

Jerzy Kaniewski

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

ORCID: 0000-0003-3644-1361

Obcy, czyli wróg – o sposobach prezentowania Niemców w powojennych programach nauczania języka polskiego

Choć stosunek do Innego/Obcego postrzegany jest przede wszystkim w kategoriach indywidualnych wyborów, trudno rozpatrywać go wyłącznie w perspektywie postawy jednostkowej. Decydują o tym społeczne usytuowania podmiotu, mające wpływ na jego sposób definiowania siebie i świata. Zdaniem socjologów: „Nie ma [...] tożsamości w oderwaniu od kontekstu społecznego. Pytając o tożsamość, zajmujemy się z jednej strony kwestią zasadniczych właściwości jednostki i grupy [...], a z drugiej – sprawą relacji tej osoby czy grupy do innych ludzi czy bytów społecznych” [Mach 2008: 7–8]. Czynnikiem społeczny okazuje się kluczowy, ponieważ tożsamość indywidualna „[o]sadzona jest na gruncie cech fizycznych i psychicznych jednostki, ale konstruuje się [...] i nabiera znaczenia dopiero w grupie, w świecie wartości, norm, hierarchii” [Palczyński 2008: 30]. Podnoszona w tym miejscu waga rozumianego szeroko kontekstu społecznego – czy szerzej: społeczno-kulturowego – wynika z roli, jaką ta sfera doświadczeń odgrywa w kształtowaniu tożsamości człowieka. Zdaniem Wojciecha Burszty to „znany nam świat własnej kultury stanowi [...] podstawową płaszczyznę odniesienia w ocenie [...] innych ludzi, kultur i obyczajów” [Burszta 1998: 13]. W największym skrócie można zatem powiedzieć, po

części uprzedzając dalszą argumentację, że to właśnie ze sposobów rozumienia (określenia) swojskości wywodzą się zasadnicze motywacje prezentowanego przez poszczególnych członków określonej grupy stosunku do inności.

Jak wynika z powyższych uwag, nawet przy współczesnym dowartościowaniu znaczenia indywidualnych determinant w procesie kształtowania się tożsamości trudno przecenić formacyjny wpływ środowiska kulturowego. Szczególnej wagi wspomniana relacja nabiera w perspektywie interesów zbiorowości, zwłaszcza takich, które uzasadniają swoją tożsamość poprzez zakotwiczenie jej w przeszłości. Historia własnej grupy, wywodzona często z odległych czasów (tzw. mit początku), uznawana jest za jeden z podstawowych czynników identyfikacyjnych wspólnot narodowych, stając się fundamentem konstrukcyjnym ich samoświadomości¹. Dlatego z perspektywy grupowej tak ważnego znaczenia w procesie budowania więzi ponadjednostkowych nabiera reprodukcja utrwalonego w danej zbiorowości i akceptowanego przez nią porządku społeczno-kulturowego. Kluczową rolę odgrywają tu międzygeneracyjna transmisja dziedzictwa i czuwanie nad kształtem przekazywanego kolejnym pokoleniem obrazu przeszłości. Mimo że zaprojektowany przez zbiorowość porządek wrastania w kulturę (enkulturacja) przebiega w sposób zbliżony do naturalnego, stając się elementem stopniowej socjalizacji jednostki, proces przejmowania funkcjonujących w społeczeństwie tradycji i wzorów nie dokonuje się spontanicznie, lecz jest podporządkowany mniej lub bardziej dobitnie artykułowanym interesom grupy. Ich wpływ szczególnie wyraźnie dostrzega się w obszarach kontrolowanych przez władzę, a do takich należy edukacja. Nie wchodząc głębiej w meandry politycznego usytuowania zinstytucjonalizowanych form edukacji w strukturze społecznej, chciałbym skupić się przede wszystkim na funkcji, jaką w przestrzeni szkolnej pełnią opracowywane lub zatwierdzone centralnie dokumenty regulujące pracę instytucji oświatowych. Czynię to dlatego, że wyłaniająca się

1 Wspólna przeszłość, obok czynnika etnicznego i terytorialnego („wspólnota krwi i ziemi”), uznawana jest za podstawowy składnik świadomości narodowej [zob. np. Szacki, dostęp 2022].

z nich narracja tożsamościowa ma znaczący wpływ na formacyjne oddziaływanie szkoły, w oczywisty sposób służąc realizacji polityki oświatowej państwa. O wpływie edukacji formalnej na osobowość jednostki nie trzeba nikogo przekonywać, nie bez powodu socjologdy i psychologdy uznają szkołę za jedną z najważniejszych instytucji odpowiedzialnych za socjalizację wtórną jednostki, znacząco oddziałującą na kształtowanie się tożsamości człowieka².

Dużo piszę o tożsamościowych aspektach edukacji, ponieważ to one w znacznym stopniu generują określony model patriotyzmu, a więc także sposób wspólnotowego czy indywidualnego sytuowania się wobec obcych. Trafnie wspomnianą zależność ujął przed ponad 40 laty w swoim eseju Jan Józef Lipski – „Od stosunku do «obcych» bardziej niż od stosunku do «swoich» zależy kształt patriotyzmu. Jest w tym zawsze coś paradoksalnego, że miłość do kraju i do własnego narodu określana być może dopiero przez stosunek do innych krajów i innych narodów” [Lipski 1992: 139]³. Na podstawie analizy dokumentów regulujących pracę szkoły spróbuję zatem pokazać, jak w kształtowany na lekcjach języka polskiego model tożsamości wpisana została kategoria Innego. Chyba najlepszym przykładem będzie obraz Niemca, ponieważ pokazuje postrzeganie inności jako obcości, a precyzyjnie rzecz ujmując – mechanizm dokonywania takiego zawężania pola znaczeniowego wyrazu *obcy*, że zaczyna być traktowany wyłącznie jako synonim słowa *wróg*.

