

Agnieszka Rypel

Bydgoszcz

Miasto i wieś – dwa style życia i dwa systemy wartości (na podstawie wybranych podręczników z okresu międzywojennego)

Choć można przypuszczać, że archetyp takich pojęć, jak *miasto* i *wieś* jest powszechnie zakodowany w podświadomości użytkowników języka, to jednak konkretne próby zdefiniowania, czym jest miasto i wieś napotykać na spore trudności. Wyobrażenia o tym, jakie elementy składają się na te dwa sposoby organizacji terytorialnej i wspólnotowej, zmieniają się z upływem czasu i zależą od regionu świata oraz warunków gospodarczych. Z tego też powodu niezwykle trudno jest stworzyć jedną, uniwersalną definicję miasta lub wsi¹. O wiele łatwiej jest natomiast zrekonstruować ich obraz zakodowany w określonych tekstach kultury dokumentujących stan świadomości konkretnej grupy społecznej.

Taką grupą tekstów kultury są m.in. podręczniki szkolne, zwłaszcza te przeznaczone do elementarnych, a więc najbardziej powszechnych, a zarazem obowiązkowych etapów nauczania. Ze względu na swój zasięg i obligatoryjność mają one ogromny wpływ na kształtowanie zespołu przekonań współtworzących tożsamość społeczną (w tym także kulturową) młodego pokolenia. Za pośrednictwem zatwierdzanych przez odpowiednie agendy rządowe programów nauczania i podręczników szkolnych ośrodki sprawujące władzę mogą oddziaływać na sposób przedstawiania różnych aspektów życia społecznego oraz propagować pożądane modele rozmaitych instytucji społecznych oraz form życia społecznego i gospodarczego. Modele te motywowane są na ogół

¹ Por. zestawienie sposobów definiowania miasta i wsi przedstawione przez Dariusza Sokółowskiego (1999, 30-38) oraz Bohdana Jałowickiego i Marka S. Szczepańskiego (2006, 42-157).

względami ideologicznymi, immanentnie wpisanymi w edukację – ideologie bowiem instrumentalizują edukację, ta zaś uwiarygodnia ideologie².

Przedmiotem mojego zainteresowania będą podręczniki wydane w okresie międzywojennym. O ich wyborze zdecydował fakt, że w latach trzydziestych ubiegłego wieku w polskiej oświacie publicznej funkcjonowały równoległe dwa typy podręczników przeznaczonych dla szkół powszechnych – pierwszy obowiązywał w szkołach wiejskich, drugi w szkołach miejskich. To rozdzielenie podręczników motywowane było przede wszystkim ówczesną ideologią państwową (a po roku 1935 obywatelsko-narodową), którą rozpowszechniano głównie za pośrednictwem masowej skolaryzacji.

Za podstawowy cel działań wychowawczych uznano wówczas przygotowanie obywateli do funkcjonowania w państwie, które w sposób harmonijny reprezentowałoby interesy wszystkich grup społecznych, politycznych i narodowościowych. Dobro państwa jako cel miało stanowić łącznik między obywatelami, bez względu na ich pozycję społeczną i poglądy (Jakubiak 2000, 40). Warunkiem realizowania tej idei było dowartościowanie chłopstwa – warstwy społecznej najdotkliwiej dotąd wykluczanej z pełnego udziału w życiu politycznym, gospodarczym i kulturalnym. Kwestia ta była o tyle istotna, że to właśnie chłopci stanowili zdecydowaną większość ludności wiejskiej, a zarazem najliczniejszą grupę całej ludności II Rzeczypospolitej na przestrzeni dwudziestolecia międzywojennego. Z tego też powodu oraz pod wpływem ruchów ludowych poświęcano wiele uwagi zarówno zagadnieniom związanym z formalno-organizacyjną stroną szkoły powszechnej działającej na wsi, jak i problematyce treści społeczno-kulturowych propagowanych w tej szkole. Uznano, że pełnemu urzeczywistnieniu emancypacji warstwy chłopskiej nie mogła sprzyjać szkoła powszechna, w której – jak podkreślał ówczesny działacz chłopski Józef Chałasiński – uczyło się jedynie historii „panów”, a funkcjonujący w niej mechanizm selekcyjny opierał się na zasadzie: „szkoda zdolno-

