

Michał Tabaczyński

Korporacja Ha!art

MIĘDZY FORMOWANIEM A FORMATOWANIEM. KANON LITERATURY WSPÓŁCZESNEJ W PRAKTYCE EDUKACYJNEJ

Between Formation and Formatting. Literary Canon in the Educational Practice

Abstract: This essay deals with the process of literary canon formation as an ongoing contest between two forces in the field of cultural production: the power of the habitus and the actions of actors of that field (experts, officials, publishers, teachers). The high degree of codification of the canon (that is understood as school's required reading list) and a strong educational monopoly are symptoms of social field condition as a whole. First, the social transformation process that follows the political change is not yet finished. Second, the canon is a self-reproductive structure and jeopardizes the possible processes of transformation. Third, the autonomy of artistic and literary fields is incessantly decreasing.

Key words: canon, contemporary literature, education, habitus, Pierre Bourdieu

Kanon literatury w praktyce edukacyjnej znamy wszyscy pod nazwą listy lektur obowiązkowych. Nie jest on tylko elementem praktyki szkolnej, chociaż jest chyba najbardziej wyrazistym i najsilniej ustalonym zapisem planu programu szkolnego (próżno szukać go w obszarze innych przedmiotów: brak listy lektur obowiązkowych w biologii, historii czy fizyce – a w każdej z tych dyscyplin można by przecież bez trudu taką listę skonstruować, zresztą dzieje się tak przecież w programach nauczania tych dziedzin wiedzy w ramach edukacji uniwersyteckiej). Oprócz funkcji edukacyjnych kanon ma i inne, powszechnie chyba uważane za ważniejsze: jest podstawą narodowej tożsamości, pełni funkcję wychowawczą, a także stanowi fundament wspólnotowej komunikacji.

Tworzenie kanonu jest praktyką skomplikowaną historycznie, stąd duża trudność w odtworzeniu etapów i warunków jego kształtowania. Stosunkowo łatwo (łatwiej?) jest jednak dokumentować proces kanonizacji dzieł literatury współczesnej (zwłaszcza gdy idzie o dokumentację pewnego stanu czy opis warunków i praktyk częściowych etapów tworzenia). Przy obecnej otwartej formule podstawy programowej to kształt podręczników szkolnych (na poziomie IV, tj. ponadgimnazjalnym) oraz tema-

ty egzaminu maturalnego stanowią przypuszczalnie najpewniejsze elementy opisu kształtowania kanonu. Na tym materiale opierają się prezentowane poniżej wnioski.

Transformacja systemowa a kanon kultury

Przyglądając się dyskusjom toczonym w ostatnich latach (szczególnie w dziedzinie edukacji polonistycznej na poziomie szkół ponadgimnazjalnych), można odnieść wrażenie, że najważniejszym problemem szkolnej polonistyki jest kształt kanonu lektur. Czasem wydaje się nawet, że jest problemem jedynym (i wszystkie inne dające się pomyśleć kwestie – czy szkolna polonistyka powinna być zorientowana wokół zagadnienia komunikacji, czy i jak polska szkoła powinna wdrażać metody nauczania oparte na nowych technologiach itp. – są dyskutowane w odniesieniu do kanonu).

Wrażenie to nie musi być mylne. Problem kanonu (zarówno lektur, jak i – szerzej – kultury) jest bowiem probierzem stanu debaty o kształcie szkolnej polonistyki, ale także czymś więcej: probierzem stanu transformacji systemu edukacji w Polsce po roku 1989 oraz stanu transformacji jako takiej. Transformacji systemowej edukacji wciąż poświęca się wiele uwagi w czasopiśmiennictwie fachowym¹. W 2007 roku Bogusław Bakuła na łamach „Polonistyki” stwierdzał, że transformacja (rozumiana jako okres „intensywnego dialogu wewnętrznego i zmiany priorytetów w sferze narodowych wartości i oczekiwań”²) zakończyła się w 2004 roku wraz z wstąpieniem Polski do Unii Europejskiej³. Tej tezie – mającej charakter tyleż diagnozy, co zaklęcia czy samospelniającej się przepowiedni – zaprzeczyły (albo nawet: nieustannie zaprzeczają) spory wokół kanonu i próby jego przeformułowania. Jeśli, jak pisze Bakuła, „[t]ransformacja jest okresem rekonstrukcji kanonów kultury narodu i państwa”⁴, to widać wyraźnie, że na razie nie ma mowy o jej zakończeniu. Przeciwnie, ciągle próby zmiany kanonu (niezależnie, czy są to działania motywowane polityczne, czy funkcjonalne zmiany w programie szkolnym) przekonują o dokonującym się obecnie intensywnym procesie transformacji.

Zmiany w podstawie programowej (ostatnio dokonane w roku 2008 oraz nieznacznie skorygowane w roku 2012, co sprawia, że właśnie w bieżącym roku na rynku pracy i na uczelniach wyższych pojawiają się uczniowie od gimnazjum kształceni według nowej podstawy programowej), a także zmiany listy lektur obowiązkowych (najgłośniejsze w ostatnim czasie były przynajmniej dwie: zmiana dokonana przez ministra edukacji narodowej urzędującego w latach 2006–2007 oraz cofnięcie tej

¹ Zob. cykl artykułów Lidii Jastrzębskiej publikowanych od numeru 2. do 10. (ostatniego) z roku 2014 pod zbiorczym tytułem *Od okrągłego stołu do 6-latków w szkole... czyli jak w ostatnim 25-leciu zmieniła się polska edukacja* w miesięczniku „Nowa Szkoła”.

² B. Bakuła, *Transformacja w kulturze i literaturze polskiej z ptasiej perspektywy*, „Polonistyka” 2007, nr 3, s. 7.

³ *Ibidem*, s. 6.