Zanim jednak przejdę do konkretnych egzemplifikacji, chciałbym podkreślić, że współczesna przestrzeń kulturowa ma polifoniczny charakter, a do ucznia adresowane są różnorakie narracje formacyjne, poczynając od oficjalnych (szkoła, związki wyznaniowe, instytucje kultury, media), a na nieoficjalnych kończąc (grupy nieformalne, autorytety pokoleniowe, wzory kreowane

- 2 Pisząc o drogach przekazu pamięci zbiorowej, Barbara Szacka stwierdza: „Wśród różnych form przekazu społecznej pamięci niewątpliwie najdonioślejszą jest edukacja szkolna. Szkoła, kontrolowana odgórnie przez państwo, to podstawowy mechanizm socjalizacji wtórnej” [Szacka 2006: 59].
- 3 Pierwodruk został wydany w 1981 roku w tzw. drugim obiegu przez Niezależną Oficynę Wydawniczą NOWA; lokalizacja w tekście głównym odsyła do późniejszego o 10 lat wydania.

przez popkulturę)⁴. Szkoła jest zatem ważnym, ale nie jedynym czynnikiem determinującym kształt dyskursu tożsamościowego docierającego do członka określonej zbiorowości. Formułowana tu uwaga jest istotna, ponieważ tożsamość rodzi się pod wpływem rozmaitych, często nawet sprzecznych przekazów pochodzących z różnych źródeł, a o jej ostatecznym kształcie decydują jednostkowe wybory podmiotu. Warto o tym pamiętać, analizując formacyjny wpływ szkoły na uczniów, zwłaszcza w zglobalizowanej rzeczywistości współczesnej, zdominowanej przez nowe media i technologie cyfrowe.

W swojej wypowiedzi spróbuję pokazać na podstawie analizy obowiązujących dokumentów sposób podejmowania problematyki niemieckiej i funkcjonowania kategorii Obcego w edukacji polonistycznej. Przy omawianiu programów zachowam perspektywę chronologiczną, ponieważ w tym wypadku jest ona kluczowa z uwagi na zmienność realiów historycznych – inaczej wyglądały tuż po wojnie, a inaczej np. po wstąpieniu Polski do Unii Europejskiej. Za takim porządkiem przemawia również sygnalizowana wyżej wielogłosowość narracji objaśniających rzeczywistość, zależna od uwarunkowań politycznych czy kontekstu cywilizacyjno-kulturowego.

Z uwagi na świeżą pamięć wojny kwestia niemiecka okazała się w nowym porządku ustrojowym na tyle istotna dla polityki oświatowej, że już w 1945 roku została bardzo wyraźnie zaakcentowana w dokumentach regulujących pracę szkoły, również tych dotyczących treści polonistycznych⁵. Oficjalny kierunek

- 4 Szczególną rolę odgrywa rodzina – nie tylko dlatego, że jest pierwszym środowiskiem socjalizacji, lecz również z tego powodu, iż to w jej obrębie najczęściej dokonuje się weryfikacja przekazów płynących z innych źródeł.
- 5 Warto zwrócić uwagę, że wysiłki nowej władzy w tym zakresie skupiły się na szkolnictwie z najniższego etapu. Zdecydowały o tym dwie kwestie: zakres oddziaływania (powszechność edukacji na poziomie podstawowym) oraz utrwalony tradycją podział materiału. W szkole podstawowej obowiązywał układ tematyczny, łatwo było zatem wpisać w jej program taką problematykę, która miała uzasadniać nowy porządek ustrojowy czy też kształtować wygodny dla władzy system wartościowania świata. Z uwagi na historycznoliteracki układ treści w szkole średniej wysiłki koncentrowano na poszukiwaniu w dorobku minionych epok tych zjawisk, które służyłyby krytyce przedwojennego porządku lub też uzasadniały wprowadzenie nowego (tzw. sprawiedliwość społeczna, krytyka warstw posiadających czy Kościoła, umniejszanie znaczenia tradycji chrześcijańskiej).

wytyczała opracowana na pierwszy rok pracy instrukcja programowa [Minoś1945], a wyznaczona w niej linia została utrzymana w kolejnych dwóch programach. O ile wydany w kilka miesięcy po zakończeniu wojny dokument opracowywany był w trybie doraźnym i umieszczone w nim zapisy o charakterze okolicznościowym można tłumaczyć presją chwili, o tyle ich utrzymanie w przygotowywanych dłużej programach uznać należy za znaczące w kontekście zakładanej polityki oświatowej i społecznej państwa, mającej na celu ukształtowanie nowego obywatela (tzw. inżynieria społeczna).

Zacznijmy zatem od pierwszego z przywołanych dokumentów. Tu w obowiązującej dla poszczególnych klas tematyce godzin polskiego⁶ przypomina się nie tylko o tragizmie ostatniej wojny, eksponuje się również historyczny aspekt konfliktów z zachodnim sąsiadem. Przywołaniu przeszłości służyły odpowiednio dobrane wyimki z naszych dziejów, tzw. obrazki historyczne. Dla klasy czwartej odpowiedni zapis brzmiał: „Obrazki historyczne, np.: Chrobry, Krzywousty, Władysław Jagiełło, Kazimierz Jagiellończyk, Zygmunt Stary, obrona Westerplatte i Warszawy w 1939, walka z Niemcami 1939–45” [Minoś 1945: 55]. Nietrudno zauważyć, że przywołane w instrukcji fakty wiązały się z momentami triumfu nad przeważającym wrogiem – czy to w wymiarze militarno-politycznym, czy też etycznym (np. Westerplatte, obrona Warszawy). Miały zatem wymiar terapeutyczny, a jednocześnie ewokowały pamięć takiej przeszłości, która opierała się na świadomie wpisanym we wzajemne stosunki antagonizmie, wiązała kwestie narodowego (i państwowego) bytu z walką i nieustannym zagrożeniem ze strony ekspansywnego sąsiada. Nawet przywoływane w obrazkach polityczne sojusze z pozbawionym skrupułów wrogiem (zjazd gnieźnieński, hołd pruski) naznaczone były nieszczerością intencji z jego strony, rodziły zatem dystans i nieufność.

By pokazać wylaniający się z programów projekt „tematu” niemieckiego w drugiej połowie lat 40., odwołam się do trzech dokumentów [Minoś 1945, 1947, 1949].

- 6 W poszczególnych klasach wyznaczono około 10 kręgów tematycznych, np. w klasie czwartej na osiem zaplanowanych zagadnień dwa dotyczyły Niemców. Pierwsze wiązało się wprost z wojną („Wspomnienia zbrodni niemieckich. O czym mówią mogiły żołnierskie”), drugie dotyczyło „obrazków historycznych” [Minoś 1945: 55].