² Terminem *ideologia* posługuję się, mając świadomość trudności definicyjnych wynikających z tego, że jest on używany do opisu zbioru przekonań dotyczących różnych poziomów życia społecznego i bywa w związku z tym stosowany w różnorodnych kontekstach (por. dyskusje nad wieloznacznością terminu *ideologia*: Szacki 1991; Bauman 1998; Puzynina 2008). W przypadku analizowania tak złożonych tekstów, jak podręczniki, wieloznaczność ta nie stanowi jednak przeszkody, a nawet pozwala pełniej opisać ich warstwę ideową. Dzięki takiemu podejściu, można bowiem uwzględnić przesłania różnego typu ideologii, nie tylko politycznych, ale także społecznych, kulturowych i edukacyjnych. Jest to o tyle ważne, że w edukacji szczególnie trudno oddzielić sfery ich oddziaływania, dla przykładu: pozyskaniu dominacji przez grupę społeczną kierującą się konserwatywną ideologią polityczną może służyć autorytarna ideologia edukacyjna, w którą z kolei wpisana jest ideologia zorientowana na uniwersalistyczną kulturę wysoką.

ści dla wsi i dlatego zdolne dzieci powinny kształcić się wyżej i odejść ze wsi, aby się na niej nie marnować”. Ludowcy domagali się w związku z tym likwidacji społecznej obcości programów szkolnych, żądali uwzględnienia w nich w większej mierze ducha i potrzeb wsi oraz historycznej roli chłopów w dziejach narodu (Jamrożek 2000, 72). Efektem tych postulatów było m.in. wprowadzenie w latach trzydziestych oddzielnych podręczników dla szkół wiejskich i miejskich, w których starano się odpowiednio różnicować treści i cele nauczania. Na zjawisko to w pewnym stopniu wpłynął także fakt, że okres dwudziestolecia międzywojennego zapoczątkował w Polsce zainteresowanie miastem jako fenomenem socjologicznym. To właśnie wtedy powstały prekursorskie prace Stanisława Rychlińskiego i Floriana Znanickiego³ (*nota bene* zaangażowanego również w dyskusje nad kształtem wychowania i kształcenia w odrodzonej Polsce).

Warto zatem sprawdzić, jaki obraz miasta i wsi ukształtowany w tym specyficznym kontekście historycznym wyłania się z analizy podręczników przeznaczonych dla szkół wiejskich i miejskich – jakie właściwości przypisano tym dwóm formacjom społecznym, co je łączy, a co dzieli i czy obraz ten zróżnicowany jest ze względu na to, skąd pochodzą adresaci danej książki szkolnej. Rynek podręczników w okresie międzywojennym był zróżnicowany. Nauczyciele, podobnie jak we współczesnej polskiej szkole, mogli wybierać spośród oferty różnych wydawnictw. Ze względu na ograniczone ramy referatu skoncentruję się wyłącznie na dwóch podręcznikach dla trzeciej klasy szkoły powszechnej pierwszego stopnia. Są to zatem: *Czytanka dla III klasy miejskich szkół powszechnych* (Kubski i in. 1934) oraz *Na zagonie. Czytanki polskie dla III klasy szkół powszechnych I stopnia* (Kubski, Dobraniecki 1936). O wyborze tych książek zdecydował fakt, że kierownictwo nad ich opracowaniem powierzono temu samemu pedagogowi – Benedyktowi Kubskiemu, który odpowiadał nie tylko za poprawność dydaktyczną i merytoryczną obu podręczników, ale także za spójność wpisanej w nie koncepcji ideologicznej.

Książki te są interesujące także z powodu swych adresatów – uczniów szkół pierwszego stopnia. Przeprowadzona w 1932 roku tzw. reforma Jędrzejewiczowska faktycznie sankcjonowała różnice w poziomie wykształcenia już na pierwszym, obowiązkowym szczeblu nauczania. Mimo siedmioletniego obowiązku szkolnego, powszechna szkoła pierwszego stopnia obejmowała tylko cztery klasy i nie dawała uprawnień do nauki w gimnazjum, co w efekcie zamykało drogę do dalszego kształcenia. W okolicach (głównie na wsi),

³ Por. m.in. S. Rychliński (1935; 1936; 1937) i F. Znanicki (1931).

gdzie nie było szkół drugiego lub trzeciego stopnia, te z dzieci, które chciały i mogły uczyć się siedem lat, uczęszczały do klasy czwartej nierzadko jeszcze przez dwa kolejne lata, mniej więcej do czternastego roku życia. Podręczniki dla szkół pierwszego stopnia zawierały więc zasób wiedzy, umiejętności oraz przesłań wychowawczych z jednej strony najbardziej elementarnych, z drugiej zaś uznanych za najistotniejsze dla największej grupy obywateli, pochodzących z uboższych warstw społecznych i utrzymujących się z pracy na roli, w fabrykach lub z drobnego rzemiosła.