⁴ *Ibidem*, s. 11.

zmiany) sprawiają, że nie tylko lata 1989–2004, jak chciał tego cytowany wcześniej Bogusław Bakuła, ale i teraźniejszość szkolnej edukacji wciąż trzeba zaliczyć do działań transformacyjnych, mających przyczynić się do powstania nowego typu kultury polskiej, „której celem stało się poszukiwanie nowej tożsamości w europejskiej przestrzeni kulturalnej”⁵. Biorąc pod uwagę doświadczenia tej właśnie sfery w całości kształcie transformacji kraju (i łatwość, z jaką dokonano politycznej ingerencji w kanon lektur przed ośmioma laty, nie jest wcale najważniejszym, choć może najbardziej znanym i najwyrazistszym dowodem na niedomknięcie procesu transformacji), trzeba jednak uznać, że proces ten będzie zapewne trwał jeszcze długo.

Habitus a tryb konstruowania kanonu

Pojęcie *habitusu* pojawia się w wielu pracach Pierre’a Bourdieu – definicje przez niego stosowane w poszczególnych książkach (i, co może ważniejsze, prowadzonych badaniach leżących u podstaw tych publikacji) nie różnią się od siebie, co najwyżej stanowią różne warianty funkcjonalne. Tu przywołam definicję z drugiej części *Szki-cu teorii praktyki* (która to część powtarza tytuł całej publikacji):

[S]truktury konstytutywne dla pewnego szczególnego typu środowiska (np. materialne warunki życia typowe dla danej klasy) i dające się empirycznie uchwycić w postaci regularności związanych z ustrukturuowanym społecznie otoczeniem wytwarzają *habitusy*, systemy trwałych *dyspozycji*, struktury ustrukturuwane predysponowane do działania jako struktury strukturujące, tzn. jako zasada generowania i strukturuwania praktyk i wyobrażeń, które, nie będąc bynajmniej efektem poddania się regułom, mogą być obiektywnie „regulowane” i „regularne”; nie wiążąc się ze świadomym dążeniem do określonych celów i wyraźnym opanowaniem działań niezbędnych do ich osiągnięcia, są obiektywnie dostosowane do celów, którym służą; a przy tym wszystkim, nie będąc wynikiem organizującego działania dyrygenta, mogą być kolektywnie orkiestrowane⁶.

Ta najbardziej dokładna zapewne definicja ma oprócz swojej długości kilka podstawowych zalet: dzięki liczbie mnogiej zaznacza, że może być wiele *habitusów* – zarówno w poszczególnych grupach społecznych, jak i różnych polach (rozumianych, oczywiście, po bourdiańsku jako przestrzenie społeczne będące areną walki o pewne dobra, kapitały i stawki). Wskazuje, że dzięki temu pojęciu w wyjaśnieniu praktyk społecznych można porzucić dualistyczny schemat: racjonalne, uświadomione działania *versus* nacisk sił zewnętrznych. I wreszcie powyższa definicja podkreśla też wpływ tej ukrytej zasady nie tylko na strukturyzowanie praktyk, ale też wyobrażeń czy inaczej: reprezentacji.

Tak właśnie definiowany *habitus* – system nieuświadomionych dyspozycji lub, by użyć jeszcze innej metafory, społecznie ustanowiona natura – jest po prostu me-

⁵ *Ibidem*, s. 7.

⁶ P. Bourdieu, *Szkie teorii praktyki poprzedzony trzema studiami na temat etnologii Kabylów*, przeł. W. Kroker, Wydawnictwo Marek Derewiecki, Kęty 2007, s. 192–193.

chanizmem reprodukcji (się) kanonu. By ująć to jeszcze inaczej: historyczne istnienie kanonu kulturowego czy literackiego jest jedną z realizacji *habitusu*. Kanon lektur szkolnych jest trybem działania *habitusu* w polu edukacji. Ale przecież nie tylko: ze względu na powszechność edukacji i takie, a nie inne ukształtowanie kodu społecznej komunikacji ten osławiony obligatoryjny spis lektur jest najważniejszym kanonem kultury, co ma swoje doniosłe implikacje. Dzieje się tak, o ile można zaryzykować takie tezy, ponieważ:

- 1) żaden inny kanon nie jest tak silnie skonwencjonalizowany i nie jest tak znacząco wsparty siłą i tradycją instytucji (tu akurat: szkoły, ale także w jakimś stopniu instytucji państwowej, urzędu administracji państwowej – Ministerstwa Edukacji Narodowej);
- 2) jest w praktyce jedynym tak rozpowszechnionym i tak dobrze rozpoznawanym kanonem kultury narodowej (ani malarstwo, ani muzyka, ani film nie są nauczane według listy dzieł kanonicznych, co więcej – realizacje z tych dziedzin są w praktyce uzależnione od kanonu literackiego, skoro wykorzystuje się je jako konteksty prezentacji i interpretacji dzieł literatury);
- 3) żaden inny kanon nie wydaje się wzmocniony w takim stopniu przez dyspozycje indywidualne, wychowanie, praktyki pedagogiczne poza instytucjami edukacyjnymi (biblioteki, centra kultury) oraz przez instytucje edukacji pozaszkolnej (domy kultury), media itp.

Powstawanie kanonu literatury współczesnej czy też kanonizacja dzieł współczesności odbywa się również w specyficznej sytuacji pól literatury i edukacji, by wspomnieć tylko dwa najważniejsze. Ich dzisiejszy stan (w Polsce) różni się, co oczywiste, od stanu opisywanego przez Bourdieu, jednak rozpoznane przez niego reguły i zasady relacji między tymi polami mogą zarówno diagnozować stan dzisiejszy, jak i stanowić przepowiednię zmian, jakie nas czekają.