Wyrażna obecność historycznego wymiaru relacji z zachodnim sąsiadem wpisana została również w tematykę zajęć dla klasy piątej – tu instrukcja zalecała, by na języku polskim wykorzystać „obrazki związane z tokiem nauki historii”. Omawiana problematyka uległa zatem znacznemu rozszerzeniu, ponieważ w programie historii na tym poziomie na 25 tematów aż 10 dotyczyło kwestii niemieckiej [MinOś 1945: 75–78]. Opis zagadnień podkreślał albo wpisane w nasze relacje zagrożenie, jak miało to np. miejsce w temacie dotyczącym Mieszka I („Narodziny Państwa Polskiego pod groźbą zaboru niemieckiego” [MinOś 1945: 76]), albo heroiczne zmagania z potężniejszym sąsiadem („Obrona niezależności Polski przed Niemcami. Znaczenie obronne Odry [...]. Głogów – symbol oporu” [MinOś 1945: 77]), albo też eksponował tryumf nad wrogiem, jak np. w opisie bitwy pod Grunwaldem („Wiekopomne zwycięstwo zjednoczonej Słowiańszczyzny nad zjednoczonymi siłami germańskimi” [MinOś 1945: 78]). Kreowany obraz dziejów z oczywistych względów nie był bezinteresowny, wiązał historię z emocjami, odwoływał się do afektów, przybliżając w ten sposób odbiorcy pożądane przez władze wyobrażenie czasów minionych. Poczucie zagrożenia ze strony potężniejszego sąsiada podkreślało jeszcze mocniej naszą odwagę i poświęcenie w obronie słusznej sprawy, stanowiąc powód do narodowej dumy.

W zamykającej szkołę podstawową klasie siódmej w kształtowanie wyobrażeń dotyczących przeszłości w szerszym zakresie włączono dłuższe utwory literackie⁷. Na tym poziomie krąg tematyczny „Zmagania [...] z naporem germańskim” egzemplifikowały odpowiednio dobrane lektury: *Stara baśń*, *Grażyna*, *Bartek zwycięzca*, *Placówka*, *Krzyżacy* [MinOś 1945: 129–130]. W połączeniu z nadrzędną tematyką przywołanej sekwencji trudno jednak spodziewać się, by w praktykowanych podczas lekcji sposobach czytania wychodzono poza wpisaną w treści niższych klas wykładnię dotyczącą relacji polsko-niemieckich. Można wręcz domniemywać,

7 W szkole podstawowej obowiązujące były teksty pomieszczone w wypisach dla poszczególnych klas („lektura podstawowa”). Od klasy szóstej dochodziły wymieniane z tytułu pod tematyką dla poszczególnych klas utwory literackie określane jako „lektura dodatkowa” – one również miały status tekstów obojętnych.

że literacka fikcja częściej traktowana była w kategoriach świadectwa swoiście pojętej „prawdy” historycznej niż artystycznej kreacji.

Jak już wspomniałem, zarysowane w instrukcji stanowisko zostało ugruntowane w dwóch kolejnych dokumentach, zwłaszcza zaś w pierwszym z nich⁸. W celach nauczania otwierających polonistyczną część programu dla szkoły podstawowej z 1947 roku znaleźć można następujący zapis: „Szczególny nacisk położyć należy na sprawę odwiecznego niebezpieczeństwa zagrażającego ze strony niemieckiego sąsiada” [Minoś 1947: 8]. Celowo podkreślam fakt podnoszenia historycznych aspektów sąsiedzkich relacji w programie języka polskiego, ponieważ obecność tego typu informacji zaskakuje. Dziwi zwłaszcza zapisanie przytoczonej formuły w części dotyczącej założeń dydaktycznych, gdyż stopień realizacji celów przekłada się na ocenę efektywności nauczania przedmiotu, a bez wątpienia ukierunkowuje działania instytucji kontrolujących realizację treści. Gdyby jednak nawet umiejscowienie cytowanej frazy uzasadnić traumą niedawnych doświadczeń (znalazła się ona przecież w opisie celów wychowawczych), trudno byłoby przejść obojętnie nad jej wymową perswazyjną. Niemcy zdefiniowane zostały wprost jako największy wróg, od zawsze stanowiący zagrożenie naszego bytu narodowego („odwieczne niebezpieczeństwo”). Wyraźnie przerysowany w opisie celów obraz wzajemnych relacji wzmacnia jeszcze zamykający rozkład treści dla klasy czwartej komentarz metodyczny (*Uwagi*), w którym negatywny stosunek do Niemców potraktowany został nieomal jako fundament kształtowanego przez szkołę patriotyzmu: „Obrazki z dziejów naszego narodu stanowią szerokie pole do pracy nad rozwijaniem uczuć patriotycznych. Na tym poziomie program dobiera je z punktu widzenia

8 Wydany po zjeździe zjednoczeniowym PZPR program z 1949 roku zdominowany został przez komponent ideologiczny – przeważały w nim treści mające na celu uzasadnienie nowego porządku społecznego oraz ukształtowanie nowego modelu obywatela. Dlatego też kwestia niemiecka znika z celów nauczania, choć jej elementy pozostają w treściach nauczania i w uwagach o realizacji [Minoś 1949]. Z tego też względu rezygnuję z odrębnej analizy wspomnianego programu, a dotyczące Niemiec zapisy będę przywoływał przy okazji analiz dokumentu z 1947 roku.

idei obrony przed naporem germańskim” [Minoś 1947: 74]⁹. Oczywiście ujęte w taką ramę ideologiczną „obrazki” miały egzemplifikować pożądaną obraz dziejów, zaś przytoczony tu komentarz stanowił swoisty instruktaż dotyczący ich usytuowania podczas lekcji w odpowiednim kontekście ideologicznym.