Porządkując elementy budujące w wymienionych podręcznikach obraz miasta i wsi, odwoływać się będę do pojęć wypracowanych przez socjologię miasta oraz socjologię wsi, ponieważ obie te dyscypliny badawcze najpełniej opisują specyfikę tych dwóch typów jednostek osadniczych. Socjologowie charakteryzujący różnice między miastem a wsią zwracają uwagę na to, że trudno jest ustalić czytelną listę kryteriów pomocnych w jednoznacznym określeniu, które osiedle ma status wsi, a które miasta. Dlatego mówi się raczej o „nasileniu cech *wiejskości* i *miejskości*, a podziału na wioski i miasta nie traktuje się jako podziału dychotomicznego, lecz wyznacza się typy skrajne, między którymi występuje cała gama form pośrednich” (Gałęski 1966, 88). Do opisanego zjawiska posłużyć się można pojęciem *kontinuum wiejsko-wiejskiego*, które pozwala na włączenie w obszar badań także miejscowości mających cechy zarówno miasta, jak i wsi (Sokołowski 1999, 36-38). W przypadku analizowanych przez nas podręczników kontinuum wiejsko-miejskie przedstawić można za pomocą następującego schematu:

wieś → miasteczko → przedmieście → miasto

Schemat ten pozwala na uchwycenie różnic, jakie zachodzą między poszczególnymi jednostkami osadniczymi w miarę stopniowych przemian urbanizacyjnych. W badanych podręcznikach schemat ten ograniczony jest do elementarnych składników, które mają charakter modelowy. W analizowanych książkach szkolnych nie przedstawiono całej różnorodności typów realnie istniejących wsi i miasteczek czy konkretnych miast, których funkcje, zabudowa oraz liczebność i struktura ludności zależały od wielu czynników, takich jak choćby położenie geograficzne, czynniki historyczne (np. pozostawanie w konkretnym zaborze) lub pochodzenie etniczne mieszkańców⁴. Na potrzeby dy-

⁴ W żadnym z podręczników nie wspomniano o tak charakterystycznym dla międzywojennej Polski zjawisku, jakim był sztetl – żydowskie miasteczko, czy o żydowskich dzielnicach

daktyczne wykreowano uniwersalne modele poszczególnych jednostek osadniczych. Wyekscerpowany z tekstów czytanek i uszeregowany w odpowiednie kategorie materiał językowy pozwala na wyodrębnienie modelowych cech wsi, miasteczka, przedmieścia i miasta zawartych w podręcznikach dla dzieci miejskich i wiejskich. Modele te zaprezentowano w tabeli 1.

Tabela 1. Językowe wykładniki modelu wsi, miasteczka, przedmieścia i miasta wyekscerpowane z podręcznika dla dzieci wiejskich *Na zagonie* oraz podręcznika dla dzieci miejskich *Czytanka...*

Kategorie konstruowania modelu	Modelowa wieś	Modelowe miasteczko	Modelowe przedmieście	Modelowe miasto
1	2	3	4	5
Zabudowa mieszkalna	chata kryta blachą, chata drewniana, chata kryta słomą, dom murowany, dom z dachówką	domy, domki	murowane kamienice, drewniane domki z ogródkami przed gankiem	domy, gmachy, kamienice, wielopiętrowe kamienice
Zabudowania związane z działalnością gospodarczą, usługową i administracyjną	kuźnia, młyn, obora, stodoła, wiatrak	budki, gabinet dentystyczny, jatka, kramy, sklepy, skład apteczny, ratusz, tartak, warsztat szewski	zabudowania fabryczne	drukarnia, elektrownia, fabryki, huty, księgarnia, magistrat, plac targowy, poczta, remiza tramwajowa, sklep z zabawkami, sklep z ubraniami, szpital

w dużych miastach, takich jak Warszawa, Kraków, Łódź. Można by oczekiwać, że w podręcznikach międzywojennych tematyka ta zostanie podjęta, choćby z powodu liczebności diaspyry żydowskiej w Polsce. Według spisu ludności z 1921 roku na ziemiach polskich mieszkało 2,8 mln osób pochodzenia żydowskiego, co stanowiło 10,4% ludności Rzeczypospolitej. Największe skupiska Żydów znajdowały się na terenie byłego zaboru rosyjskiego (15,5% ogółu jego mieszkańców), a najmniejsze w dawnym zaborze pruskim (1,7%). Niezależnie od tych różnic dzieci chodzące do polskich szkół (zwłaszcza w miastach i miasteczkach, w których mieszkało około 80% osiadłych w Polsce Żydów) miały świadomość istnienia odmiennej grupy narodowej. Tymczasem żaden z analizowanych podręczników nie zawiera praktycznie ani jednej wzmianki o mieszkających w naszym kraju Żydach. Nikły ślad znaleźć można zaledwie w jednym tekście zamieszczonym w podręczniku dla dzieci miejskich. Są to dwa żydowskie imiona – Szmul i Esterka – jednak ani tematyka tego tekstu, ani przedstawione w nim realia w żaden sposób nie nawiązują do etnicznego pochodzenia małych bohaterów czytanki.

