozrywki, wycieczki, uroczystości szkolne. Życie w drużynie harcerskiej. SKO.</p> <p>Międzynarodowy Dzień Dziecka, walka o pokój, o szczęśliwą przyszłość dziecka.</p>
<p>Szkoła. Budynek szkolny, klasa, urządzenia i sprzęty w klasie; poszanowanie wytworów pracy i własności społecznej; książki, zeszyty i przybory, sposób posługiwania się nimi; nauczyciele i inne osoby</p>	<p>Szkoła. Budynek szkolny, klasy i inne pomieszczenia w szkole (pracownia, biblioteka, świetlica itd.), urządzenia w pomieszczeniach szkolnych, dziedziniec i ogród szkolny; osoby pracujące w szkole, koledzy;</p>	<p>Higiena w życiu dziecka. Rozkład dnia, zgodnie z wymaganiami higieny. Higiena ciała i odzieży, pomieszczeń, otoczenia, higiena oddychania, odżywiania, higiena snu, higiena czytania i pisanie. Ochrona przed chorobami,</p>	

<p>pracujące w szkole; koledzy; codzienne życie w szkole; zajęcia, rozrywki, wycieczki, itp.; uroczystości szkolne; opieka nad dzieckiem w szkole; Dzień Dziecka.</p>	<p>stosunek dzieci do osób pracujących w szkole, do innych osób dorosłych i kolegów; poszanowanie wytworów pracy, własności społecznej i osobistej; książki i przybory szkolne i ich utrzymanie; codzienne życie w szkole; zajęcia, rozrywki, wycieczki; radio; film w szkole; uroczystości szkolne; opieka nad dzieckiem w szkole; Dzień Dziecka.</p>	<p>szczepienia ochronne. Zachowanie ostrożności przy korzystaniu z ognia, gazu i prądu elektrycznego. Nieszczęśliwe wypadki z niewypałami.</p> <p>Książka, towarzysz i przyjaciel. Ulubione książki; biblioteczka domowa, klasowa, biblioteka szkolna.</p>	<p>Wiadomości o książce i piśmiennictwie. Powstanie książki i czasopisma dla dzieci. W drukarni, w księgarni, w bibliotece.</p> <p>Dni Oświaty, Książki i Prasy. Książka przyjacielem człowieka. Biblioteka szkolna, publiczna. Wynalazek druku.</p>
<p>Droga z domu do szkoły.</p> <p>W mieście: ulica, domy, chodniki, jezdnia, zachowanie się na ulicy, najważniejsze przepisy ruchu w mieście.</p> <p>Na wsi: zabudowania, ścieżki i droga, najważniejsze przepisy ruchu drogowego, najważniejsze środki lokomocji i transportu w miejscowości, najważniejsze obiekty w pobliżu domu i szkoły.</p>	<p>Miejscowość i jej najbliższe sąsiedztwo.</p> <p>W mieście: ulice w pobliżu domu i szkoły, place, parki, ruch uliczny, zachowanie się na ulicy i przepisy ruchu w mieście; najważniejsze budynki powszechnej użyteczności (spółdzielnie, rzemieślnicze warsztaty usługowe, urzędy, itp.); sąsiednia miejscowość (lub dzielnica miasta); wieś w pobliżu miasta, wzajemna wymiana produktów.</p>	<p>Obrazki z życia okolicy (w korelacji z lekcjami przyrody i geografii).</p> <p>Dla miasta: przedmieście, droga z miasta na wieś, pola, pastwiska i lasy okoliczne, w zagrodzie wiejskiej – życie ludzi i zwierząt na wsi itp.</p> <p>Dla wsi: droga ze wsi do miasta, domu i ulice w mieście, sklepy, urzędu, życie w mieście, ruch uliczny itp.</p>	<p>Piękno naszej Ojczyzny. Obrazy z własnego regionu oraz z innych krain Polski w powiązaniu z geografiami i przyrodą; krajobraz, życie ludzi, ich zajęcia, zwyczaje, stroje, tańce, piosenki. Podania regionalne. Baśnie ludowe.</p>



	<p>Na wsi: zabudowania, drogi, ogrody, pola, łąki, rzeka, staw, las; prace na roli w ciągu roku; najważniejsze środki lokomocji i transportu; przepisy ruchu drogowego; punkty usługowe we wsi; praca listonosza; sąsiednia miejscowość (sąsiednie wsie i najbliższe miasto lub miasteczko; wzajemna wymiana produktów).</p>	<p>Sposoby podróżowania w okolicy.</p> <p>Zajęcia mieszkańców wsi i miast. Urzędy, instytucje, milicja, wojsko, straż ogniowa itp.</p> <p>Życie ludzi dawniej i dzisiaj. Od radła i pługa do wieloskibowca, od krzesiwa do zapalek, od mieszkania człowieka pierwotnego do nowoczesnych domów i osiedli mieszkaniowych. Podania związane z regionem; z niektórymi naszymi miastami, np. Gniezno, Poznań, Kraków, Warszawa, Wrocław. Obrazki z przeszłości szkoły, miejscowości, okolicy; zabytki.</p> <p>Praca rękodzielnicza i produkcja fabryczna: nowoczesne fabryki, maszyny. W spółdzielni produkcyjnej. Wypoczynek i rozrywki człowieka pracy. Obrazki ilustrujące współdziałanie wsi i miasta.</p>	<p>Opowiadania z przeszłości Polski związane z wybitnymi postaciami (bohaterami narodowymi, twórcami naszej kultury, postępowymi działaczami), np. pierwszy uniwersytet w Polsce – życie żaków; Jan Kochanowski, Adam Mickiewicz, Maria Konopnicka, Fryderyk Chopin, Jan Matejko, Tadeusz Kościuszko.</p>
<p>Przyroda w najbliższym otoczeniu dziecka. Rośliny użyteczne i ozdobne; poszanowanie i ochrona roślin;</p>	<p>Przyroda w otoczeniu dziecka. Rośliny użyteczne i ozdobne, poszanowanie i ochrona roślin; zwierzęta domowe, ich życie i</p>	<p>Współżycie człowieka z przyrodą. Zieleńce, drzewa przydrożne, park, las. Opieka nad przyrodą i poszanowanie przyrody. Przyjaźń</p>	<p>Ochrona przyrody. Dzień lasu.</p>

<p>zwierzęta domowe, pożytek z nich; dziecko przyjaciele zwierząt; życie niektórych zwierząt żyjących w polu i w lesie (np. zająca, lisa, wiewiórki); ptaki pozostające u nas na zimę, opieka nad nimi.</p> <p>Piękno przyrody w rodzinnej miejscowości w różnych porach roku.</p>	<p>zwyczaje, pożytek z nich; dziecko przyjacielem zwierząt; życie niektórych zwierząt dzikich; ptaki pozostające na zimę, opieka nad nimi.</p> <p>Piękno przyrody w rodzinnej miejscowości w różnych porach roku. Opowiadania i baśnie z życia ludzi, zwierząt.</p>	<p>człowieka ze zwierzętami; troska o zwierzęta domowe. Dzieci opiekunami zwierząt. Wpływ człowieka na przyrodę (na przykładach z najbliższego otoczenia). Krajobraz i piękno okolicy w różnych porach roku.</p>	
<p>Polska Ludowa – nasza Ojczyzna. Warszawa – stolica Polski; Wisła – największa rzeka w Polsce; godło i barwy państwowe; żołnierz Polski Ludowej – nasz obrońca.</p> <p>1 maja – święto ludzi pracy; czerwony sztandar – znak ludzi pracy.</p>	<p>Nasza Ludowa Ojczyzna. 1 maja – święto ludzi pracy; pochód pierwszomajowy; czerwony sztandar – sztandarem ludzi pracy. Nasza stolica; nowe gmachy, nowe ulice. Udział dzieci w akcjach związanych z „Miesiącem Budowy Stolicy”. Nasze wojsko obrońcą Polski Ludowej. Pomniki ku czci żołnierzy poległych za naszą Ojczyznę. Miejsca pamiątkowe w naszej miejscowości.</p>	<p>Nasza Ludowa Ojczyzna. Opowiadania o walkach żołnierzy polski na pobliskich terenach w drugiej wojnie światowej; szacunek dla żołnierza. Polsko-radzieckie braterstwo broni. Obrazki z pracy nad rozbudową stolicy i kraju. 1 maja – święto ludzi pracy.</p>	<p>Walka o sprawiedliwość społeczną i wyzwolenie narodowe. Ludwik Waryński. Lenin w Polsce. Obrazki z okresu dwudziestolecia międzywojennego. Wybuch drugiej wojny światowej; okupacja i walki narodu z okupantem; żołnierz polski walczący na wszystkich frontach; powstanie warszawskie, udział kobiet, dzieci i młodzieży. Zwycięstwo nad hitleryzmem i wyzwolenie Polski. 9 maja 1945 roku – Dzień Zwycięstwa. Rola Związku Radzieckiego w</p>