Nie zmieniają się natomiast w programie ilustrujące przeszłość wyimki z historii – stanowią powtórzenie rejestru przytaczanego powyżej podczas omawiania powojennej instrukcji programowej¹⁰. Do tematyki wzajemnych relacji z Niemcami na przestrzeni dziejów program powraca jeszcze w klasie siódmej. Tu powtórzony został w tym samym brzmieniu temat z powojennej instrukcji – niewielkiej zmiany dokonano tylko w zestawie egzemplifikujących go lektur, pozostawiając nauczycielowi wybór między *Krzyżakami* a *Dziecięciem starego miasta* [Minoś 1945: 129–130, 1947: 99–100]. By lepiej uzmysłowić sobie sugerowany przez program kierunek odczytywania utworów przypisanych do omawianego kręgu tematycznego, warto uwzględnić wpisane w dokument intencje dydaktyczne. W komentarzu metodycznym dotyczącym lektury w klasie siódmej (*Uwagi do całości programu języka polskiego*) znajduje się znaczące stwierdzenie: „Zgodnie z antyniemieckimi założeniami programu wystąpi temat 2: «Zmagania Polaków i innych narodów słowiańskich z naporem germańskim»” [Minoś 1947: 143]. I w tym wypadku powtórzono

- 9 Przywołany tu zapis został w tym samym brzmieniu powtórzony w programie z 1949 roku, tam jednak znalazł się dopiero w zamykających dokument uwagach metodycznych [Minoś 1949: 163]. Dotyczył zresztą po części i nieco innych „obrazków”, wzbogaconych o elementy braterstwa z narodem radzieckim.
- 10 Tak jak poprzednio, obrazki w programie z 1947 roku dotyczą wyłącznie relacji z naszym zachodnim sąsiadem, odnoszą się bezpośrednio do zaplanowanej dla klasy czwartej *Tematyki*. Katalog przybliżanych czwartoklasiście wyimków z historii zostaje powtórzony w niezmiennym kształcie w stosunku do instrukcji z 1945 roku [por. Minoś 1945: 55, 1947: 65]. Inaczej rzecz się przedstawia w programie z 1949 roku – tu usunięto część wyimków z historii polsko-niemieckiej, pozostawiając jedynie Grunwald i obronę Warszawy, dodano natomiast bitwę o Stalingrad, zdobycie Berlina oraz przykłady „bratania się” Polaków i Rosjan w walce o sprawy społeczne i polityczne [por. Minoś 1949: 28]. W zarysowanym przez program kontekście w postulowanym „rozwijaniu uczuć patriotycznych” coraz większą rolę zaczęły więc odgrywać kwestie ustrojowe, o czym wspominałem już przy okazji przywołania zmian w zakresie celów nauczania [Minoś 1949: 4–6].

więc za instrukcją z 1945 roku jednoznaczną wykładnię podporządkowaną ideologicznej retoryce władzy.

Mimo nasycenia programu odpowiednio dobranymi wydarzeniami z przeszłości ważną rolę w kształtowaniu pożądanego stosunku do Niemców odgrywać miały odwołania do ostatniej wojny. Koncentrują się one wokół terroru, zbrodni, pokazują przy tym bohaterstwo Polaków i ich gotowość do poświęceń. Wymienione kwestie podnoszone są w klasach: czwartej, piątej i ósmej, przy czym w obowiązującej dla klasy czwartej tematyce pojawiają się w różnych konfiguracjach aż trzykrotnie¹¹. Trudno uznać to za przypadek – wyłaniająca się z programu narracja ma w jasny sposób porządkować nie do końca uświadamiane przez dzieci niedawne doświadczenia wojenne, a ich przywoływanie służy nie tylko utrwaleniu pamięci tamtego okresu. W tematykę wyraźnie wpisana została intencja podkreślenia wyjątkowości naszego doświadczenia (heroiczna walka z przeważającymi siłami wroga, poświęcenie, szlachetność Polaków i brutalność okupanta, terror, bohaterski opór). Konstruowanie pożądanego obrazu wspomaga wpisana w program geografia pamięci (mogiły żołnierskie, związane z wojną miejsca z najbliższej okolicy). W ten sposób konkretny (obecny w najbliższej przestrzeni – jak określa to program – „pamiętki z przeszłości”) staje się namacalnym świadectwem prawdy o zbrodniach wojennych, uwiarygadniając w oczywisty sposób nawet najbardziej zideologizowaną narrację¹².

Zamykając analizę pierwszych powojennych dokumentów programowych, warto przejść do konkluzji. W zaprezentowanym

- 11 Choć do ostatniej wojny nawiązywały trzy wydarzenia, do których odsyłały „obrazki” (Westerplatte, obrona Warszawy, „walka z Niemcami w 1939–45 r.”), temat ten przywołany został jeszcze dwukrotnie – przy okazji miejsc pamięci w najbliższej okolicy („Pamiętki [...] z przeszłości z uwzględnieniem lat 1939/45”) oraz poprzez zagadnienie „Wspomnienia zbrodni niemieckich” [Minoś 1947: 65].
- 12 Taki mechanizm uwiarygodniania poprzez prawdziwość wybranych detali socjologia opisuje następująco: „Odwoływanie się do przeszłości w jakichkolwiek sprawach jest skuteczne tylko wówczas, gdy w potocznej świadomości elementy przeszłości «będące w użyciu» postrzegane są jako (mniej więcej) prawdziwe” [Szpociński 2006: 24]. Okoliczne „pamiętki z przeszłości”, namacalnie funkcjonujące w najbliższym otoczeniu, taką wiarygodność zapewniały.

w nich ujęciu wzajemne relacje z Niemcami od początku kształtowania się polskiej państwowości sprowadzone zostały do walki z sąsiadem, którego głównym celem było unicestwienie naszej ojczyzny. Jak już sygnalizowałem, wpisana w dokumenty programowe wrogość wobec zachodnich sąsiadów była zabiegiem celowym, otwierała bowiem drogę do wykorzystania w dyskursie patriotycznym retoryki zagrożenia. Jej znaczenie nie sprowadza się jednak wyłącznie do chęci utrwalenia awersji do Niemców – jak zauważa Michał Rusinek, „[...] figura antytezy jest figurą najprostszego, ale i zarazem najłatwiejszego do zrozumienia porządku. [...] Antyteza zwalnia z myślenia krytycznego” [Rusinek 2021: 89]. Chodziło zatem o rzecz co najmniej równie ważną – o stworzenie czytelnej ramy porządkującej rzeczywistość, a przy tym pozwalającej na bardziej precyzyjne dookreślenie własnej tożsamości poprzez definiowanie swojskości w opozycji do ujemnie wartościowanej obcości. Zastosowany w analizowanych programach mechanizm funkcjonuje zresztą w sferze społecznej do dziś, co zdaje się potwierdzać opinia Przemysława Czaplińskiego:

[...] przedstawianie Niemców służy wymyślaniu [...] Polski. Bez zmiany myślenia na temat cudzej tożsamości nie jest możliwa zmiana tożsamości Polaka. Przedstawianie innych jest projektowaniem tożsamości własnej. Im mniej nacjonalizmu w portrecie germańskim, tym trudniejsze staje się utrzymanie kategorii narodowych w myśleniu o Polsce i Polakach. [Czapliński 2010: 11]

Warto więc jeszcze raz podkreślić, że konstruowana na potrzeby szkoły narracja miała na celu nie tylko podtrzymanie doświadczanych w okresie powojennym negatywnych emocji w stosunku do Niemców, ale i wykreowanie wyidealizowanego obrazu własnej nacji, krzywdzonej i prześladowanej, ale etycznie górującej nad potężnym wrogiem. W ten sposób aktualizowała się utrwalona już w czasach niewoli opowieść kompensacyjna. Tuż po wojnie miała ona wartość terapeutyczną, jednakże wydobywając antagonizmy, wspierała taki model patriotyzmu, którego konsekwencją stawało się niewspółmierne nasycenie miłości do ojczyzny warunkowanym

etnicznie nacjonalizmem¹³, mocno skażonym pierwiastkami ksenofobicznymi. Bez wątplenia centralne usytuowanie kwestii niemieckiej okazywało się korzystne z punktu widzenia władzy – miało niewątpliwy walor integrujący, pozwalało stworzyć łatwy do zaakceptowania obraz naszego narodu jako wspólnoty, z którą jednostka bez większych dylematów mogła się identyfikować. Powstawała w ten sposób, jak nazywa to Hanna Gosk przywołująca ustalenia Nelsona Goodmana [Gosk 2021: 133–135], „bezpieczna narracja”. Budowana jest ona w taki sposób, że potraktowana wybiórczo przeszłość staje się kanwą upiękkszzonej i uwznioślonej opowieści, sama zaś narracja gra na afektach, a apelując do poczucia zagrożenia, idealizuje społeczny obraz własnej zbiorowości¹⁴.

Chciałbym jeszcze poświęcić kilka zdań późniejszym programom języka polskiego, jednak z uwagi na ograniczoną objętość tekstu jedynie naszkicuję rysujące się tendencje. W kolejnych dokumentach znika motywowane ideologicznie „przepisywanie” polsko-niemieckiej przeszłości (brak narracji dotyczącej problematyki wzajemnych stosunków, rezygnacja z tendencyjnie dobranych „obrazków”). Pozostawione zostały jedynie wzmianki dotyczące kontekstu historycznego literatury wojny i okupacji oraz okresu powojennego, te jednak przeniesiono do ostatnich klas szkoły średniej, w których ich obecność uzasadniała potrzeba przedstawienia niezbędnych informacji historycznoliterackich. Rzeczony zapisy również ewoluowały – o ile w programie z 1964 roku informacje kontekstowe formułowane były jeszcze w dobitny sposób

- 13 Definicja nacjonalizmu nie jest jednoznaczna, dlatego też nosi nacechowanie pozytywne lub negatywne. Potocznie często przeciwstawia się go patriotyzmowi, choć nie jest to w pełni uzasadnione. W literaturze przedmiotu rozróżnia się wartościowany pozytywnie nacjonalizm obywatelski (indywidualistyczno-wolnościowy) i przeciwstawiany mu nacjonalizm etniczny (kolektywistyczno-autorytarny) [zob. Jaskułowski 2003]. Niektórzy badacze proponują, by wartościując nacjonalizm, oceniać go poprzez stosunek do Innego (ideologia włączająca lub antagonizująca, wykluczająca ze wspólnoty [Majka 2017]).
- 14 Wykreowany w ten sposób obraz służy ideowej uniformizacji zbiorowości, a odbierany jest szczególnie pozytywnie przez grupy odczuwające niepewność, lęki czy mające poczucie bycia gorszymi. Pozwala na dumę z istniejącego stanu rzeczy („samoswojskość”), nawet jeśli rzeczywistość kłóci się z przyjętymi powszechnie standardami, dodatkowo rodzi „samozwrotne narracje bezpieczeństwa” [Gosk 2021: 133–139].

(„Świadome niszczenie przez hitlerowców kultury i literatury polskiej w okresie II wojny światowej. [...] Protest przeciwko faszyzmowi w literaturze pierwszych lat powojennych” [MOiW 1964: 24]), o tyle począwszy od 1985 roku, ich siła perswazyjna wyraźnie słabnie¹⁵, a w podstawach programowych od 1999 roku trudno szukać tego typu komentarza.

Zamykając przegląd programów, chciałbym zaznaczyć, że adresatem tego typu dokumentów są nauczyciele, a do ucznia trafia przekaz podręcznikowy. Stanowi on skonkretyzowaną wykładnię zaleceń ministerialnych, jednak oficjalna narracja oświatowa zostaje w nim przełożona na określone sekwencje działań dydaktycznych (objaśnienia i komentarze, polecenia i zadania), a język przekazu dostosowany jest do poziomu ucznia. Z oczywistych względów to na tym poziomie dyskursu edukacyjnego koncentrowała się uruchamiana przez władzę inżynieria społeczna. Z uwagi na obszerność zagadnienia zrezygnuję z odrębnych analiz, przywołam jedynie wyniki badań na ten temat. Jak pokazuje Agnieszka Rypel, niezależnie od okresu historycznego kształtowanie tożsamości narodowej stanowiło jedno z podstawowych zadań stawianych podręcznikom do języka polskiego w minionym stuleciu¹⁶ [Rypel 2012]. Warto zwrócić uwagę, że na płaszczyźnie historyczno-politycznej przez cały XX wiek w badanych podręcznikach tożsamość narodową organizują „mit założycielski (mit genezy)” oraz „mit niemieckiego zagrożenia/mit powstrzymania niemieckiej ekspansji” [Rypel 2021: 71].