cd. tabeli 1

1	2	3	4	5
Obiekty sakralne	kaplica, kapliczka, przydrożna, krzyż przy drodze	klasztor, kościół		fara, katedra, kościół
Obiekty związane z zaspokajaniem potrzeb kulturalnych oraz z wypoczynkiem	szkoła	Dom Ludowy, karuzela, przyszkolna ślizgawka, szkoła		altana dla orkiestry grającej w parku, biblioteka, czytelnia, karuzela, kino, muzeum, ogród zoologiczny, przystań na rzece, wypożyczalnia łódek i kajaków, teatr
Obiekty organizujące przestrzeń	cmentarz, droga wysadzana drzewami owocowymi, gościniec, droga, grobla, jedna ulica, las, łąki, miedze, ogrody warzywne, ogródki kwiatowe, pola, polna droga, rozstaje, rzeka, sady, staw, studzienne żurawie	plac targowy, most, podmiejskie łąki, rynek, ulica, uliczka	puste place, ogródki, rogatka, szeroka ulica, uliczka, wodociąg	aleje, bramy, brukowane ulice, chodniki, dworzec kolejowy, kwietniki, las kominów, latarnie miejskie, wodociąg, lotnisko, most, ogród miejski, park, podwórka, port morski, przystanek tramwajowy, reklamy świetlne, rzędy szyb, rynek, trawnik, ulice, uliczki, wystawy sklepowe
Środki transportu	furmanka, wóz	furmanka, pociąg, wóz		autobus, ciężarówka, dorożka, karetka pogotowia, pociąg, samochód, samolot, taksówka, tramwaj
Zawody wykonywane przez mieszkańców oraz pełnione	chłop, nauczyciel/nauczycielka, ksiądz, sołtys	burmistrz, ksiądz, cieśla, kupiec, majster, handlarka,		budowniczy, czeladnik, dozorca, gazeciarz, hutnik, komi-

1	2	3	4	5
przez nich funkcje		robotnik tartaczny, subiekt, dentystka, nauczyciel/ nauczycielka, kierownik szkoły, szewc, szklarz, szwaczka		niarz, krawiec, kwiaciarka, lekarz, majster, piekarz, pielęgniarz, pilot, posterunkowy, motorniczy, budowniczy, nauczycielka/ nauczyciel, murarz, pracznia, robotnik, służąca, strażak, taksówkarz, urzędnik, woźny w magistracie, goniec

Te modele miasta i wsi wpisane w teksty czytanek i wierszy znajdują explicitne potwierdzenie również w dydaktycznych opisach, na przykład:

Wieś miała tylko jedną ulicę, drogę. Po obu stronach drogi ciągnął się długi rząd domów. A za domami były zabudowania gospodarskie. Dachy kilku domów pokryte były słomą. Stare już były te domy, bo strzechy porosły zielonym mchem. Niektóre domy pokryte były dachówką, niektóre blachą. To były nowe domy, okna miały duże. I obory dalej od mieszkania. Przed domami wszędzie były ogródki kwiatowe. A za domami sady. Cała droga wysadzana była drzewami owocowymi.

Miasto miało dużo ulic. Ulice były brukowane. I domy inne. Prawie wszystkie murowane. I wysokie, na jedno i dwa pietra. Prawie w każdym domu były sklepy. Poznać je można po wystawach. Na jednej wystawie były książki. To księgarnia. Obok był sklep z zabawkami (Kubski i in. 1934, 126).

Znaleźć je można również w warstwie ikonicznej podręczników, na specjalnych ilustracjach. W podręczniku dla dzieci wiejskich są to fotografie typowych, realnie istniejących obiektów (zob. ilustracje 1-2), zaś w *Czytance dla szkół wiejskich* – rysunki (zob. ilustracja 3).