			<p>zwycięstwie nad hitleryzmem. Nowe życie w Polskiej Rzeczypospolitej Ludowej. 22 lipca – Święto Odrodzenia i rocznica uchwalenia Konstytucji Polskiej Rzeczypospolitej Ludowej (1944 i 1952). Odbudowa i rozbudowa stolicy; odzyskane ziemie. Obrazki z życia miasta i wsi w Polsce Ludowej.</p> <p>Przyjaźń i wzajemna pomoc narodów miłujących pokój.</p> <p>Najważniejsze zdarzenia bieżące w Polsce.</p>
--	--	--	--

5. Zestawienie treści w Programie nauczania 1959 r. dla klas V-VII

KLASA V	KLASA VI	KLASA VII
<p>Twórczość ludowa. Baśnie, pieśni, zagadki ludowe.</p> <p>Odbicie w twórczości ludowej życia i pragnień ludu oraz jego mądrości. Fantastyka. Pieśniarze i bajarze ludowi.</p>	<p>Ignacy Krasicki. <i>Wilczki</i>. Ośmieszenie próżności i lekkomyślności. Określenia użyte w charakteryzowaniu postaci. Zwięzłość stylu.</p> <p><i>Przyjaciele</i>. Przebieg zdarzeń. Kompozycja bajki oparta na kilku obrazach. Opis postaci (charakterystyka), opowiadanie i dialog w utworze. Główna myśl bajki. Ironia zawarta w tytule.</p>	<p>Ignacy Krasicki. Opowiadanie z życia pisarza.</p> <p><i>Hymn</i> („Święta miłości...”). Wyraz patriotyzmu poety. Ukazanie obowiązków względem ojczyzny. Podniosły ton hymnu.</p> <p><i>Dewotka</i>. Ośmieszenie fałszywej pobożności. Forma bajki – obrazek satyryczny. Zwięzłość stylu.</p>
<p>Adam Mickiewicz. Opowiadanie z życia poety.</p> <p><i>Pies i wilk</i>. Treść rozmowy wilka z psem. Opis postaci. Stosunek autora do postaci utworu, wyrażający się w sposobie ich przedstawienia. Główna myśl utworu.</p> <p>Charakterystyczne cechy bajki jako gatunku literackiego (na podstawie poznanych bajek).</p> <p><i>Pani Twardowska</i>. Wyodrębnienie obrazów. Główne postacie w utworze. Żywość akcji. Użycie dialogu. Humor. Fantastyka.</p> <p><i>Zosia wśród ptactwa</i> (fragment V księgi <i>Pana Tadeusza</i>). Piękno opisu postaci;</p>	<p>Adam Mickiewicz. Opowiadanie z życia poety.</p> <p><i>Świtez</i>. Treść utworu. Elementy historyczne i baśniowe. Patriotyzm i bohaterstwo córki Tuhana. Kompozycja utworu, akcja współczesna, akcja historyczna; opis i opowiadanie. Budowa stroficzna. Obrazowe porównania i przenośnie. <i>Świtez</i> jako przykład ballady.</p> <p><i>Śmierć pułkownika</i>. Obraz ludu i żołnierzy oplakujących zgon Emilii Plater. Porównanie z Czarnieckim jako wyraz wysokiej oceny jej bohaterstwa.</p>	<p>Adam Mickiewicz. Opowiadanie z życia poety.</p> <p><i>Reduta Ordona</i>. Obraz bohaterskiej obrony reduty. Bohaterstwo żołnierzy i ich przywódcy – Ordona. Pogarda dla cara. Współczucie dla ginących żołnierzy rosyjskich. Realizm obrazów.</p> <p><i>Pan Tadeusz</i> – fragmenty. Księga I – w całości. Z księgi II – opowiadanie Gerwazego. Księga IV – w całości. Z księgi VIII – Zajazd (np. w. 629-805). Z księgi X – Burza. Spowiedź Jacka Soplicy (np. w. 215-291). Z księgi XII – Rozmowa Tadeusza z Zosią o uwłaszczeniu chłopów (np. w. 487-</p>

<p>porównania i przenośnie; lub <i>Chmury</i> (fragment III księgi <i>Pana Tadeusza</i>).</p> <p>Różnorodność obrazów. Trafność i piękno porównań. Zachwyty poety nad pięknem ojczystego nieba.</p>	<p><i>Grzyby</i> (fragment III księgi <i>Pana Tadeusza</i>). Kolorystyka i plastyka obrazów. Porównania. Znajomość i umiłowanie przyrody ojczystej.</p>	<p>611). Koncert Jankiela. Zakończenie (np. w. 816-963).</p> <p>Geneza utworu na podstawie wiadomości o życiu poety, fragmenty Epilogu, Inwokacji. Przebieg wydarzeń i postacie w I księdze. Spór o zamek. Dzieje zamku i Stolnika. Stosunek Stolnika do Jacka. Dzieje Jacka w świetle opowiadania Gerwazego. Agitacja księdza Robaka w karczmie. Polowanie – scena z życia dawnej szlachty. Koncert Wojskiego na rogu. Pokrzyżowanie planów Robaka przez Gerwazego. Zajazd (samowola szlachecka). Spowiedź Robaka – wyjaśnienie dziejów i charakterystyki Jacka Soplicy. „Rok 1812” – nadzieje poety i narodu na wyzwolenie ojczyzny. Tadeusz jako przedstawiciel nowego pokolenia (uwłaszczenie chłopów, nowe rozumienie obowiązków wobec ojczyzny). Odzwierciedlenie w koncercie Jankiela przeżyć narodu. Pogodne zakończenie utworu <i>Pan Tadeusz</i>.</p> <p>Na podstawie omówionych fragmentów ogólna orientacja w zawartości utworu (obraz przemijającej epoki Polski szlacheckiej, idea walki narodowo-wyzwoleńczej, obrazy przyrody ojczystej). Ogólna orientacja w doborze środków</p>
---	---	---