By obraz projektowanego w edukacji polonistycznej wizerunku Niemców był kompletny, paru słów wymagają jeszcze zakres przypisywanej do interesujących mnie kręgów tematycznych lektury oraz wpisany w dokument sposób jej uruchamiania. Jeśli idzie

- 15 Wzmiankowane zapisy dotyczą proponowanych kierunków interpretacji. W programie z 1985 roku stosowny ustęp brzmi: „oskarżenie faszyzmu i rozrachunek z «epoką pieców»” [MOiW 1985: 35], a pięć lat później zostaje zastąpiony pozabawioną adresu uniwersalną formułą „totalitaryzm, dramat pokolenia, martyrologia narodów” [MEN 1990: 41].
- 16 Autorka wyodrębnia siedem komponentów, które konstruują wpisaną w podręczniki tożsamość narodową. Są to kolejno: język, terytorium, symbole narodowe, wydarzenia historyczne, bohaterowie narodowi, religia, „obcy” [Rypel 2021: 59].

o pierwszą ze wspomnianych tu kwestii, zestaw lektury był w zasadzie niezmienny, choć w szkole średniej np. z trudem przebijaly się ujęcia antymartyrologiczne, deheroizujące ofiary, co najlepiej widać w spisie utworów obowiązujących na tym etapie nauki (dopiero w 1966 roku weszły do kanonu szkolnego chociażby opowiadania obozowe Tadeusza Borowskiego, najpierw jako pozycja do wyboru, a dopiero w latach 70. jako obowiązkowa, czy np. wpisany na listę dopiero po 20 latach od wydania *Pamiętnik z powstania warszawskiego* Mirona Białoszewskiego). Poczynając od 1990 roku, pojawiła się tendencja do ograniczania kanonu szkolnego, a związanej z tym redukcji uległy również lektury ukazujące kwestie naszych relacji z Niemcami. Można jednak zauważyć, zwłaszcza w szkole średniej, dokonaną przy tej okazji wymianę ideologicznie kłopotliwych tekstów bądź też przenikanie nowych, zwłaszcza poszerzających perspektywę żydowską (tzw. literatura Holocaustu)¹⁷.

Bardziej istotny wydaje się jednak sposób uruchamiania literackich przedstawień na lekcjach języka polskiego. Przez pierwsze dwie powojenne dekady, co szczegółowo pokazywałem na przykładzie ówczesnych programów, odczytanie podporządkowane było ścisłym dyrektywom regulującym rozpatrywane w konkretnych klasach kręgi tematyczne, co sprowadzało wymowę utworów do prostej egzemplifikacji wpisanej w dokumenty oświatowe ideologii. Poczynając od 1949 roku, antyniemiecka retoryka w programach wyraźnie słabnie, by po 1985 ograniczyć się jedynie do zasygnalizowania kierunków interpretacji czy też – w podstawach programowych od 1999 roku – całkiem zniknąć z dokumentów.

17 W szkole podstawowej i po 1999 roku w gimnazjum zestaw zasadniczych tekstów nie zmieniał się; w korpusie dłuższych utworów powtarzają się *Krzyżacy*, a tematykę wojenną reprezentowały głównie utwory idealizujące Polaków (*Pieśń o żołnierzach z Westerplatte*, *Kamienie na szaniec*). Oczywiście pojawiały się utwory ukazujące tragizm wojny (poezja Krzysztofa Kamila Baczyńskiego, Tadeusza Różewicza czy prozatorski *Ikar* Jarosława Iwaszkiewicza), jednak nie one budowały mit narodowego bohaterstwa. Z programów szkoły średniej po 1985 roku zniknęły np. *Niemcy* Leona Kruczkowskiego. Od 1990 roku w liceum spis lektur z literatury współczesnej miał charakter fakultatywny, ale np. wśród tych zalecanych znalazły się *Rozmowy z katem* Kazimierza Moczarskiego, podczas gdy na dalszy plan przesunięto *Medaliony* Zofii Nałkowskiej czy *Popiół i diament* Jerzego Andrzejewskiego. Do listy dopisano jednak np. *Zdążyć przed Panem Bogiem* Hanny Krall.

Poświęcam tyle uwagi lekturom, ponieważ trudno przecenić ich wpływ na kształtowanie zbiorowych wyobrażeń dotyczących narodowej przeszłości. Nawet jeśli w dobie dominacji kultury audiowizualnej i przekazu cyfrowego słowo pisane przestało być najważniejszym medium, rola literatury w kreowaniu i utrwalaniu pamięci jest kluczowa. Dzieje się tak z dwóch powodów. Utwory literackie stanowią najczęściej uruchamiany w szkole tekst kultury, a w związku z tym to konstruowany w nich obraz staje się podstawowym składnikiem narodowego uniwersum. Drugi powód wiąże się z pokrewieństwem określonego stosunku do rzeczywistości: pamięć społeczna – podobnie jak literatura – przetwarza fakty, operuje skrótem, opiera się na obrazie. Wskazując różnice między historią a pamięcią społeczną, Andrzej Szpociński przypisuje pierwszej operowanie „językiem sprawozdawczym”, drugiej – „wypowiedziami poetyckimi (metaforycznymi, symbolicznymi)” [Szpociński 2006: 21]. Społeczną atrakcyjność drugiego typu przekazu uzasadnia względami psychologicznymi: „Oprócz dyskursywnego istnieje także «myślenie obrazem», które odsyła do symboli i tworzy symbole, język poetycki odwołuje się do emocji [...], a dzięki obrazowości niejako «doświadcza się przeszłości»” [Szpociński 2006: 22]. Literatura potrafi wykreować taki obraz rzeczywistości, który jest w stanie uwieść czytelnika, uchylić prawdę historycznych faktów i zastąpić ją własną prawdą, co na przykładzie Henryka Sienkiewicza dostrzegł już dawno Witold Gombrowicz, pisząc w połowie XX wieku: „Potęgo sztuki! Oto pewien styl decyduje o możliwościach emocjonalnych narodu, czyniąc go głuchym i ślepym na wszystko inne, określając do tego stopnia najskrytsze jego gusty, iż 90% świata staje się mu niejadalne” [Gombrowicz 1988: 362]¹⁸.