Zestawione w tabeli leksemy oraz materiał przykładowy wskazują, że odróżnienie miasta i wsi przebiega według klasycznej definicji zaproponowanej przez Friedricha Ratzela pod koniec XIX wieku i rozwijanej do połowy ubiegłego wieku. Można założyć, że w znacznym stopniu oddaje ona sposób rozumienia *miejskości* i *wiejskości* przyjęty przez autorów międzywojennych

programów nauczania i podręczników. Zgodnie z tą definicją miasto to „znaczne skupienie ludzi i domów, obejmujące znaczny obszar i położone w centralnym punkcie ważnych dróg komunikacyjnych”, wieś natomiast to „grupa domów lub chat ludzi, którzy uprawiają ziemię graniczącą z ich siedzibą. Ogrody, pola, łąki otaczają domy, które wszystkie posiadają stajnie i stodoły. Zbiorowisko domów uzupełnia kościół, szkoła, dom gminny, które nadają skupisku społeczne znamię” (Sokołowski 1999, 30-31). W podręcznikach podkreślono również funkcjonalne różnice między miastem – ośrodkiem handlu i przemysłu, a wsią, której zabudowania realizują niemal wyłącznie zadania związane z produkcją rolną. Warto zwrócić uwagę na to, że modelowy charakter opisywanych w omawianych podręcznikach miast i wsi sprawił, iż osiedla te nie są szczególnie zróżnicowane morfologicznie. Wybrano tylko najbardziej niezbędne elementy kształtujące przestrzeń – w przypadku wsi nie uwzględniono różnych typów zabudowy, ograniczając się wyłącznie do wsi typu ulicowego, a w opisach miastach niemal całkowicie pominięto jego wewnętrzne zróżnicowanie na dzielnice (tylko raz pojawia się sformułowanie „dzielnica fabryczna”).



Ilustracja 1. *Młyn* (Kubski, Dobraniecki 1936, 25)



Ilustracja 2. *Na służbie* (Kubski, Dobraniecki 1936, 83)

Modelowość ukazywanych w podręcznikach miast i wsi przejawia się także we względnie homogenicznym potraktowaniu struktury społecznej ich mieszkańców. Rozwarstwienie społeczne wsi i miast zostało w zasadzie pominięte. Podręcznikowy obraz wsi nie obejmuje ani dworu i jego mieszkańców oraz związanego gospodarczo z dworem folwarku i zatrudnionych w nim pracowników, ani bezrolnych chłopów zajmujących się do pracy w wielkich majątkach ziemskich. W obrazie miasta natomiast ukazano jedynie rzemieślników, robotników (również bezrobotnych) oraz ludzi świadczących różnego typu usługi (pracunki, służące, gazeciary, ale także posterunkowego, dentystę, lekarza i drobnych urzędników), a więc ludzi, z którymi adresaci podręcznika po-

tencjalnie mogli się w mieście zetknąć. Poza obszarem ich zasięgu pozostają natomiast ludzie związani z życiem naukowym, artystycznym, sprawujący władzę lub decydujący o życiu gospodarczym, ich zatem w podręczniku nie uwzględniono.



Ilustracja 3. Fragment planszy *Jak dawniej ludzie mieszkali, a jak dziś mieszkają* (Kubski i in. 1934, 73)

Odmiennosc stylu życia i charakteru zajęć podejmowanych przez ludność wiejską i miejską wyraża się w wielu różnicach społecznych. Sposób, w jaki ukazano je w podręczniku, ma największe znaczenie wychowawcze, ponieważ to właśnie owe różnice społeczne lub chęć ich zacierania mają największy wpływ na kształtowanie się postaw młodych Polaków jako mieszkańców miast lub wsi.

Podstawowe różnice zaobserwować można w sposobie kreowania tożsamości przestrzennej, której powstanie wiąże się ze społeczną siecią powiązań. Według socjologów,

osoby zamieszkujące bądź wywodzące się z tego samego obszaru podejmują działania wymagające kooperacji, w wyniku której tworzą się kręgi sąsiedzkie, znajomych i przyjaciół. [...] Powstaje wówczas symboliczna wspólnota, która dostarcza członkom tej społeczności zestawu symboli wpływających na społeczną konstrukcję rzeczywistości. Spójność takiej społeczności istnieje głównie w sferze symbolicznej. Tożsamość przestrzenna staje się pierwotnym układem odniesienia w procesie konstruowania tożsamości społecznej. Przynależność do pewnej przestrzeni buduje określone interpretacje świata i tworzy więzi społeczne, przestrzeń staje się obszarem

projekcji wartości, daje poczucie stabilności. Ziemia rodzinna ma swoje punkty charakterystyczne, czasem widoczne i powszechnie zrozumiałe, takie jak pomniki, świątynie, cmentarze. Te widoczne znaki zwiększają w ludziach poczucie tożsamości, budzą świadomość i lojalność wobec miejsca (Tomkowski i in. 2006, 57).