		artystycznych, jakimi posługuje się poeta w <i>Panu Tadeuszu</i> . <i>Pan Tadeusz</i> jako wyraz patriotyzmu Adama Mickiewicza, arcydzieło literatury polskiej, epopeja narodowa.
Juliusz Słowacki. <i>W pamiętniku Zofii Bobrówny</i> . Tęsknota za krajem, skarga na los tułaczy. Powracające motywy w utworze (kwiaty, gwiazdy) oraz formy zdrobnień (gniazdka, gwiazdeczka, kwiatek, kwiateczek) i ich rola w wyrażeniu uczuć poety.	Juliusz Słowacki. Opowiadanie życia z poety. <i>Sowiński w okopach Woli</i> . Historyczne tło utworu. Obraz bohaterskiej walki i śmierci Sowińskiego. Umiłowanie ojczyzny, niezłomna postawa wobec wroga, honor żołnierski. Wiersz biały.  <i>W chacie wdowy</i> (fragment <i>Balladyny</i> ). Przebieg akcji. Charakterystyka córek zarysowana w rozmowie z matką i Kirkorem. Marzenia matki o szczęściu córek. Rola Skierki. Postać Kirkora. Elementy rzeczywistości i fantastyki w tej scenie. Dialog jako podstawowa forma utworu dramatycznego.	Juliusz Słowacki. Opowiadanie z życia poety.  <i>Hymn o zachodzie słońca</i> . Wyraz tęsknoty za ojczyzną. Rola obrazów przyrody w utworze. Rola refrenu.  <i>Ojciec zadumionych</i> . Geneza poematu (na podstawie wstępu). Tło opisanych wydarzeń i przeżyć. Mistrzostwo poety w odmalowaniu przeżyć ojca. Piękno i groza obrazów poetyckich, ich różnorodność i układ. Pierwiastki epickie i liryczne w utworze.
Józef Ignacy Kraszewski. Opowiadanie z życia pisarza. <i>Kupiec</i> (fragment ze <i>Starej baśni</i> ). Obrazy z życia dawnych Słowian: domostwo, Wisza, ubiory, obyczaje.	Stanisław Trembecki. <i>Myszka, kot i kogut</i> . Przebieg wydarzeń. Postacie zwierząt (alegoryczność postaci). Główna myśl bajki. Piękno, żywość języka; użycie wyrażen gwarowych.	Jan Kochanowski. Opowiadanie z życia poety.  Fraszki: <i>Na lipę, Na zdrowie, O koźle</i> . Treść i forma fraszek. Dowcip i żartobliwość. Zwięzłość stylu. Fraszką jako gatunek literacki.
Opowiadanie biograficzne o Matejce.	Opowiadanie biograficzne o Moniuszce.	Opowiadanie biograficzne o Chopinie.
Adolf Dygasiński. <i>Adolf Dygasiński w opowiadaniu ucznia</i> – B. Hertz. Sylwetka	Eliza Orzeszkowa. <i>A.B.C.</i> Główne wydarzenia w opowiadaniu. Miłość	Eliza Orzeszkowa. Opowiadanie z życia pisarki.

<p>wielkiego pisarza i nauczyciela w tym opowiadaniu.</p> <p><i>Gniazdo słowicze</i> (rozdział książki <i>Co się dzieje w gniazdach</i>). Trud słowiczej pary przy budowie gniazda. Troski i radości jej życia. Stosunek autora do przyrody.</p>	<p>rodzeństwa i jej przejawy. Warunki egzystencji skromnego urzędnika. Tytuł noweli i jej symboliczne zakończenie.</p>	<p><i>Tadeusz</i>. Obraz z życia bezrolnej rodziny chłopskiej pracującej we dworze. Miłość rodzinna, piękno ludzkich uczuć. Pełna uroku postać dziecka. Wymowa kontrastu obrazów, ich piękno i plastyka. Cechy noweli.</p>
<p>Bolesław Prus. <i>Karusek</i> (fragment <i>Anielki</i>). Objawy przywiązania i wierności psa. Stosunek do autora do opisanych postaci.</p>	<p>Bolesław Prus. Opowiadanie z życia pisarza.</p> <p><i>Antek</i>. Czas i miejsce akcji. Kolejne życia Antka. Rola poszczególnych epizodów w utworze. Typowość losu Antka. Społeczny sens utworu: marnowanie się talentu w ciasnym, zacofanym środowisku wiejskim. Komentarz autora.</p>	<p>Bolesław Prus. <i>Placówka</i>. Dzieje rodziny Ślimaka, jej członkowie. Walka Ślimaka z kolonistami niemieckimi o utrzymanie ziemi. Charakterystyka Ślimaka i jego żony. Realistyczne obrazy z życia wsi (zamożni chłopcy i biedota wiejska). Koloniści niemieccy w utworze. Uzasadnienie tytułu powieści <i>Placówka</i>. Cechy powieści na przykładzie <i>Placówki</i>.</p>
<p>Henryk Sienkiewicz. <i>Janko Muzykant</i>. Fabuła utworu. Główne wydarzenia. Znaczenie wstępu i zakończenia. Opis przeżyć duchowych głównego bohatera; opisy przyrody. Środki stylistyczne (epitety, porównania, przenośnie, wyrazu dźwiękonaśladowcze).</p>	<p>Henryk Sienkiewicz. <i>W pustyni i w puszczy</i>. Egzotyczne tło powieści. Przebieg wydarzeń. Główne postacie. Próba charakterystyki Stasia (jego zalety moralne, umysłowe i fizyczne). Wartości artystyczne powieści; opisy postaci, sytuacji, przyrody, żywość akcji, piękno języka. <i>W pustyni i w puszczy</i> jako powieść.</p> <p><i>Michałko</i> (fragment <i>Potopu</i>). Czas, miejsce i przebieg akcji. Obrona kraju w czasie najazdu szwedzkiego. Bohaterstwo Michałka jako przykład bohaterstwa i patriotyzmu ludu polskiego. Wyrazistość obrazów bitwy</p>	<p>Henryk Sienkiewicz. Wiadomości o życiu i twórczości. Opowiadania z życia pisarza. <i>Latarnik</i>. Dzieje Skawińskiego. Tęsknota za ojczyzną. Wstrząs wywołany lekturą <i>Pana Tadeusza</i>. Siła oddziaływania poezji Mickiewicza na przykładzie przeżyć Skawińskiego. Hołd pisarza dla największego poety narodu. Wartości artystyczne noweli (kompozycja, piękno obrazów i stylu).</p>

	(porównania, wyrazy określające ruch, pęd, walkę).	
<p>Maria Konopnicka. Opowiadanie z życia poetki.</p> <p><i>W piwnicznej izbie</i> (fragment). Obrazy wsi we wspomnieniach matki, marzenia chorego dziecka, skarga na los. Uczucie matki. Apel poetki do społeczeństwa. Kompozycja utworu oparta na kontraście (piwniczna izba-obrazy wsi). Wyrazy zdrobniałe w mowie matki; epitety i porównania. Budowa stroficzna wiersza. Powtórzenia i ich znaczenie w tym wierszu.</p>	<p>Maria Konopnicka. <i>Nasza szkapa</i>. Dzieje rodziny piaskarza. Borykanie się tej rodziny z przeciwnościami losu. Miłość rodzinna. Znaczenie szkapy dla rodziny piaskarza; stosunek dzieci do szkapy. Forma utworu; opowiadanie w pierwszej osobie, sugerujące autentyczność przedstawionych zdarzeń. Humor i jego rola w utworze.</p> <p><i>A jak poszedł król na wojnę</i>. Kontrastowe obrazy doli chłopca i króla na wojnie. Zabarwienie uczuciowe – ironia w przedstawieniu chwały króla, współczucie dla chłopca. Dobór epitetów i porównań, onomatopeje.</p> <p><i>Kochasz ty dom</i>. Umiłowanie domu rodzinnego. Dom – ojczyzna. Obowiązek obrony ojczyzny. Przenośnie i pytania retoryczne. Uroczysty charakter pieśni.</p>	<p>Maria Konopnicka. <i>Dym</i>. Obraz codziennego życia matki i jej syna, robotnika, ich wzajemny stosunek. Piękno poetyckich obrazów życia prostych ludzi, szacunek poetki dla ich pracy i uczciwego życia. Współczucie dla ich losu. Motyw dymu – jego związek z tematem i rola w kompozycji utworu.</p>
<p><i>Dobranoc ci, wiosko</i> lub <i>Poszłabym ja na kraj świata</i>. Miłość do kraju. Forma pieśni.</p>	<p>Stefan Żeromski. <i>Matka i syn</i> (fragment z <i>Szyfów prac</i>). Wspomnienia i uczucia matki i syna na tle obrazu przyrody. Miłość matki do syna i syna do matki. Środki artystyczne opisu (porównania, epitety, uosobienia). Zabarwienie uczuciowe stylu.</p>	<p>Stefan Żeromski. Opowiadanie z życia pisarza.</p> <p><i>Lekcja języka polskiego</i> (fragment <i>Szyfów prac</i>). Rola Zygiera w uświadomieniu narodowym kolegów. Siła oddziaływania poezji Mickiewicza, jej rola w</p>