Według Bourdieu monopol na kanonizację i konsekrację, jaki posiadała edukacja, skończył się w wieku XIX. Jego kompetencje przejęły inne instytucje i inne pola: nagrody, salony literackie, akademia. Poglądy te trafnie streszczał E.D. Kolbas:

Upadek monopolu edukacji jest po części warunkiem pojawienia się autonomii pól literackiego i artystycznego, co jest funkcją ich względnej niezależności od ogólnie rozumianych konwencjonalnych „pól władzy”, takich jak aparat państwowy czy gospodarka pojmowana jako całość. Proces autonomizacji jest „skorelowany”, jak przekonuje Bourdieu, „ze zwielokrotnieniem i zróżnicowaniem środków konsekracji w sytuacji współzawodnictwa o kulturową legitymizację: oprócz akademii czy salonów pojawiają się też instytucje upowszechniania [*institutions for diffusion*], takie jak wydawcy, których operacje selekcji są prowadzone na podstawie rzeczywistej kulturowej sankcji, nawet jeśli podlegają one ekonomicznym bądź społecznym ograniczeniom”. Z tych właśnie powodów Bourdieu ocenia siłę pola literackiego jako relatywnie „niewielką”⁷.

⁷ E.D. Kolbas, *Critical Theory and the Literary Canon*, Westview Press, Boulder–Oxford 2001, s. 69. Użyty w tym przytoczeniu cytat z Pierre’a Bourdieu jest lokalizowany następująco: P. Bourdieu,

Polska sytuacja wydaje się nieco inna: wpływ salonu literackiego (w dzisiejszych warunkach to instytucja życia literackiego w praktyce niewystępująca, można pod nią co najwyżej podstawić pisarskie związki twórcze lub czasopisma kulturalne rozumiane jako instytucje życia kulturalnego, ewentualnie – festiwale i nagrody literackie) czy nawet akademii na tworzenie kanonu pozostaje wciąż niewielki, edukacja natomiast zachowuje nadal swój monopol. Jest to dowodem pośrednim na słabość lub też – skłaniałbym się do postawienia takiej tezy – stopniowe osłabianie autonomii pola literackiego, które w sytuacji silnego monopolu edukacji musi się mierzyć z rosnącą siłą pola władzy kapitału ekonomicznego. To spostrzeżenie okazuje się kluczowe dla zrozumienia kształtowania kanonu szkolnego – tym bardziej, jeśli za środek kanonizacji uważać chcemy podręczniki szkolne, a tak jest z pewnością, gdy idzie o tworzenie kanonu literatury współczesnej.

Habitus a kapitały ekonomiczne pola edukacji

Bożena Shallcross, pisząc o kondycji kanonu transatlantyckiego i ewentualnych oddziaływaniach prowadzonego wobec niego na Zachodzie procesu rewizyjnego na polską sytuację, zauważa:

W polskim scenariuszu status kanonu opiera się na autorytecie podręczników i programów edukacyjnych, które rozwijają i umacniają odnotowane wcześniej artystyczne, językowe i religijne powiązania między takimi tekstami jak choćby *Bogurodzica*, *Kroniki Długosza* lub *Krzyżacy* Sienkiewicza. Poczyniona przez Długosza wzmianka o *Bogurodzicy*, Sienkiewiczowska znajomość tekstów Długosza i fakt, że autorytet najstarszego polskiego dzieła literackiego został potwierdzony na polu bitwy, a swego czasu nawet szerzej rozpowszechniony przez filmową adaptację *Krzyżaków* Aleksandra Forda, przenikają nasze współczesne odczytywanie tych faktów kultury⁸.

Badaczka wspomina także polityczne konstruowanie kanonu i jego skutki: Roman Giertych dokonał *de facto* demontażu kanonu, wskrzeszając ducha dogmatycznej kontroli nad literaturą⁹. Trudno oceniać skutki długofalowe tamtego autorytatywnego, ideologicznego gestu ówczesnego ministra, jednak w krótkiej perspektywie zdaje się, że skutki były przeciwne: pobudził on debatę i zmobilizował do niej środowiska polityczne, akademickie i nauczycielskie¹⁰.

The Field of Cultural Production: Essays on Art and Literature, red. R. Johnson, Polity Press, Cambridge 1993, s. 112.

⁸ B. Shallcross, *Requiem dla kanonu? Szczególny przypadek kanonu transatlantyckiego*, przeł. A. Skarbińska-Zielińska, „Teksty Drugie” 2014, nr 4, s. 284–285.

⁹ *Ibidem*, s. 286.

¹⁰ W samym tylko roku 2007 czasopismo „Polonistyka” poświęciło trzy numery (3., 5. i 8. – w tym jeden w całości) na omówienie zagadnienia kanonu szkolnego oraz ogłosiło na ten temat ankietę (opublikowano ją w numerze 5.).

Ważniejszy jest ten drugi aspekt: autorytetu podręcznika oraz programu nauczania jako ramy dla treści tego pierwszego. Kształt systemu edukacji po kolejnych reformach (tj. otwartość podstawy programowej, względna wolność nauczycieli w doborze lektur, pomocy dydaktycznych i podręczników) pozwolił na znaczny rozwój rynku podręczników szkolnych, który działa teraz w warunkach pełnej komercjalizacji¹¹. Istnienie wpływu „niewidzialnej ręki rynku” na kanon nie jest dla badaczy problemem nieznanym, trudności za to sprawia jego badanie i waloryzacja. Zenon Uryga¹² w artykule próbującym opisać hierarchię kompetencji w ustalaniu kanonu określił głównych „gospodarzy szkolnego kanonu lekturowego”: intelektualnych (badacze literatury i kultury), profesjonalnych (badacze-znawcy problematyki edukacyjnej), rynkowych (wydawcy, ale i producenci filmowi), urzędowych (ministerstwo) oraz właściwych (nauczyciele). Trudno jednoznacznie określić, która z tych grup aktorów pola produkcji kulturowej ma przewagę (łatwo arbitralnie stwierdzić, który mieć ją powinien – według Urygi powinni to być nauczyciele, co widać nawet po zastosowanej nomenklaturze¹³). Wszystkie te podmioty prowadzą grę w polu i istnieje wiele mechanizmów, które sprawiają, że trudno jednemu z nich osiągnąć znaczącą przewagę. Nawet na komercyjnym rynku o długiej tradycji i słabym autorytecie edukacji (mam tu na myśli Stany Zjednoczone) wydawcy napotykać na ograniczenia¹⁴.