Florian Znaniński zwraca uwagę, że żadna z wartości przestrzennych nie występuje w odosobnieniu – każda jest składnikiem jakiegoś nieprzestrzennego systemu wartości, w odniesieniu do którego posiada swoistą treść i znaczenie. Może to być na przykład system religijny, polityczny lub społeczny (Znaniński 1938, 90).

W przypadku wsi przywiązanie do miejsca rodzi się na ogół bez odwołań do wielkich wydarzeń historycznych. W podręczniku *Na zagonie* jedynym sygnałem kształtowania przestrzeni symbolicznej pod ich wpływem jest wiejski cmentarz, na którym usytuowane są groby nieznanymi legionistów, poległych „dla Polski” (zob. czytanka *Zdrowaś Maria*, 34-36). Istnienie tych mogił, które młodzież szkolna oraz okoliczna ludność otaczają czcią i opieką, sytuuje symboliczną przestrzeń konkretnej wsi w przestrzeni symbolicznej całej ojczyzny. Tym samym przestrzeń staje się składnikiem systemu wartości patriotycznych wpisanych w ówczesną myśl propaństwową, w której wielką rolę odgrywał kult Józefa Piłsudskiego i jego legionów.

W podręczniku *Na zagonie* przywiązanie do miejsca buduje się jednak przede wszystkim na poczuciu bezpieczeństwa i zaspokajaniu potrzeb biologicznych, którym jednocześnie nadaje się wymiar symboliczny, osiągnięty przez odwołanie się do sfery *sacrum*. Ziemia – warsztat pracy chłopca – ukazana jest jak świątynia, w której pracujący rolnik pełni funkcję kapłana i rozdawcy dóbr. Jako przykład takiego podejścia posłużyć może czytanka *Jesienny siew*:

Ściągnęli jeden worek z wozu i zadźwigali go daleko, na miedzę. Potem ojciec Stacha wziął zgrzebną płachtę, przewiązał się nią. A wszystko to robił bardzo wolno i poważnie [...].

– Widzisz, synu, ty byś tylko żartował i figlował. A przyjechaliśmy tu przecie na siew. Oziminę siać. Z tego, co dziś wysieję, będziesz miał chleb na przyszły rok. Wszyscy będziemy z tego żyli, co ziemia obsiana urodzi... [...] Tato żegna się ręką ciemną, opaloną. Żegna się szerokim krzyżem:

– W imię Ojca i Syna i Ducha Świętego...

– Amen – powiedzieli obaj. Po czym ta sama ciemna, kochana ręka ojcwca nabrała złotego ziarna i sypnęła z rozmachem w bruzdę. Raz, drugi, trzeci. Jak to pięknie! Idzie tato po roli wolno, jak za procesją (Kubski, Dobraniecki 1936, 7-8).

Sakralny wymiar tej czynności podkreśla zamieszczona obok tekstu reprodukcja obrazu Piotra Stachewicza. Dokumentuje ona zwyczaj umieszczania ziarna siewnego na swoistym ołtarzu – miejscu wydzielonym na polu, oznaczonym kilimem oraz konstrukcją z ozdobionych kwiatami żerdzi. Na owym ołtarzu złożono również dwa bochny chleba jako symboliczny „zaczyn” przyszłych zbiorów (zob. ilustracja 4).



Ilustracja 4. Piotr Stachewicz, *Jesienny siew* (Kubski, Dobraniecki 1936, 7)

Przestrzeń wsi sakralizują także wznoszone na polach i przy drogach krzyże oraz kapliczki, których w badanych podręcznikach pozbawiona jest całkowicie przestrzeń miejska. Wykonywane w tej zsakralizowanej przestrzeni prace związane z produkcją żywności (a zwłaszcza chleba) nabierają szczególnego wymiaru – nie tylko siewom, ale i zbiorom, młóccc, mieleniu ziarna oraz pieczeniu chleba towarzyszą modlitwy, znak krzyża i chrześcijańskie pozdrowienia⁵, co nie zdarza się przy okazji żadnej z opisanych w obu podręcznikach prac wykonywanych w mieście lub miasteczku.