		budzeniu uczuć narodowych. Piękno poetyckiej prozy Żeromskiego.
Jan Chrystian Andersen. Opowiadanie z życia pisarza. <i>Królowa Śniegu</i> . Treść opowiadań. Sens opowiadania o rozbitym lustrze. Autobiograficzny charakter opowiadania pt. <i>Chłopczyk i dziewczynka</i> . Przygody Kaja i Gerdy. Moralna wymowa tej baśni.	Władysław Stanisław Reymont. <i>Bitwa pod Racławicami</i> (fragment <i>Insurekcji</i> ). Kościuszkowski jako wódz. Jego stosunek do ludu. Postać dziedzica; stosunek dziedzica do chłopów i sprawy narodowej. Chłopi w powstaniu kościuszkowskim na tle opisanego wydarzenia. Zróżnicowanie języka w dialogach.	Aleksander Fredro. <i>Zemsta</i> . Przebieg zdarzeń. Charakterystyka Cześnika i Rejenta. Obrazy z życia szlachty i jej obyczajów. Humor w traktowaniu postaci. Komizm postaci Papkina. Kompozycje utworu; tok akcji głównej; ekspozycja, zawiązanie akcji, jej rozwój, punkt kulminacyjny, rozwiązanie. Monologi i dialogi. Zróżnicowanie języka postaci. Wiersz ośmiozłostkowy. <i>Zemsta</i> jako komedia.
Edmund Amicis. <i>Od Apeninów do Andów</i> . Przygody chłopca włoskiego poszukującego matki. Miłość do matki źródłem siły przy pokonywaniu trudności. Bohaterstwo chłopca. Opis i opowiadanie. Napięcie dramatyczne w końcowej scenie.	Jan Parandowski. <i>Mały Kopernik</i> . Środowisko, w którym wzrastał mały Kopernik. Opis zaćmienia słońca. Reakcja ludzi na to zjawisko. Wy tłumaczenie zaćmienia Słońca przez kanonika Waczenrode – zgodnie ze średniowiecznym poglądem na budowę wszechświata. Wątpliwości małego Kopernika.	Konstanty Ildefons Gałczyński. <i>Dytyramb na cześć pokoju</i> . Pochwała pokoju, gotowość do jego obrony. Radość życia.
Leopold Staff. <i>Wieczornica</i> (fragment). Opis wieczoru spędzonego przez prządki na wsi. Kontrastowość w obrazowaniu zimowego wieczoru; środki stylistyczne (dobór epitetów).	Leopold Staff. <i>Gęsiarka</i> . Poetycki obrazek pastuszki i gęsi. Dokładność, wyrazistość opisu. Rola epitetów, porównań i przenośni, ich oryginalność. Zabarwienie uczuciowe wiersza.	Leopold Staff. <i>Pierwsza przechadzka</i> . Wiara w budowę nowego życia na ruinach i zgliszczach. Pierwsze oznaki budzącego się życia w zniszczonym i wyludnionym mieście. Prostota języka i budowy wiersza.
Zofia Nałkowska. <i>Mały zając</i> . Opis zajączka i jego zachowania się. Stosunek dziewczynki do zajączka i troska o dalsze jego losy.	Zofia Nałkowska. <i>Wspomnienie z dzieciństwa</i> (fragment <i>Domu nad łąkami</i> ). Piękno przyrody otaczającej dom rodzinny Zofii Nałkowskiej.	

<p>Władysław Broniewski. <i>Pochód</i> (fragment wiersza <i>Nasz maj</i>. Radosny nastrój pierwszomajowego pochodu. Poczucie więzi z ludźmi świętującymi 1 maja.</p>	<p>Władysław Broniewski. <i>Do domu</i>. Wezwanie do powrotu zza granicy i do pracy nad odbudową zniszczonego wojną kraju. Zapał poety i wiara w lepsze jutro – lub <i>Syn podbitego narodu</i>. Tragizm walki i losu żołnierza polskiego podczas klęski wrześniowej 1939 r. Nadzieja na pomoc ze strony bratnich narodów. Hołd dla Warszawy.</p>	<p>Władysław Broniewski. <i>Elegia o śmierci Ludwika Waryńskiego</i>. Obraz śmierci rewolucjonisty. Hołd poety dla bohaterstwa i poświęcenia. Wiara w zwycięstwo idei, której służył Waryński. Znaczenie apostrofy do czytelnika na początku wiersza. Sens <i>Elegii</i> zawarty w zakończeniu. Kompozycja oparta na zbliżaniu się śmierci.</p> <p><i>Bagnet na broń</i>. Geneza wiersza. Moralny obowiązek obrony ojczyzny. Rola budowy składniowo-intonacyjnej i wierszowej w uwydatnieniu sensu utworu.</p>
<p>Maria Dąbrowska. <i>Olek</i>. Czas i miejsce akcji, postacie. Stosunek Olka do siostry i towarzyszy niedoli, zaradność, uczciwość i poczucie godności człowieka pracy.</p>	<p>Marian Brandys. <i>Chłopiec z pociągu</i>. Obraz z życia w naszym kraju podczas okupacji hitlerowskiej. Bohaterstwo i poświęcenie chłopca. Okrucieństwo hitlerowców. Napięcie dramatyczne opowiadania.</p>	
<p><i>Śląsk śpiewa</i>. Poetycki obraz przemysłowego Śląska i pracy maszyn (wyrazy dźwiękonaśladowcze, rytmika wiersza).</p>		
<p>Julian Tuwim. <i>Dwa wiatry</i>. Igraszki wiatru w sadzie i na polu. Środki stylistyczne (uosobienie, wyrazy dźwiękonaśladowcze).</p>		
<p>Opowiadanie z życia Lenina (np. jedno z opowiadań Kononowa).</p>		
<p>Gustaw Morcinek. <i>Łysek z pokładu Idy</i>. Stosunek górników do konia, towarzysza pracy. Chuligański postępek Bortliczka.</p>		

Stosunek autora do głównych bohaterów noweli. Zróżnicowanie języka w noweli.		
Obrazy z życia współczesnego w Polsce Ludowej i innych krajach ze szczególnym uwzględnieniem życia dzieci i młodzieży na podstawie wypisów, lektury uzupełniającej, czasopism i najnowszych wydawnictw literatury dla dzieci.		