Proponowałbym jednak inną hipotezę dotyczącą warunków walki w tym polu; jej zwycięzcą jest bowiem *habitus*, który określa dyspozycje wszystkich aktorów tego pola i który – pomijając niewielkie różnice – jest dla nich wszystkich podobny. Ramy dyspozycji poszczególnych grup i aktorów wyznacza zestaw lektur kanonicznych, który – jak często narzekają (czy może tylko: konstatują) badacze – nie zmienił się od lat 80., a nawet 70. Wszyscy aktorzy zostali przez ten kanon ukształtowani; rozumieć, rzecz jasna, że kanon literatury nie jest jedynym czynnikiem kształtującym te dyspozycje, ale wciąż wydaje się jednym z najsilniejszych.

Kanon jest więc strukturą, która sama się reprodukuje. Nie bez powodu przytoczyłem wcześniej słowa Bożeny Shallcross, bo choć autorka nie posługuje się tym zwrotem, to jednak trafnie opisuje mechanizm reprodukowania i stabilizowania kanonu: tym mechanizmem są tzw. nawiązania i kontynuacje. Pierre Bourdieu w swojej książce (napisanej wspólnie z Jean-Claude’em Passeronem) poświęconej systemowi edukacji opisał tę przewagę *habitusu* z właściwą sobie ostrością tezy:

¹¹ Należy poczynić dwie uwagi: po pierwsze, pomijam tu czynnik przekształceń gospodarczych i własnościowych (likwidacje monopolu, przekształcenia wydawnictw), co z pewnością miało również duży, jeśli nie większy wpływ na rozwój rynku podręczników; po drugie, znamienitym faktem jest ostatnie ograniczenie tego rynku i wprowadzenie tzw. darmowego podręcznika.

¹² Z. Uryga, *Gospodarze szkolnego kanonu lekturowego*, „Polonistyka” 2007, nr 8, s. 7–13.

¹³ *Ibidem*, s. 12–13.

¹⁴ Zob. M.F. Rogers, *Novels, Novelists and Readers: Toward a Phenomenological Sociology of Literature*, SUNY Press, Albany 1991, s. 173.

I tak – w przeciwieństwie do popularnych lub quasi-naukowych wyobrażeń, które przypisują reklamie czy propagandzie i, ogólniej, informacjom przekazywanym przez współczesne środki rozpowszechniania (prasę, radio, telewizję) władzę manipulacji czy tworzenia opinii – owe działania symboliczne mogą być realizowane tylko i jedynie o tyle, o ile wychodzą naprzeciw predyspozycjom i je wzmacniają (na przykład stosunki między pismem a jego czytelnikami)¹⁵.

Oczywiście najłatwiej to odnieść do ograniczonej siły rynku podręczników, ale przecież zasada ta będzie słuszna i dla działań innych aktorów pola. Minister Roman Giertych przekonał się najlepiej o mocy *habitusu*: musiał się pogodzić z siłą powszechnej dyspozycji, którą chciał naruszyć. I tu jest jedyna bodaj linia napięć czy też walki w polu: po jednej stronie znajdują się aktorzy tego pola (najsilniejsi to zapewne – by trzymać się nomenklatury Urygi – gospodarze: rynkowy i urzędowy), po drugiej natomiast – *habitus* z kanonem polskiej klasyki narodowej. Gracze pola podlegają rzecz jasna *habitusowi*, jednak – zdarza się – walczą z nim w imię swoich interesów ekonomicznych bądź ideologicznych.

Literatura współczesna jest dziedziną, która podlega właśnie efektom tej walki. Pozostaje zawieszona między formowaniem (tak nazwałbym proces, który reguluje *habitus*, proces reprodukcji kanonu) a formatowaniem (tak nazwałbym procesy uzgadniania kanonu pomiędzy wszystkimi jego gospodarzami). W procesie formowania największą rolę przypisałbym wypełnianiu przez konkretne dzieła literatury współczesnej kryterium obecności elementów „nawiązań i kontynuacji” względem dzieł romantycznej i postromantycznej klasyki, w procesie formatowania zaś – napięciu między gospodarzem urzędowym (postulowałbym rozszerzenie tej kategorii o ekspertów, którzy razem ze stroną urzędową zajmują te same pozycje w polu¹⁶) a gospodarzem rynkowym.

Kanon a autorytet podręcznika

W przypadku zmieniającej się wciąż i pozostawiającej stosunkowo dużą swobodę nauczycielowi podstawy programowej, a także specyficznej konstrukcji matury pisemnej z języka polskiego (szczególnie na poziomie podstawowym) obecność literatury współczesnej w programie nauczania w szkole ponadgimnazjalnej warunkuje jej obecność w podręcznikach. Jest to często jedyne miejsce (poza prasą fachową skierowaną do nauczycieli), gdzie zarówno nauczyciele, jak i uczniowie mogą mieć

¹⁵ P. Bourdieu, J.-C. Passeron, *Reprodukcja. Elementy teorii systemu nauczania*, przeł. E. Neyman, wstęp A. Kłoskowska, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2011, s. 100–101.