W kontekście istotnego dla prowadzonych tu rozważań tematu warto zastanowić się, na ile wina negatywnego stosunku do Niemców tkwi w zamieszczanym w programach zideologizowanym

18 Swoje rozważania o Sienkiewiczu autor *Dzienników* rozpoczyna od podkreślenia magicznej, a jednocześnie destrukcyjnej siły jego oddziaływania na polską wyobraźnię: „Trudno też w dziejach literatury o przykład podobnego oczarowania narodu, bardziej magicznego wpływu na wyobraźnię mas. [...] ten demon, ta katastrofa naszego rozumu, ten szkodnik [...]” [Gombrowicz 1988: 352].

komentarzu dydaktycznym, a w jakim stopniu przyczyniają się do tego same lektury poprzez wpisana w nie aksjologię. Skoro od połowy lat 80. programy rezygnują z tego rodzaju wykładni, a współczesna „polityka historyczna” nadal opiera się na micie zagrożenia i jawnie deklarowanej antyniemieckości, można zapytać o przyczyny takiego stanu rzeczy. Niewątpliwie pierwsza z nich tkwi w samym kanonie szkolnym, który preferuje romantyczny patriotyzm walki¹⁹, a wyidealizowany obraz narodu tworzy na zasadzie kontrastu z Obcym, celowo deprecjonując go i sprowadzając do roli bezwzględego wroga. Najprostszym rozwiązaniem byłoby ograniczenie reprezentacji tekstów wzmacniających narodową megalomanię lub rezygnacja z nich, trudno jednak wyobrazić sobie takie rozstrzygnięcie, zwłaszcza że w powszechnym przekonaniu stanowią one fundament świadomości narodowej. Nie jest to zresztą kwestia samej lektury, ale sposobów jej czytania i wyprowadzania światopoglądowych uogólnień. W tym kontekście pozostaje się zgodzić z refleksją Zofii Budrewicz:

[...] sama wymiana lektur [...], która inaczej rozłożyłaby akcenty między nośnymi ideologicznie treściami nauki polskości, nie zagwarantuje skuteczności zapobiegania ekstremalnym wersjom identyfikacji narodowej. Nie chodzi tylko o sam dobór utworów literackich, ale również [...] o ich interpretację w znaczeniu operacji historiozoficznej. [Budrewicz 2017: 289]

Przyczyna druga tkwi w praktykowanych na naszej scenie politycznej socjotechnikach, skrętnie wyciągających z narodowego lamusa wszelkiego rodzaju fobie czy uprzedzenia, które mają służyć konsolidacji elektoratu i sterowaniu zbiorowymi emocjami. Tu niesłychanie przydatna okazuje się retoryka zagrożenia, a uogólniony

19 Potwierdza to np. rozpoznanie przeprowadzone w 2019 roku przez krakowskie badaczki wśród 130 uczniów ostatnich klas szkoły podstawowej i gimnazjum. W ankietach wyznacznikiem polskości okazał się patriotyzm heroiczny („walczyć i zginąć”), nacechowany religijnością (wiara w Boga) i szacunkiem dla narodowych symboli oraz tradycji. Jedynie 32% respondentów wiązało bycie Polakiem z obywatelstwem kraju, a tylko jedna osoba napisała, że obywatel Polski niekoniecznie musi być etnicznym Polakiem [Budrewicz, Sienko 2021].

(pozbawiony indywidualnych cech) Niemiec staje się najbardziej poręczną figurą wroga. Gdyby zastanowić się, poszerzając adres pytania sformułowanego przez Małgorzatę Mikołajczak, do czego potrzebny jest w naszej zbiorowej wyobraźni Niemiec, można by odpowiedzieć następująco:

„Niemiec ma [...] w stosunku do innych reprezentacji Obcego [...] zdecydowaną przewagę. Po pierwsze, jest obcością najstarszą [...] i od samego początku kształtowania się narodowej tożsamości uczestniczy w tym procesie. [...] po drugie – jest obcością, która zdążyła silniej niż jakakolwiek inna obrosnąć w polskiej świadomości narodowej stereotypem, dzięki czemu „stała się niemal archetypem naszej pamięci i wyobraźni” [...]. Po trzecie [...], postać Niemca jest transmiterem silnych zbiorowych afektów – „gniewu wybuchającego w momencie naszego upokorzenia” oraz lęku płynącego z bezpośredniego zagrożenia. [Mikołajczak 2016: 253]

Czy szkoła będzie umiała sprostać wyzwaniu takiego kształtowania poczucia wspólnotowości, które pozwoli na wprowadzanie w tradycję bez deprecjonowania Innego, czy też ograniczy się wyłącznie do wdrukowywania gotowych klisz? Odpowiedź na tak postawione pytanie wydaje się trudna, zwłaszcza że pamięć wojny i wyrządzonych krzywd jest w naszym społeczeństwie ciągle żywa, łatwo zatem o negatywne emocje wobec zachodniego sąsiada. Wydaje się, że dopóki jedyną forsowaną w edukacji identyfikacją będzie oparta na czerpanych z okresu niewoli wzorach tożsamość narodowa, stereotyp wroga nadal będzie dla niej podstawowym układem odniesienia, stając się ważnym komponentem organizującym zbiorową wyobraźnię.

Bibliografia

Źródła (wraz ze stosowanymi skrótami)

- MEN 1990 – Ministerstwo Edukacji Narodowej (1990), *Program liceum ogólnokształcącego, liceum zawodowego i technikum. Język polski (dwie wersje)*, WSiP, Warszawa.
- MINOŚ 1945 – Ministerstwo Oświaty (1945), *Plany godzin i materiały programowe na rok szkolny 1945/46 dla szkół powszechnych i I-ej klasy gimnazjów ogólnokształcących*, PZWS, Warszawa.
- MINOŚ 1947 – Ministerstwo Oświaty (1947), *Program nauki w 8-letniej szkole podstawowej. Projekt. Język polski*, PZWS, Warszawa.
- MINOŚ 1949 – Ministerstwo Oświaty (1949), *Program nauki w 11-letniej szkole ogólnokształcącej. Projekt. Język polski*, PZWS, Warszawa.
- MINOŚ 1964 – Ministerstwo Oświaty (1964), *Program nauczania w klasach VIII–XI liceum Ogólnokształcącego*, PZWS, Warszawa.
- MOiW 1985 – Ministerstwo Oświaty i Wychowania (1985), *Program liceum ogólnokształcącego oraz liceum zawodowego i technikum*, WSiP, Warszawa.