6. Zestawienie treści w Programie nauczania 1970 r. dla klas I-IV

KLASA I	KLASA II	KLASA III	KLASA IV
Zajęcia i zabawy dzieci, zabawki; ulubione zwierzęta domowe; higiena osobista; rodzice, najbliższa rodzina, życie w rodzinie; zajęcia członków rodziny.	Dom rodzinny. Życie w rodzinie, zajęcia członków rodziny, ich narzędzia pracy, kultura i higiena życia codziennego. Sąsiedzi. Budynek mieszkalny, otoczenie budynku, urządzenia w mieszkaniu i w budynku. Utrzymanie w czystości i upiększanie pomieszczenia mieszkalnego.	Życie w domu i w szkole. Dzieci przy nauce i zabawie; radio i film w szkole; życie i praca w organizacjach uczniowskich; uroczystości szkolne; zachowanie się w szkole i poza szkołą.	Uczeń w domu i w szkole. Aktywny udział w życiu rodzinnym. Przywiązanie do rodziców i rodzeństwa. Zajęcia, rozrywki, zabawy i sport w różnych porach roku. Zajęcia w szkole, wycieczki, uroczystości szkolne, życie i praca w drużynie harcerskiej, SKO.
Dom, mieszkanie, urządzenia w mieszkaniu, sprzęty; zachowanie ostrożności przy obchodzeniu się z ogniem, gazem i elektrycznością.		Książka – towarzysz i przyjaciel. Ulubione książki, biblioteczka domowa, klasowa, biblioteka szkolna.	Wiadomości o książce i piśmiennictwie. Wynalazek druku. Powstawanie książki i czasopisma dla dzieci. Książka przyjacielem człowieka. W księgarni, w bibliotece.
Szkoła, klasa, urządzenia i sprzęty w klasie, poszanowanie pracy i własności społecznej; książki, zeszyty i przybory szkolne, posługiwanie się nimi; nauczyciele i inne osoby pracujące w szkole, koledzy; codzienne życie w szkole. Dzień Matki, Międzynarodowy Dzień Dziecka.	Szkoła. Budynek szkolny i jego otoczenie; stosunek dzieci do kolegów, do osób pracujących w szkole, do innych osób dorosłych; poszanowanie własności społecznej i osobistej; utrzymanie w porządku i czystości książek i przyborów szkolnych; zajęcia szkolne, rozrywki, wycieczki, uroczystości szkolne; Dzień	Higiena ciała i odzieży, higiena czytania i pisania. Rozkład dnia zgodnie z wymaganiami higieny. Ochrona przed chorobami, szczepienia ochronne. Zachowanie ostrożności przy korzystaniu z ognia, gazu i prądu elektrycznego. Nieszczęśliwe wypadki z niewypałami.	Piękno naszej ojczyzny: krajobraz, życie ludzi i ich zajęcia. Podania regionalne. Baśnie ludowe, zwyczaje, stroje, tańce, piosenki. Ochrona przyrody.

	Matki, Międzynarodowy Dzień Dziecka.		
Droga z domu do szkoły. W mieście: ulica, domy, chodniki, jezdnia, zachowanie się na ulicy, najważniejsze przepisy ruchu w mieście. Na wsi: zabudowania, ścieżki i droga, najważniejsze przepisy ruchu drogowego. Środki lokomocji i transportu w miejscowości.	<p>W mieście: ulice, parki, ruch uliczny, zachowanie się na ulicy, przepisy ruchu w mieście; najważniejsze budynki powszechnej użyteczności (spółdzielnie, rzemieślnicze warsztaty usługowe, urzędy itp.; sąsiednia miejscowości (lub dzielnica miasta); wieś w pobliżu miasta.</p> <p>Na wsi: zabudowania, drogi, ogrody, pola, łąki, rzeka, staw, las; praca na roli w ciągu roku; najważniejsze środki lokomocji i transportu; przepisy ruchu drogowego; punkty usługowe i ośrodki użyteczności publicznej we wsi; praca listonosza; sąsiednia miejscowość – sąsiednie wsie i najbliższe miasto lub miasteczko; wzajemna wymiana produktów.</p>	<p>Obrazki z życia i pracy ludzi w okolicy – w mieście: w komunikacji, handlu, warsztatach rzemieślniczych, fabrykach, urzędach; na wsi: w PGR, spółdzielniach, gospodarstwie indywidualnym, sadach, ogrodach, pasiekach itd. Miejscowa rada narodowa, milicja, wojsko, straż ogniowa itp. Wykorzystanie maszyn w pracy człowieka. Współdziałanie miasta i wsi.</p>	<p>Opowiadania z przeszłości Polski: Gród książęcy Mieszka I. Za króla Bolesława Chrobrego. Obrona Głogowa. Zwycięstwo pod Grunwaldem. Z życia żaków krakowskich. Mikołaj Kopernik. Niedola chłopów w Polsce szlacheckiej; na folwarku pańszczyźnianym. Na Wawelu w XVI wieku. Obrona kraju przed Szwedami. 3 maja 1791 roku w Warszawie. Kościuszko pod Raławicami. W obozie legionistów; pieśń <i>Jeszcze Polska nie zginęła</i>. Noc listopadowa. O Ludwiku Waryńskim. Matejko – malarz dziejów Polski. W obronie mowy i ziemi.</p>
Nazwa własnej miejscowości.	Miejscowość i jej najbliższe sąsiedztwo.	Poszanowanie pracy własnej i innych oraz własności społecznej i osobistej. Wypoczynek i rozrywki – teatr, kino, świetlica, parki, wczasy.	Lenin w Polsce. Wielka Rewolucja Października; rola Lenina. Rok 1918 – odzyskanie niepodległości. Obrazki z okresu dwudziestolecia międzywojennego; walka

			robotników i chłopów o sprawiedliwość społeczną. Wrzesień 1939 r. Walki partyzantów z najeźdźcą hitlerowskim. PPR w walce o wyzwolenie narodowe i społeczne. Gwardia Ludowa i Armia Ludowa. Powstanie Warszawskie. Z walk o Polskę na frontach II wojny światowej; bitwa pod Lenino, polsko-radzieckie braterstwo broni. Karol Świerczewski – żołnierz rewolucjonista. Rok 1944 – ojczyzna wolna; Manifest PKWN.
Przyroda w otoczeniu dziecka. Rośliny użyteczne i ozdobne – pielęgnowanie i ochrona; dziecko przyjacielem zwierząt.	Przyroda w otoczeniu dziecka. Opowiadania i baśnie z życia ludzi i zwierząt. Ochrona przyrody. Rośliny i zwierzęta. Niektóre zwierzęta żyjące na swobodzie.	Obrazki z przeszłości. Podania związane z regionem i z niektórymi naszymi miastami (np. Gniezno, Poznań, Kraków, Warszawa, Wrocław). Zabytki. Przeszłość naszej miejscowości. Praca ludzka i narzędzia w przeszłości.	Obrazki z życia w Polsce Ludowej. 22 lipca – Święto Odrodzenia. Odbudowa i rozbudowa miast i wsi. Uchwalenie Konstytucji PRL. Wielkie budowle socjalizmu, np. Nowa Huta, Turoszów, Płock, Konin, Lubin, zagłębie siarkowe. Walka o pokój, o szczęśliwą przyszłość dzieci. Międzynarodowy Dzień Dziecka. Najważniejsze wydarzenia z bieżącego życia w Polsce.