¹⁶ Znakiem tej pozycji jest przecież pojawiający się w podręcznikach swoisty ministerialny *imprimatur* potwierdzony recenzjami ekspertów: „Podręcznik dopuszczony do użytku szkolnego przez ministra właściwego do spraw oświaty i wychowania i wpisany do wykazu podręczników przeznaczonych do kształcenia ogólnego do nauczania języka polskiego, na podstawie opinii rzeczoznawców: [tu nazwiska]”.

kontakt z najnowszą literaturą oraz materiałami pomocniczymi do jej poznania i interpretacji.

Poniżej przedstawiam analizę treści dziewięciu podręczników do szkół ponadgimnazjalnych wydanych w latach 2002–2014. Analiza została przeprowadzona pod kątem obecności przykładów i omówień literatury współczesnej, czy może precyzyjniej: najnowszej (określenie „literatura współczesna” wciąż jeszcze oznacza często literaturę powstałą po roku 1945). Za literaturę najnowszą uznaję tu roboczo dzieła literackie opublikowane po raz pierwszy po roku 1989.

1. *Język polski. Podręcznik*¹⁷

Podręcznik ma formę wypisów opatrzonych skromnym komentarzem historycznoliterackim i porządkującym materiałem. Zawiera stosunkowo dużą liczbę utworów pisarzy współczesnych: Wojciecha Wencła, Krzysztofa Koehlera, Andrzeja Stasiuka, Adama Zagajewskiego, Eugeniusza Tkaczyszyna-Dyckiego, Marcina Świetlickiego, Marcina Barana, Olgi Tokarczuk czy Miłosza Biedrzyckiego. Wykorzystano również szkice autorstwa Jerzego Sosnowskiego, Krzysztofa Vargi, Krzysztofa Koehlera (którego wiersze towarzyszą jego esejowi o poezji sarmackiej) i Kazimiery Szczuki.

2. *Barwy epok*¹⁸

W rozdziale *Współczesność* pojawia się pokolenie „bruLionu” jako piąte ważne pokolenie literackie powojnia (po pokoleniu Kolumbów, pokoleniu pryszczatych, pokoleniu „Współczesności” i Nowej Fali). Oto jego charakterystyka: „Zalicza się tu głównie pisarzy debiutujących po przełomie ustrojowym w Polsce w roku 1989, poetów: Marcina Barana, Miłosza Biedrzyckiego, Jacka Podsiadłę, Marcina Świetlickiego, Krzysztofa Koehlera. Twórcy »bruLionu« negowali autorytety moralne i estetyczne niezależnej kultury stanu wojennego, zbliżali się do tendencji propagowanych przez postmodernizm”. Stanowi to jedyną wzmiankę o literaturze najnowszej.

Pomimo braku jakichkolwiek prezentacji pisarzy współczesnych autorzy podręcznika piszą w posłowniu *Od autorów*: „Szukajcie własnego arcydzieła. Może znajdziecie je wśród książek współczesnych pisarzy, choćby Andrzeja Szczypiorskiego, Pawła Huellego, Andrzeja Stasiuka, Olgi Tokarczuk, Janusza Głowackiego lub innych. Sięgnijcie do tomików poezji autorów zamieszczonych w podręczniku, a także do twórczości Julii Hartwig, Jarosława Marka Rymkiewicza, Ewy Lipskiej, Bronisława Maja, Krzysztofa Koehlera, a może spotkacie utwory bliskie Waszej wrażliwości i wyobraźni”. Stanowi to swoiste uzupełnienie braków podręcznika w zakresie literatury współczesnej.

¹⁷ J. Klejnocki, B. Łazińska, D. Zdunkiewicz-Jedynak, *Język polski. Podręcznik*, Wydawnictwo Szkolne PWN, Warszawa 2002.

¹⁸ W. Bobiński, A. Janus-Sitarz, B. Kolcz, *Barwy epok. Część III*, WSiP, Warszawa 2004.

3. *Przeszłość to dziś*¹⁹

Literaturze współczesnej autor poświęca w całości rozdział 14, *Przygoda z wolnością. Młoda literatura przełomu lat 80. i 90.* Skupia się on na prezentacji pokolenia „bruLionu”. Do jego przedstawicielei zalicza się: Marcina Świetlickiego, Krzysztofa Koehlera, Jacka Podsiadłę, Miłosza Biedrzyckiego i Marcina Barana oraz prozaiczki: Manuelę Gretkowską, Nataszę Goerke i Olę Tokarczuk, a także Cezarego Michalskiego jako publicystę. Rozdział zawiera też charakterystykę twórczości tego pokolenia: porzucenie obywatelskich obowiązków, pochwała indywidualności, autentyczności i prywatności, szydercza postawa (jako wyraz niechęci wobec symboliki romantycznej), metoda prowokacji (jako nawiązanie do marketingowej i wizerunkowej strategii skamandrytów). Jako przedstawiciele nowej prozy wymienieni są: Paweł Huelle, Olga Tokarczuk, Stefan Chwin, Andrzej Stasiuk, Antoni Libera.

Rozdział przynosi również omówienie postmodernizmu (nie zostaje on powiązany z twórczością pisarzy współczesnych, ale przedstawiony jest jako istotny prąd umysłowy współczesności).

4. *Między tekstami*²⁰

Wypisy z literatury współczesnej obejmują utwory: Marcina Świetlickiego, Marcina Barana, Jacka Podsiadły, Eugeniusza Tkaczyszyna-Dyckiego, Krzysztofa Koehlera. Rozdział prezentuje też wiersz *Wiersz (Trackless)* przypisany błędnie Jerzemu Sosnowskiemu (o tym, że nie jest to zwykła pomyłka w imieniu, świadczy nota autora – także odnosząca się do Jerzego Sosnowskiego, a nie Andrzeja: rok urodzenia, charakterystyka aktywności).