⁵ Na przykład: *Kujawy, Kujawy! Ty stara ziemio!// Obsiał ciebie Pan Jezus żytem i pszenicą (Na Kujawach, s. 98); Na tym naszym polu/ Jest wszelakie zboże,/ Będzie dosyć chleba./ Jeśli Bóg pomoże (W polu, 142); Mielcie je na Boską chwałę./ żeby na rok cały stało (Na górce, 104); Babcia odkryła dzieżę. Widać w niej ciasto wyrosnięte. A na nim, na wierzchu krzyż (Świeży chleb, 105).*

Tak ukształtowana przestrzeń symboliczna oraz typ aktywności, jakim jest praca na roli, wpływają na swoistość więzi społecznych. Opierają się one przede wszystkim na związkach krewniaczych i sąsiedzkich oraz na długo-trwałości współzamieszkania. W związku z tym w badanym podręczniku dla szkół wiejskich bardzo wysoko wartościowana jest społeczność jako pewna wspólnota, w której ma się wzajemne obowiązki, ale z reguły można też liczyć na pomoc w razie jakiejś klęski czy trudności życiowej, stąd swoiste znaczenie leksemu *gromada* niezwykle często występującego w podręczniku *Na zagonie*, w którym pojawia się w następujących kontekstach:

- wspólnota własności środków produkcji, ułatwiająca pracę i gospodarowanie, na przykład: „Młockarnia jest wspólna, całej gromady. W parę godzin młóci to, nad czym przedtem trzeba było się męczyć i trzy dni” (czytanka *Młocka*, 17);
- dbałość o wspólne dobro, będące także przejawem patriotyzmu, na przykład: „Gospodarze uradzili całą gromadą, żeby w ten sposób [naprawą podłogi w szkole] upamiętnić dzień Święta Niepodległości” (czytanka *Wspólnymi siłami*, 45);
- solidarność i pomoc w nieszczęściu, na przykład: „Sąsiedzi, całą gromadą doradzili wdowie, żeby zaprowadziła u siebie gospodarstwo warzywnicze” (czytanka *Gospodarstwo Michalowej*, 150); „Ludzie poczęli gromadami zbiegać się do płonącej zagrody Michalików. Rzucali się pomagać” (czytanka *Gore!*, 154);
- radość wspólnej zabawy, na przykład: „Przyjemniej bawić się w gromadzie niż samotnie siedzieć w domu” (czytanka *Na sanki*, 64).

Jak widać, autorom podręcznikowych tekstów zależało, aby odwoływać się do tych szczególnych aspektów funkcjonowania wiejskiej społeczności, które można było wykorzystać w budowaniu świadomości propaństwowej. Tym samym starano się zatrzeć tradycje gromady jako jednostki parasamorządowej, która w pańszczyźnianej wsi pomagała panu w sprawowaniu kontroli nad wiejską społecznością.

Wspólnotowość wiejskiej gromady bardzo silnie kontrastuje z miejską anonimowością. W obydwu analizowanych podręcznikach tendencję tę najłatwiej zaobserwować, porównując występujący w nich materiał onomastyczny. W podręczniku dla dzieci miejskich pojawia się zaledwie pięć nazw realnie istniejących miast: Warszawa, Kraków, Lwów, Poznań i Gdynia, które są tematem stosownych tekstów dydaktycznych. W tekstach tych pojawiają się również nazwy, konkretne urbanonimy, związane z wymienionymi

miastami⁶. Akcja pozostałych czytanek o tematyce wiejskiej toczy się zazwyczaj w mieście, które nie zostało konkretnie nazwane, swoich nazw nie mają także usytuowane w nim ulice, place, parki czy przedmieścia. W podręczniku dla dzieci wiejskich obok nazw owych pięciu miast istotnych dla kultury, historii lub gospodarki Polski bardzo licznie reprezentowane są fikcyjne nazwy wsi i miasteczek, w których toczy się akcja czytanek o tematyce wiejskiej. Przestrzeń wsi oraz jej bliższej i dalszej okolicy oswojona jest przez toponimy, przy tworzeniu których autorzy czytanek odwołali się do najpopularniejszych motywacji nazwotwórczych, na przykład:

Biała Wola, Lipowa Wola, Wiśniowa Wólka, Wólka,
 Bielice, Czerniów,
 Borowo, Dąbrowica, Lipowo, Wiśniów,
 Góra, Zawodzie, Zapłudy,
 Wilków, Pstrągi.

W ten sposób wypuklony został, wspomniany wcześniej, modelowy charakter przedstawianych w podręcznikach osad.