<p>Obserwacja zmian zachodzących w przyrodzie w jesieni: coraz krótszy dzień, coraz zimniej, odlot ptaków, zmiana barwy i opadanie liści, słoty i wichury jesienne, przymrozki. Praca jesienna w polu, w sadzie, w ogrodzie warzywnym. Rozpoznawanie i nazywanie najczęściej uprawianych warzyw. Przygotowanie się ludzi do zimy.</p>	<p>Prace jesienne w polu, w sadzie, w ogrodzie warzywnym. Rozpoznawanie warzyw. Rozróżnianie drzew owocowych po owocach i liściach. Rozróżnianie drzew iglastych i liściastych. Gromadzenie nasion do wysiewu i na pokarm dla ptaków. Zbieranie liści, owoców i szyszek poznanych drzew. Grzyby jadalne i trujące. Hodowanie roślin w doniczkach i skrzynkach. Obserwacje wpływu pielęgnowania na wygląd roślin. Karmienie ptaków w karmniku.</p>	<p>Życie i praca ludzi w Polsce Ludowej. Fabryki własnością narodu. Obrazki z nowoczesnych zakładów pracy (warunki pracy, świetlica, żłobek, przedszkole). Budowa osiedli mieszkaniowych. Obrazki z życia wsi: praca maszyn w gospodarstwie rolnym, spółdzielnie produkcyjne, państwowe gospodarstwa rolne. Współdziałanie miasta i wsi. Wypoczynek i rozrywki człowieka pracy.</p>	
<p>Obserwacje zmian zachodzących w przyrodzie w zimie: zamarzanie wody, opady śnieżne, mrozy, krótkie dni, długie noce. Ptaki pozostające u nas w zimie, np. wróble, szczygły; ptaki przylatujące do nas na zimę, np. jemioluska, gil. Karmienie ptaków.</p>	<p>Piękno przyrody w rodzinnej miejscowości w różnych porach roku. Kierunki wschodni i zachodni według Słońca. Obserwowanie najbliższego krajobrazu w różnych porach roku (np. rzeka, strumień, staw, jezioro, góra, pagórek, równina, las, pole, łąka, ścieżka, droga, osiedle).</p>		
<p>Obserwacje objawów zbliżającej się wiosny: coraz dłuższy dzień, coraz cieplej, roztopy wiosenne. Przylot ptaków – skowronka,</p>	<p>Prace wiosenne w parku, w ogrodzie, w polu. Przygotowanie gleby, nawożenie, siew. Kwiaty wiosenne w lesie, na łące.</p>		

bociana, jaskółki. Pierwsze kwiaty. Rozwijanie się pączków na gałązkach drzew, np. kasztanowca. Kwitnienie drzew owocowych. Prace wiosenne w parku, na działce szkolnej. Pierwsze owoce, warzywa.	Kwitnienie drzew. Pomoc w pracach w sadzie, w warzywniku, w polu, np. udział dzieci w tępieniu chwastów. Ptaki oczyszczające sad od gąsienic. Muchy i walka z nimi.		
Polska Ludowa – nasza Ojczyzna. Warszawa – stolica Polski; Wisła – największa rzeka w Polsce; godło i barwy państwowe; portrety w klasie; żołnierz Polski Ludowej naszym obrońcą.	Nasza Ludowa Ojczyzna. 1 maja – święto ludzi pracy. Pochód pierwszomajowy. Nasza stolica: nowe gmachy, nowe ulice. Wojsko ludowe obrońcą kraju. Pomniki ku czci poległych za naszą ojczyznę. Miejsca pamiątkowe w naszej miejscowości.	Nasza Ludowa Ojczyzna. Opowiadania o walkach z najeźdźcą hitlerowskim. PPR – organizator walki o wyzwolenie narodowe i społeczne. Władysław Gomułka – Pierwszy Sekretarz PPR.	
1 Maja – święto ludzi pracy; czerwony sztandar – znak ludzi pracy.	Wycieczka w celu poznania najbliższego sąsiedztwa danej miejscowości; wycieczka do miasta lub wycieczka na wieś.	Władza Ludowa w Polsce. Żołnierz polski – obrońca i przyjaciel ludności (pomoc przy żniwach, w czasie powodzi itp.). Obrazki z pracy nad rozbudową stolicy i innych miast. 1 maja – międzynarodowe święto pracy. 22 lipca – Święto Odrodzenia Polski.	
Wykaz lektury: - 3 książki czytane we fragmentach lub w całości przez nauczyciela w klasie;	Wykaz lektury: - 2 książki czytane we fragmentach lub w całości przez nauczyciela w klasie;	Wykaz lektury: - 3 książki czytane we fragmentach lub w całości przez nauczyciela w klasie;	Wykaz lektury: - 4 książki czytane we fragmentach lub w całości przez uczniów pod kierunkiem nauczyciela w klasie;



<p>- 2 książki czytane we fragmentach lub w całości przez uczniów pod kierunkiem nauczyciela w klasie; - pozycje oznaczone gwiazdką szczególnie polecane ze względu na walory dydaktyczne.</p> <p>A. Bahdaj, <i>Pilot i ja</i> H. Belcherowa, <i>Zajaczek z rozbitego lusterka</i> Wł. Broniewski, <i>Dla dzieci</i> *J. Brzechwa, <i>Tańczyła igła z nitką</i> M. Jaworzakowa, <i>Jacek, Wacek i Pankracek</i> *M. Konopnicka, <i>Na jagody</i> M. Kownacka, <i>Plastusiowy pamiętnik</i> * E. Szelburg-Zarembina – <i>Wesołe historie</i> S. Szuchowa, <i>Przygoda z małpką</i> S. Szuchowa, H. Zdzitowiecka, <i>Od wiosny do wiosny</i> J. Tajc, <i>Jarzębinka</i> *J. Tuwim, <i>Lokomotywa</i></p>	<p>- 3 książki czytane we fragmentach lub w całości przez uczniów pod kierunkiem nauczyciela w klasie; - co najmniej 2 książki do samodzielnego przeczytania przez wszystkich uczniów w domu.</p> <p>*J. Ch. Andersen, <i>Dzieci elfów</i> * J. Grabowski, <i>Czarna owieczka</i> I. Guro, <i>Wakacyjna przygoda</i> N. Hawthore, <i>O królu Midasie</i> Cz. Janczarski, <i>Jak Wojtek został strażakiem</i> H. Januszewska, <i>Kopciuszek</i> *L. Krzemieniecka – <i>Z przygód krasnala Halabaty</i> S. Michałkow – <i>Nie płacz koziółku</i> *W. Osiejewa, <i>Czarodziejskie słowo</i> *J. Porazińska, <i>Psotki i śmieszki</i> J. Sekora, <i>Rozgniewany węgielek</i> E. Szelburg-Zarembina, <i>Najmilsi</i> J. Tuwim, <i>Słoń Trąbalski</i></p>	<p>- co najmniej 5 książek do samodzielnego przeczytania przez wszystkich uczniów w domu.</p> <p>W. Bianki, <i>Myszka Pik</i> *J. Broniewska, <i>Filip i jego załoga na kółkach</i> J. Grabowski – <i>Puc, Bursztyn i goście</i> *M. Konopnicka, <i>Co słonko widziało</i> M. Konopnicka, <i>Jak to ze Inem było</i> M. Kownacka, <i>Kajtkowe przygody</i> *A. Lindgren, <i>Dzieci z Bullerbyn</i> K. Makuszyński, <i>Awantura o Basię</i> M. Niżyński, <i>Sola</i> H. Ożogowska, <i>Złota kula</i> R. Pisarski, <i>O psie, który jeździł koleją</i> *A. Puszkina, <i>Bajka o rybaku i rybce</i> <i>U złotego źródła</i> – zbiór baśni polskich opracowanych przez S. Wortman.</p>	<p>- co najmniej 7 książek do samodzielnego przeczytania przez wszystkich uczniów w domu.</p> <p>*E. Amicis, <i>Mały pisarczyk z Florencji</i> lub <i>Od Apeninów do Andów</i> *J.Ch. Andersen, <i>Baśnie</i> A. Gajdar, <i>Czuk i Hek</i> H. Januszewska, <i>O flisaku i Przydróżce</i> I. Jurgielewiczowa, <i>O chłopcu, który szukał domu</i> L. J. Kern, <i>Ferdynand wspaniały</i> *M. Konopnicka, <i>O krasnoludkach i sierotce Marysi</i> *M. Kownacka, <i>Rogaś z doliny Roztoki</i> M. Krüger, <i>Dar rzeki Fly</i> M. Lobe, <i>Babcia na jabłoni</i> *M. Lofting, <i>Doktor Dolitte i jego zwierzęta</i> Cz. Niemyska-Rączaszekowa – <i>Przyjaciele</i> M. Nosow, <i>Witia Melejew w szkole i w domu</i> J. Porazińska, <i>Kichuś majstra Lepigliny</i></p>
--	---	--	---