Rozdział *Pisarze o pisarzach* zawiera krótkie szkice o „klasykach XX wieku” napisane specjalnie na potrzeby tego podręcznika (co autorzy zaznaczają we wprowadzeniu) przez polskich pisarzy współczesnych; jako że szkicom tym towarzyszą biogramy, zdjęcia i reprodukcje okładek książek twórców najnowszej polskiej literatury, można je traktować jako swoistą prezentację literatury najnowszej (z podaniem autorskiego klucza interpretacyjnego dla twórczości tych pisarzy, który stanowi powinowactwo z opisywanym twórcą literatury światowej): Antoni Libera o Brechcie, Krystian Lupa o Bułhakowie, Andrzej Stasiuk o Camusie, Olga Tokarczuk o Cannettim, Dorota Masłowska o Faulknerze, Daniel Odija o Goldingu, Stefan Chwin o Grassie, Paweł Huelle o Hrabalu, Jerzy Pilch o Márquezie, Izabela Filipiak o Virginii Woolf.

¹⁹ J. Kopciński, *Przeszłość to dziś, klasa III*, Wydawnictwo Stentor, Warszawa 7 wydań w latach 2004–2010.

²⁰ S. Rosiek, Z. Majchrowski, *Między tekstami, cz. 5 (Wiek XX. Współczesność)*, Gdańskie Wydawnictwo Oświatowe i Słowo/obraz terytoria, Gdańsk 2005.

5. *Klucz do świata*²¹

Reprezentanci współczesnej literatury to: (proza) Stefan Chwin, Olga Tokarczuk, Magdalena Tulli, Andrzej Stasiuk; (poezja) Marcin Świetlicki, Jacek Podsiadło, Robert Tekieli, Andrzej Sosnowski, Krzysztof Koehler, Wojciech Wencel.

Podręcznik wymienia i opisuje jeden tylko nurt poezji współczesnej – religijny: „Jednym z istotnych zjawisk poezji po 1989 r. jest nurt religijny, podejmujący głównie tematykę wiary i doświadczenia religijnego we współczesnym świecie. Pisarze reprezentujący stanowiska katolickie, przywiązane do tradycyjnego modelu religijności, skupieni są zwłaszcza wokół dwóch czasopism: »Arkany« [sic!] oraz »Fron-da«. Przedstawicielem nurtu religijnego w najnowszej poezji jest m.in. Wojciech Wencel, poeta wcześniej związany z »bruLionem«, który w latach późniejszych przeżył nawrócenie religijne, a także Krzysztof Koehler, Robert Tekieli, Wojciech Bonowicz, Tadeusz Dąbrowski”.

Rozdział poświęcony gwarze młodzieżowej (stanowi część bloku dotyczącego literatury współczesnej) zawiera dwa fragmenty *Wojny polsko-ruskiej pod flagą białoczerwoną* Doroty Masłowskiej, jednak nie prezentuje sylwetki autorki (już wtedy laureatki Nagrody Literackiej Nike). Wśród prezentacji prozaików, obok twórczości Myśliwskiego, Libery, Tokarczuk, Stasiuka i Gretkowskiej, pojawia się *Lód* Jacka Dukaja (z towarzyszącym obszernym szkicem).

Omówiona zostaje też felietonistyka współczesna na przykładzie Stanisława Lema (*Powrót do prajęzyka?*) i Jerzego Pilcha (*Literatura jako kłęska*); co ciekawe, oba te felietony są szyderczym atakiem na literaturę młodego pokolenia (dokładnie na omówioną nieco wcześniej w podręczniku poezję pokolenia „bruLionu”).

6. *Język polski. Zrozumieć tekst – zrozumieć człowieka*²²

W rozdziale dotyczącym kultury popularnej pojawia się prezentacja fragmentu *Wojny polsko-ruskiej...* Doroty Masłowskiej. Trzy rozdziały (*Szkola jako przestrzeń kontestacji*, *Od zaścianka do światowego obywatelstwa* i *Rzecz (nie tylko) o szkolnej miłości*) zostały oparte na fragmentach *Madame* Antoniego Libery. Zamieszczono też fragment szkicu Michała Pawła Markowskiego *Nowoczesność: ciało niedoświadczone*. Krótki rozdział (który nie zawiera żadnych prezentacji tekstów literackich) *Nasza nowoczesna i ponowoczesna współczesność* przynosi jedynie takie dwie wzmianki o literaturze współczesnej: „Buntem najnowszej poezji polskiej (po 1989 r.) jest programowa ucieczka od spraw politycznych i społecznych w stronę tzw. nowej prywatności (Marcin Świetlicki, Eugeniusz Tkaczyszyn-Dycki)”. Oraz: „Powieść staje się tylko intertekstualną zabawą, która nie ucieka co prawda od ważkiej problematyki, podaje ją jednak w formie mityzująco-surrealistycznej (Olga Tokarczuk), bądź

²¹ B. Drabik, J. Pstrąg, A. Zawadzki, *Klucz do świata, klasa III*, Wydawnictwo Szkolne PWN, Warszawa 2005.

²² D. Chemperek, A. Kalbarczyk, D. Trześniowski, *Język polski. Zrozumieć tekst – zrozumieć człowieka, klasa III*, WSiP, Warszawa 2010.

w ironiczno-groteskowej (*Madame Antoniego Libery, Wojna polsko-ruska pod flagą biało-czerwoną* Doroty Masłowskiej)²³.

7. *Język polski (Kształcenie kulturowo-literackie i językowe)*²³

Literaturę współczesną omawia się tu w rozdziale zatytułowanym *Pogranicza sztuki*. Dwa główne podrozdziały to „*bruLion*” i *okolice* oraz *Pokolenie X*. Do grupy pisarzy-brulionowców autorki zaliczają również autorów debiutujących wraz z powstaniem niezależnego obiegu wydawniczego (Jan Polkowski, Bronisław Maj, Tomasz Jastrun, Paweł Huelle, Antoni Pawlak), błędnie uznając fakt publikacji w piśmie „bruLion” za tożsamy z akcesem do grupy pisarzy z tzw. pokolenia „bruLionu”. Cechy twórczości brulionowców według autorek to: prywatność, intymność, hermetyzm, regionalizm (budowanie mitu małych ojczyzn). Rozdział zawiera sylwetki/biogramy pisarzy: Pawła Huellego, Andrzeja Stasiuka, Olgi Tokarczuk, Jacka Podsiadły, Wojciecha Kuczoka, Doroty Masłowskiej, Sławomira Shutego, Tadeusza Dąbrowskiego, a także encyklopedyczne hasło poświęcone piśmie „bruLion”.