Literatura

- Budrewicz Zofia (2017), *Patriotyzm w polonistycznej edukacji międzykulturowej*, w: *Powrót do ojczyzny? Patriotyzm wobec nowych czasów. Kontynuacje i poszukiwania*, red. Cezary Smuniewski, Paweł Sporek, Wydawnictwo Instytutu Nauk o Polityce, Warszawa, s. 281–302.
- Budrewicz Zofia, Sienko Maria (2021), *Polska i polskość na lekcjach polskiego. O potrzebie wychowania obywatelskiego*, w: *Lekcje polski(ego). Praktyki edukacyjne wobec niepokoju XXI wieku*, t. 1: *Narracje tożsamościowe w edukacji polonistycznej*, red. Anita Gis i in., Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań, s. 55–74.
- Burszta Wojciech Józef (1998), *Antropologia kultury. Tematy, teorie, interpretacje*, Zysk i S-ka, Poznań.
- Czapliński Przemysław (2010), *Dojczland. Obraz Niemców w literaturze polskiej*, <https://tinyurl.com/yc5e4jn7> [dostęp: 15 czerwca 2022].
- Czapliński Przemysław (2021), *Niewspólna. Kilka uwag o ojczyźnie*, „Teksty Drugie”, nr 3, s. 7–16, <https://doi.org/10.18318/td.2021.3.1>.

- Gombrowicz Witold (1988), *Dziennik 1953–1956*, oprac. Zofia Górzyna, Wydawnictwo Literackie, Kraków.
- Gosk Hanna (2021), *O czym w edukacji polonistycznej się nie mówi. „Narracje bezpieczeństwa” i ich podatni słuchacze*, w: *Lekcje polski(ego). Praktyki edukacyjne wobec niepokojów XXI wieku*, t. 2: *Praktyki edukacyjne*, red. Anita Gis i in., Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań, s. 133–147.
- Jaskułowski Krzysztof (2003), *Nacjonalizm jako ideologia*, „Przegląd Polityczny”, nr 2, s. 37–49.
- Lipski Jan Józef (1992), *Dwie ojczyzny, dwa patriotyzmy (uwagi o megalomanii narodowej i ksenofobii Polaków)*, w: tegoż, *Tunika Nessosa. Szkice o literaturze i nacjonalizmie*, PEN, Warszawa.
- Mach Zdzisław (2008), *Przedmowa*, w: Tadeusz Paleczny, *Socjologia tożsamości*, Krakowskie Towarzystwo Edukacyjne – Oficyna Wydawnicza AFM, Kraków, s. 7–8.
- Majka Konrad (2017), *Nacjonalizm a patriotyzm. Różnice, podobieństwa, zależności*, w: *Powrót do ojczyzny? Patriotyzm wobec nowych czasów. Kontynuacje i poszukiwania*, red. Cezary Smuniewski, Paweł Sporek, Wydawnictwo Instytutu Nauk o Polityce, Warszawa, s. 63–85.
- Mikołajczak Małgorzata (2016), *Do czego literaturze regionalnej potrzebny jest Niemiec? (na przykładzie twórczości lubuskiej)*, „Teksty Drugie”, nr 3, s. 251–272, <https://doi.org/10.18318/td.2016.3.14>.
- Paleczny Tadeusz (2008), *Socjologia tożsamości*, Krakowskie Towarzystwo Edukacyjne – Oficyna Wydawnicza AFM, Kraków.
- Rusinek Michał (2021), *Między antytezą a enumeracją, czyli dwie wersje prefigurowania polskiej rzeczywistości*, „Teksty Drugie”, nr 3, s. 84–93, <https://doi.org/10.18318/td.2021.3.6>.
- Rypel Agnieszka (2012), *Ideologiczny wymiar dyskursu edukacyjnego. Na przykładzie podręczników języka polskiego z lat 1918–2010*, Wydawnictwo UKW, Bydgoszcz.
- Rypel Agnieszka (2021), *Moja Polska? – dyskursy tożsamościowe w edukacji polonistycznej* w: *Lekcje polski(ego). Praktyki edukacyjne wobec niepokojów XXI wieku*, t. 1: *Narracje tożsamościowe w edukacji polonistycznej*, red. Anita Gis i in., Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań, s. 55–74.
- Szacka Barbara (2006), *Czas przeszły, pamięć, mit*, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa.

- Szacki Jerzy (dostęp 2022), *Naród*, w: *Encyklopedia PWN*,
<https://tinyurl.com/rhxsde8> [dostęp: 19 maja 2022].
- Szpociński Andrzej (2006), *Formy przeszłości a komunikacja społeczna*,
 w: Andrzej Szpociński, Tadeusz Piotr Kwiatkowski, *Przeszłość jako
 przedmiot przekazu*, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa,
 s. 7–66.

Jerzy Kaniewski

**Stranger Means Enemy – the Ways of Presenting Germans in
 Post-War Polish Curricula**

In this text, I show how Polish–German relations were depicted in the educational discourse. I analyse post-war Polish programmes and curricula, paying special attention to those from the second half of the 1940s, as they are the clearest example of how the way that the image of our Western neighbour was presented fit the ideological line imposed by the government at the time. I am interested in the then-current selection of topics and the prescribed reading, as well as in the accompanying didactical commentary which, in the first few curricula, takes the form of ideologised briefings. I also underline the way that schools were intertwined in the legitimisation processes, which benefited the government’s interests. Of special interest to me is the identity project forming part of education, especially the model of Polish patriotism which was built over the figure of “the enemy” – which is also apparent in today’s form of patriotism.

Keywords: educational discourse; educational programme; national identity; patriotism; enemy figure.

Jerzy Kaniewski – profesor doktor habilitowany, pracownik naukowy Zakładu Dydaktyki Literatury i Języka Polskiego IFP UAM, autor ponad 80 publikacji z zakresu dydaktyki literatury, w tym trzech monografii: *Od czytania do pisania. Interpretacja tekstu literackiego w szkole średniej* (2002); *Koncepcja egzaminu maturalnego a kształcenie polonistyczne* (2007); *Zadania przedmiotu a formacja kulturowa ucznia nastoletniego* (2019). Na gruncie edukacyjnym: współautor podręcznika językowego do liceum, dwóch programów nauczania oraz trzech poradników metodycznych dla nauczycieli

szkół średnich, od połowy 1995 do 2003 roku współpraca z instytucjami przygotowującymi egzaminy zewnętrzne z języka polskiego. Adres e-mail: jerzykan@amu.edu.pl.