			J. Prżemanowski, <i>Tajemnica wzgórza 117</i> *M. Zarębińska-Broniewska, <i>Dzieci Warszawy</i> W. Żukrowski, <i>Mój przyjaciel Słoń</i>
--	--	--	---

7. Zestawienie treści w Programie nauczania 1970 r. dla klas V-VIII

KLASA V	KLASA VI	KLASA VII	KLASA VIII
Środowisko dziecka. Rodzina. Stosunek do rodziców i rodzeństwa. Czynny udział dziecka w życiu rodzinnym i wynikające z tego obowiązki.	Środowisko ucznia. Obrazy z życia młodzieży w domu i w szkole. Zagadnienia społeczne i moralne związane z życiem rodziny i szkoły, np. szacunek dla pracy rodziców i nauczycieli, stosunek ucznia do nauki i pracy społecznej, zasady współżycia w zespole koleżeńskim. Życie kulturalne danej miejscowości i okolicy: zakłady pracy, instytucje kulturalne, zabytki, pamiątki historyczne itp. Kultura zachowania się w miejscach publicznych, poszanowanie własności społecznej i wytworów pracy ludzkiej, stosunek do instytucji kulturalnych.	Obrazy z przeszłości Polski – od Średniowiecza do połowy XIX w. – ze szczególnym uwzględnieniem życia kulturalnego. Zbeletryzowane obrazy ilustrujące różne przejawy życia i kultury w Polsce: walkę o wolność i postęp społeczny; rozwój życia kulturalnego w Polsce i jego związek z kulturą innych narodów; sylwetki bojowników o wolność i postęp społeczny (np. A. Frycz Modrzewski, St. Staszic, J. H. Dąbrowski), wybitnych pisarzy, uczonych i artystów (np. Jan Kochanowski, I. Krasicki, Jędrzej Śniadecki, J. Słowacki, St. Moniuszko).	Obrazy z przeszłości Polski – od połowy XIX w. do czasów najnowszych – ze szczególnym uwzględnieniem życia kulturalnego. Zbeletryzowane obrazy ilustrujące różne przejawy życia i kultury w Polsce: postępowanie polityczne i społeczne; rozwój kultury w Polsce i jej związek z kulturą innych narodów; sylwetki bojowników o wolność i postęp społeczny (np. L. Waryński, S. Sempołowska, M. Nowotko), wybitnych pisarzy i artystów (np. B. Prus, H. Sienkiewicz, S. Żeromski, J. Tuwim, W. Broniewski, L. Kruczkowski, K. Szymanowski), bohaterów walk o wyzwolenie Polski i budowniczych Polski Ludowej.
Szkoła – nauczyciele, koledzy; stosunek do nauczycieli i kolegów, odpowiedzialność i dyscyplina, koleżeństwo, przyjaźń. Organizacje szkolne i udział uczniów w ich pracach. Harcerstwo.			
Życie i kultura w danej miejscowości i okolicy; praca ludzka, instytucje kulturalne, pamiątki historyczne.			
Przeobrażenia gospodarcze i społeczne w środowisku dziecka.			
Charakterystyczne obrazy przyrody i życia ludzi w różnych regionach Polski i w innych krajach.	Charakterystyczne obrazy przyrody i życia ludzi w Polsce i w innych krajach. Przeobrażenia gospodarcze, społeczne i kulturowe w Polsce Ludowej. Rozwój socjalistycznego budownictwa. Najważniejsze wydarzenia współczesne.		
Warszawa – stolica Polski. Praca ludzi na wsi i w mieście. Najważniejsze wydarzenia bieżące.			

	Osiągnięcia myśli ludzkiej w różnych dziedzinach życia – postęp techniczny i społeczny, doniosłe wynalazki.		
Bojownicy o wolność i postęp społeczny. W. Lenin. K. Świerczewski. Wybitni uczeni i artyści (np. M. Kopernik, J. Matejko).	Bojownicy o wolność i postęp społeczny (np. T. Kościuszko, J. Dąbrowski, Janek Krasicki). Wybitni pisarze, artyści i uczeni (np. A. Mickiewicz, F. Chopin, M. Skłodowska-Curie). Budowniczości Polski Ludowej. Sylwetki wybitnych współczesnych uczonych, inżynierów, przodujących robotników, działaczy społecznych.		
Twórczość ludowa jako źródło poznania ludu i jego pragnień. Baśnie, legendy, pieśni, mity.	Twórczość ludowa w różnych dziedzinach sztuki (np. pieśni, legendy, sztuki plastyczne). Odbicie twórczości ludowej życia ludu, jego obyczajów i poglądu na świat.	Obrazy życia w Polsce Ludowej. Przeobrażenia gospodarcze i społeczne. Rozwój nauki, kultury i oświaty. Działalność wychowawcza i kulturalna Ludowego Wojska Polskiego. Życie i praca budowniczych Polski Ludowej. Perspektywy dalszego rozwoju gospodarczego i kulturalnego Polski Ludowej.	Obrazy życia współczesnego w Polsce i w świecie – ze szczególnym uwzględnieniem ZSRR i innych krajów socjalistycznych. Współdziałanie między krajami socjalistycznymi w dziedzinie politycznej, gospodarczej i kulturalnej. Wkład Polaków w dzieło współpracy międzynarodowej, np. działalność polskich uczonych, techników i artystów. Perspektywy dalszego rozwoju

			gospodarczego i kulturalnego Polski Ludowej.
<p>LEKTURA:</p> <p>1. Wypisy zawierające krótkie utwory i fragmenty utworów z literatury polskiej i obcej (współczesnej i klasycznej), związane z tematyką programu: wiersze, opowiadania, nowele, fragmenty powieści, reportaże, prozę popularnonaukową.</p> <p>2. Wybrane teksty literackie i popularnonaukowe oraz reportaże z czasopism dla dzieci i młodzieży (np. <i>Promyk</i>, <i>Świat Młodych</i>).</p> <p>3. Utwory do wyboru (co najmniej 8 pozycji), czytane i omawiane w całości:  E. Amicis – <i>Serce</i> (wybór)  H. Beecher Stowe – <i>Chata wuja Toma</i> (wydanie dla młodzieży)  J. Broniewska, <i>O człowieku, który się kulom nie kłaniał</i>  J. Broszkiewicz, <i>Wielka, większa i największa</i></p>	<p>LEKTURA:</p> <p>1. Wypisy zawierające krótkie utwory i fragmenty utworów z literatury polskiej i obcej (współczesnej i klasycznej), związane z tematyką programu: wiersze, opowiadania, nowele, fragmenty powieści, reportaże, prozę popularnonaukową.</p> <p>2. Wybrane teksty literackie i popularnonaukowe oraz reportaże z czasopism dla dzieci i młodzieży (np. <i>Promyk</i>, <i>Świat Młodych</i>).</p> <p>3. Utwory do wyboru (co najmniej 8 pozycji), czytane i omawiane w całości:  M. Brandys, <i>Śladami Stasia i Nel</i>  J. Chamiec, <i>Trój kolorowa kokarda</i>  M. Dąbrowska, <i>Marcin Kozera</i>  D. Defoe, <i>Robinson Kruzoe</i>  W. Grodzieńska, <i>Śladami poety</i>  N. Iljin, <i>Czarno na białym</i>  I. Jurgielewiczowa, <i>Ten obcy</i></p>	<p>LEKTURA:</p> <p>1. Utwory ilustrujące różne przejawy życia i kultury w Polsce od średniowiecza do połowy XIX w.</p> <p>2. Utwory poetyckie i prozaiczne oraz fragmenty większych utworów wybitnych pisarzy polskich, związane z tematyką programu:  J. Kochanowski, kilka fraszek (np. <i>Na lipę</i>, <i>Na zdrowie</i>), dwa treny (VII i VIII), jedna pieśń (<i>Serce roście...</i>)  I. Krasicki, <i>wybór bajek</i> (np. <i>Wilczki</i>, <i>Dewotka</i>, <i>Przyjaciele</i>)  A. Mickiewicz, jedna z ballad, np. <i>Świtez</i>  - jeden z sonetów krymskich, np. <i>Stepy Akermańskie</i>  - <i>Reduta Ordona</i>  - <i>Pan Tadeusz</i>  J. Słowacki, wybór wierszy, np. <i>W pamiętniku Zofii Bobrowskiej</i>, <i>Sowiński w okopach Woli</i>  - fragmenty <i>Balladyny</i></p>	<p>LEKTURA:</p> <p>1. Utwory ilustrujące różne przejawy życia i kultury w Polsce od połowy XIX w. do czasów najnowszych.</p> <p>2. Utwory poetyckie i prozaiczne oraz fragmenty większych utworów wybitnych pisarzy polskich, związane z tematyką programu:  M. Konopnicka, wybór wierszy (np. <i>Wieczorne pieśni</i>, <i>Świecą gwiazdy</i>, <i>Jaś nie doczekał</i>, <i>Kochasz Ty dom</i>)  W. Reymont, <i>Chłopi</i> (fragmenty)  S. Żeromski, <i>Ludzie bezdomni</i>, <i>Szyfowe prace</i>  L. Staff, wybór wierszy (np. <i>Południe</i>, <i>Kieszek</i>, <i>Pierwsza przechadzka</i>)  J. Tuwim, wybór wierszy (np. <i>Pieśń o białym domu</i>, <i>Nauka</i>, <i>Do córki w Zakopanem</i>)  K. Gałczyński, wybór wierszy (np. <i>Dytyramb na cześć pokoju</i>,</p>