Podręcznik wprowadza ponadto „pokolenie X”, definiowane przez brak „traumy, wspólnego wszystkim doświadczenia, które dotąd stanowiło przeżycie cementujące kolejne generacje”, pokolenie „wychowujące się w czasach bez historii”. Jego przedstawicielami są Wojciech Kuczok, Dorota Masłowska, Sławomir Shuty oraz Tadeusz Dąbrowski. Jako kontekst do interpretacji koncepcji wiary współczesnej wyrażanych przez twórców pokolenia X autorki podają (i prezentują) fragment *Pamięci i tożsamości* Jana Pawła II (ta właśnie książka została kilka lat wcześniej umieszczona na liście lektur obowiązkowych przez ministra Giertycha).

8. *Ponad słowami*²⁴

Jako najwyrazistsze zjawisko literackiej współczesności (taki właśnie tytuł nosi ostatnia część książki: *Współczesność*) autorzy uznają pokolenie „bruLionu”, które charakteryzują w kategoriach buntu przeciw autorytetom (takim jak np. Miłosz). Jedynym wymienionym twórcą jest Marcin Świetlicki. W prozie współczesnej (nie precyzuje się tu czasu, ale najpewniej chodzi o prozę powstająca po 1989 roku) oryginalnym zjawiskiem jest twórczość powołująca do życia mit małych ojczyzn.

Prezentacje literatury współczesnej obejmują twórczość Marcina Świetlickiego, Jana Pawła II, Jerzego Pilcha (powieść postmodernistyczna), Doroty Masłowskiej (poszukiwanie tożsamości), Ryszarda Kapuścińskiego, Marcina Kołodziejczyka (reportaż) i Czesława Miłosza (esej).

²³ E. Dunaj, B. Zagórska, *Język polski (Kształcenie kulturowo-literackie i językowe)*, Wydawnictwo Operon, Gdynia 2011 (wyd. II, zmienione).

²⁴ M. Chmiel, R. Pruszczyński, A. Równy, *Ponad słowami. Klasa 3*, Nowa Era, Warszawa 2014.

9. Świat do przeczytania²⁵

Za główną przestrzeń prezentacji dzieł w tym podręczniku trzeba uznać dział o wiele mówiącym tytule *Dialogi z tekstem, dialogi tekstów* (pojawia się w każdym z rozdziałów podręcznika). Poezja współczesna jest reprezentowana przez Jana Pawła II, a także: Marcina Świetlickiego, Andrzeja Sosnowskiego i Tomasza Różyckiego (przy czym utwory wszystkich trzech autorów zostały dobrane na zasadzie intertekstualnych odniesień do innych tekstów, co opisują już same tytuły: *Pod wulkanem*, *Czym jest poezja?* oraz *Dwanaście stacji*). Wierszom towarzyszy krótka charakterystyka poezji pokolenia „bruLionu” oraz poezji XXI wieku (Tomasz Różycycki, Tadeusz Dąbrowski, Maria Cyranowicz, Joanna Mueller).

Prozę reprezentuje Olga Tokarczuk oraz Ryszard Kapuściński. Co ciekawe, został też przedstawiony chyba najpóźniejszy chronologicznie tekst literacki dotąd obecny w podręcznikach – *Umarł mi. Notatnik żałoby* Ingi Iwasiów z końca 2013 roku (zestawiony z Różewicza *Matka odchodzi*).

Na podstawie powyższego zestawienia zawartości podręczników języka polskiego do szkół ponadgimnazjalnych można spróbować zrekonstruować warunki tworzenia kanonu literatury najnowszej. Marginalizacja literatury najnowszej jest sygnałem nieustalenia jej kanonu.

Autorzy posługują się najczęściej kluczem doboru materiału prezentacji według kryteriów oceny pola literackiego powstałych w połowie lat 90., stąd też obecność Marcina Barana, Roberta Tekielego czy Miłosa Biedrzyckiego. To samo dotyczy zresztą tropów interpretacyjnych: opisują one stan pola po roku 1989 w prostych i z dzisiejszego punktu widzenia nieaktualnych kategoriach (bunt, prywatność, anarchia, hermetyzm, regionalizm). Takie działanie będzie zrozumiałe, gdy przyjmiemy za prawdziwą tezę o stopniowej utracie autonomii przez pole literackie: autorzy podręczników posługują się rozpoznaniem krytycznymi powstałymi w czasie, gdy pole literackie było względnie autonomiczne i mogło skutecznie współtworzyć kanon. O tym samym może świadczyć brak wpływu nagród literackich na formowanie kanonu; o ile widać wpływ Nagrody Literackiej Nike (przynajmniej do roku 2009), to trudno zauważyć wpływ nagród powołanych do życia później: Nagrody Literackiej im. Mackiewicza (od 2002 r.), Nagrody Literackiej Gdynia (od 2006 r.) czy Wrocławskiej Nagrody Poetyckiej Silesius (od 2008 r.).

Widać też stosowanie zasady kontynuacji i nawiązań, zwłaszcza tam, gdzie brak innych uzasadnień dla konsekracji określonych autorów (dotyczy to zarówno nurtu nowej poezji religijnej, jak i pojawiającego się w najnowszych podręcznikach Jana Pawła II, najczęściej w roli poety religijnego, autora *Tryptyku rzymskiego*).

Kształt egzaminu maturalnego również wzmacnia tę ostatnią tendencję. Literatura najnowsza pojawia się bardzo rzadko, a jeśli już, to właśnie w kontekście dzieł

²⁵ K. Biedrzycki, E. Jaskółowa, E. Nowak, *Świat do przeczytania. Klasa 3*, Wydawnictwo Stentor, Warszawa 2014.

klasycznych: *Prawiek i inne czasy* Olgi Tokarczuk jako materiał porównawczy z *Żywotem człowieka poczciwego* albo *Dwanaście stacji* Tomasza Różycykiego w odniesieniu do *Pana Tadeusza*. Wspomniane dzieła występują zresztą tylko na poziomie rozszerzonym egzaminu, gdyż na poziomie podstawowym chronologicznie najnowszym utworem jest *Zdążyć przed Panem Bogiem* Hanny Krall.

Marginalizacja literatury współczesnej w praktyce szkolnej oraz jej wypaczony obraz, jaki prezentują podręczniki, w sytuacji wciąż silnego monopolu edukacji na tworzenie kanonu stwarza perspektywę niebezpieczną, ale – jak się zdaje – nieuniknioną. Reprodukujący się kanon literacki będzie coraz istotniej rozchodził się z codzienną praktyką komunikacyjną jego użytkowników. Paradoksalnie mogą oni wcale nie dostrzegać tego niedostosowania kanonu do ich praktyki życiowej, jako że ich utrwalona dyspozycja względem niego każe im akceptować jego kształt. Jest bowiem kanon – to już ostatnia i wcale nie tak odkrywczą w kontekście myśli Pierre’a Bourdieu konstatacja – narzędziem przemocy symbolicznej. Logika jego funkcjonowania jest wspólna dla wielu pól. Wszak, jak pisał Bourdieu w książce, która przynajmniej z pozoru dotyczy zupełnie innych mechanizmów, „[z]godnie z ową tragiczną logiką produkującą dominację rzeczywistość społeczna wzmacnia też wyobrażenia, z których owa dominacja czerpie uzasadnienie i siłę”²⁶. Zdanie to stanowi niejako uzupełnienie i objaśnienie przytaczanego wcześniej fragmentu *Reprodukcji*.

Projekt został sfinansowany ze środków Narodowego Centrum Nauki przyznanych na podstawie decyzji nr DEC-2011/01/D/HS2/05129.

Bibliografia

- Bakula B., *Transformacja w kulturze i literaturze polskiej z ptasiej perspektywy*, „Polonistyka” 2007, nr 3.
- Bourdieu P., *Męska dominacja*, przeł. L. Kopciewicz, Oficyna Naukowa, Warszawa 2004.
- Bourdieu P., *Szkic teorii praktyki poprzedzony trzema studiami na temat etnologii Kabylów*, przeł. W. Kroker, Wydawnictwo Marek Derewiecki, Kęty 2007.
- Bourdieu P., *The Field of Cultural Production: Essays on Art and Literature*, red. R. Johnson, Polity Press, Cambridge 1993.
- Bourdieu P., Passeron J.-C., *Reprodukcja. Elementy teorii systemu nauczania*, przeł. E. Neyman, wstęp A. Kłoskowska, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2011.
- Jastrzębska L., *Od okrągłego stołu do 6-latków w szkole... czyli jak w ostatnim 25-leciu zmieniła się polska edukacja*, „Nowa Szkoła” 2014, nr 2–10.
- Kolbas E.D., *Critical Theory and the Literary Canon*, Westview Press, Boulder–Oxford 2001.
- Rogers M.F., *Novels, Novelists and Readers: Toward a Phenomenological Sociology of Literature*, SUNY Press, Albany 1991.

²⁶ P. Bourdieu, *Męska dominacja*, przeł. L. Kopciewicz, Oficyna Naukowa, Warszawa 2004, s. 44.

- Shallcross B., *Requiem dla kanonu? Szczególny przypadek kanonu transatlantyckiego*, przeł. A. Skarbińska-Zielińska, „Teksty Drugie” 2014, nr 4.
 Uryga Z., *Gospodarze szkolnego kanonu lekturowego*, „Polonistyka” 2007, nr 8.

Podręczniki szkolne:

- Biedrzycki K., Jaskółowa E., Nowak E., *Świat do przeczytania. Klasa 3*, Wydawnictwo Stentor, Warszawa 2014.
 Bobiński W., Janus-Sitarz A., Kołcz B., *Barwy epok. Część III*, WSiP, Warszawa 2004.
 Chemperek D., Kalbarczyk A., Trześniowski D., *Język polski. Zrozumieć tekst – zrozumieć człowieka, klasa III*, WSiP, Warszawa 2010.
 Chmiel M., Pruszczyński R., Równy A., *Ponad słowami. Klasa 3*, Nowa Era, Warszawa 2014.
 Drabik B., Pstrąg J., Zawadzki A., *Klucz do świata, klasa III*, Wydawnictwo Szkolne PWN, Warszawa 2005.
 Dunaj E., Zagórska B., *Język polski (Kształcenie kulturowo-literackie i językowe)*, Wydawnictwo Operon, Gdynia 2011 (wyd. II, zmienione).
 Klejnocki J., Łazińska B., Zdunkiewicz-Jedynak D., *Język polski. Podręcznik*, Wydawnictwo Szkolne PWN, Warszawa 2002.
 Kopciński J., *Przeszłość to dziś, klasa III*, Wydawnictwo Stentor, Warszawa 2010 (wyd. VII).
 Rosiek S., Majchrowski Z., *Między tekstami, cz. 5 (Wiek XX. Współczesność)*, Gdańskie Wydawnictwo Oświatowe i Słowo/obraz terytoria, Gdańsk 2005.