<p>A. i C. Centkiewiczowie, <i>Odarpi syn Egigwy</i>  M. Dąbrowska, <i>Wilczęta z czarnego podwórka</i>  A. Gajdar, <i>Timur i jego drużyna</i>  M. Konopnicka, <i>Nasza szkapca</i>  J. Korczak, <i>Bankructwo małego Dżeka</i>  F. Molnar, <i>Chłopcy z placu broni</i>  G. Morcinek, <i>Łysek z pokładu Idy</i>  P. Pawlenko, <i>Stepowe słońce</i>  B. Prus, <i>Antek</i>  H. Sienkiewicz, <i>Janko Muzykant</i>  H. Sienkiewicz, <i>W pustyni i w puszczy</i>  S. Szmaglewska, <i>Czarne stopy</i>  M. Twain, <i>Królewicz i żebrak</i>  W. Wasilewska, <i>Pokój na poddaszu</i>  W. Żukrowski, <i>Poszukiwacze skarbów</i></p>	<p>W. Katajew, <i>Samotny biały żagiel</i>  W. Kawierin, <i>Dwaj kapitanowie</i>  E. Knight, <i>Lassie wróć</i>  B. Mrówczyński, <i>Plama na Złotej Puszczy</i>  I. Newerly, <i>Chłopiec z Salskich Stepów</i>  E. Niziurski, <i>Księga urwisów</i>  B. Prus, <i>Anielka</i>  H. Rudnicka, <i>Chłopcy ze Starówki</i>  M. Twain, <i>Przygody Tomka Sawyer</i>  J. Verne, <i>Tajemnicza wyspa</i>  W. Żółkiewska, <i>Droga przez ogień</i></p>	<p>E. Orzeszkowa, wybór nowel  B. Prus, fragmenty <i>Lalki</i> (Pamiętnik starego subiekta) - <i>Placówka</i>  H. Sienkiewicz, <i>Latarnik</i>  L. Kruczkowski, fragment <i>Kordiana i chama</i>  I. Newerly, <i>Archipelag ludzi odzyskanych</i>  3. Krótkie utwory poetyckie i prozaiczne oraz fragmenty większych utworów ze współczesnej literatury polskiej i obcej.  4. Wybrane reportaże, pamiętniki i opowiadania przedstawiające walkę polskiej klasy robotniczej o wyzwolenie społeczne i narodowe, budownictwo socjalistyczne w naszym kraju oraz obrazy z dziejów Ludowego Wojska Polskiego.  5. Wybrane utwory z czasopism młodzieżowych i popularnonaukowych, związane z tematyką programu.  6. Utwory do wyboru (co najmniej 5 pozycji):  H. Bobińska, <i>Maria Curie-Skłodowska</i></p>	<p><i>Ojczyzna</i>, fragment <i>Wita Stwosza</i>  W. Broniewski, wybór wierszy (np. <i>Elegia o śmierci Ludwika Waryńskiego</i>, <i>Bagnet na broń</i>, <i>Pieśń majowa</i>, fragment <i>Mazowsza</i>)  J. Putrament, <i>Wrzesień</i> (fragmenty)  L. Kruczkowski, <i>Niemcy</i> (fragmenty)  M. Dąbrowska, wybór opowiadań  J. Iwaszkiewicz, wybór opowiadań  L. Rudnicki, <i>Stare i nowe</i> (wybór)  W. Majakowski, wybór wierszy (np. <i>Lewą marsz</i>)  M. Ostrowski, <i>Jak hartowała się stal</i> (fragmenty)  M. Szołochow, <i>Cichy don</i> (fragmenty)  3. Wybrane reportaże, pamiętniki i opowiadania przedstawiające walkę polskiej klasy robotniczej o wyzwolenie społeczne i narodowe, budownictwo socjalistyczne w naszym kraju</p>
--	---	---	--

		<p>J. Broszkiewicz, <i>Ci z dziesiątego tysiąca</i>  J. Chamiec, <i>O Ludwiku Waryńskim</i>  M. Gorki, <i>Jak uczyłem się</i>  H. Górska, <i>Chłopcy z ulic miasta</i>  W. Hugo, <i>Gavroche</i>  M. Konopnicka, wybór nowel  J. I. Kraszewski, <i>Historia o Janaszu Korczaku i pięknej miecznikównie</i>  J. London, <i>Zew krwi</i>  A. Mickiewicz, <i>Grażyna</i>  B. Polewoj, <i>Opowieść o prawdziwym człowieku</i>  J. Porazińska, <i>Kto mi dał skrzydła</i>  B. Prus, wybór nowel  J. Przymanowski, <i>Czterej pancerni i pies</i>  H. Rudnicka, <i>Uczniowie Spartakusa</i></p>	<p>oraz obrazy z dziejów Ludowego Wojska Polskiego.  4. Wybrane utwory z czasopism młodzieżowych i popularnonaukowych, związane z tematyką programu.  5. Utwory do wyboru (co najmniej 7 pozycji):  B. Czeszko, <i>Pokolenie</i>  K. Dickens, <i>David Copperfield</i>  J. Dziarnowska, <i>Gdy inni dziećmi są</i>  A. Fadiejew, <i>Młoda Gwardia</i>  A. Fiedler, <i>Dywizjon 303</i>  A. Fredro, <i>Zemsta</i>  E. Hemingway, wybór opowiadań  J. Jefremow, <i>Mgławica Andromedy</i>  W. Katajew, <i>Zimowy wiatr</i>  G. de Maupassant, wybór nowel  M. Moczar, <i>Barwy walki</i>  I. Newerly, <i>Pamiętka z Celulozy</i> (wydanie szkolne)  K. Paustowski, wybór opowiadań  K. Pruszyński, wybór opowiadań  H. Rudnicka, <i>Janek Krasicki</i>  S. Sempołowska, <i>Na ratunek</i>  H. Sienkiewicz, <i>Krzyżacy</i>  M. Szołochow, <i>Los człowieka</i>  L. Voynich, <i>Szerszeń</i></p>
--	--	---	---