Podobne dysproporcje widoczne są również w sposobie nazywania ludzi. W podręczniku dla dzieci wiejskich żaden z fikcyjnych bohaterów czytanek nie został obdarzony nazwiskiem⁷. Bohaterowie (najczęściej dziecięcy) mają tylko imiona lub określani są przez swoje funkcje, na przykład pan posterunkowy, pan dozorca, pan doktor, pani nauczycielka⁸. Stosowany obligatoryjnie zaimek pan/pani dodatkowo zwiększa dystans i nie sprzyja indywidualizacji. W podręczniku dla dzieci wiejskich bohaterowie w zasadzie nigdy nie są anonimowi, mają nie tylko imiona, ale i nazwiska, na przykład:

- A uważajcie, żeby wam chwasty cebuli nie zagłuszyły – pouczał Grzybowa sąsiad, Ambroży Konewka.
- Oj, te wasze truskawki strasznie zachwaszczone. Trzeba je oczyścić, zanim zakwitną – mówił kum Bartłomiej Sitko (czytanka *Gospodarstwo Michałowej*, 66) [podkr. – A.R.].

⁶ Na przykład: ul. Marszałkowska, ul. Złota, Belweder, Zamek Królewski, most Kierbedzia, most Poniatowskiego, Mokotów w Warszawie, Stary Rynek, przedmieścia Śródka, Ostrów, Chwaliszewo w Poznaniu, kopiec Unii Lubelskiej, Panorama Raclawicka we Lwowie.

⁷ Pomijam tu nazwiska postaci historycznych lub funkcjonujących w ówczesnym życiu politycznym (np. Józefa Piłsudskiego i Ignacego Mościckiego) będących bohaterami konkretnych czytanek.

⁸ Paradoksalnie, jedyne nazwiska osób mieszkających w mieście („państwo Gabrysiowie”, „pan Krzewiński”, „pani Kwiatkowska”) pojawiły się w podręczniku *Na zgonie*, w tekstach dwóch czytanek przybliżających wiejskim uczniom obowiązki dozorczy miejskiej kamienicy oraz pracę posterunkowego kierującego ulicznym ruchem.

Indywidualizacja mieszkańców wsi dotyczy nie tylko ludzi, ale i zwierząt, które (w przeciwieństwie do zwierząt z tekstów o tematyce miejskiej) także mają swoje imiona. Zestawione w tabeli 2 antroponimy i zoonimy wskazują na dużą różnorodność nazewniczą, a jednocześnie na dążenie do pewnej stereotypizacji mieszczącej się w modelowym potraktowaniu wsi. Większość użytych nazwisk to nazwiska odapelatywne lub patronimiczne zwykle (choć niesłusznie) utożsamiane z ludnością pochodzącą z niższych klas społecznych.

Tabela 2. Nazwiska mieszkańców wsi oraz nazwy zwierząt żyjących na wsi wyekscerpowane z tekstów czytanek zamieszczonych w podręcznikach *Na zagonie* i *Czytanka...*

Nazwiska mieszkańców wsi	Ambroziak, Bachleda, Denisuk, Galiński, Gątarezyk, Gromada, Grzyb, Grzywacz, Janiak, Jasion, Kołowrot, Konewka, Kos, Kukulina, Madej, Madejczyk, Matus, Michalik, Nalepa, Plichon, Romaniuk, Sikora, Sitko, Szymczak, Telecha, Walczak, Wiwczarak, Zawisza
Nazwy psów	Azor, Burek, Cygan, Hau, Kruczek, Medor, Muszka, Murzyn, Wiernuś, Zagnaj, Żuczka
Nazwy krów	Czerwonka, Graniasta, Krasula, Kwiatuła, Łysocha, Malina
Nazwy koni	Baśka, Gjars, Gniady, Siwy, Żyrks
Nazwy kotów	Kicia, Łatka, Mruczka

Przedstawione tu sposoby kształtowania przestrzeni wiejskiej pochodzą z podręcznika *Na zagonie*. W podręczniku przeznaczonym dla dzieci mieszkających w mieście tematyka związana z wsią pojawia się, co zrozumiałe, znacznie rzadziej. Autorzy *Czytanek...* konstruują na potrzeby małych odbiorców obraz wsi nawiązujący do zakorzenionego w polskiej kulturze toposu wsi sielankowej. Miejskim dzieciom wieś przedstawiana jest jako miejsce kojarzone z:

- naturą i jej pięknem, na przykład:

Maszerowały dzieci drogą przez kwitnącą rumiankami i koniczynami łąkę i pozdrawiały kosiarzy. A potem szły między polami, pełnymi dojrzewających kłosów. Mijały na pastwiskach pasące się stada milczących krów i gęgających, wrzaskliwych gęsi. [...] Słońce za las zaszło i śliczny, żółty jak miód, księżyc wyrzał z za górki. Po obu stronach drogi w rowach, zarosniętych trziną i niezapominajkami, rechotały żaby. Gdzieś niedaleko nawaływały się derkacze. Wiatr od łąk przyniósł zapach świeżego siana (czytanka *Odwiedziny*, 127, 129);

– zdrowiem, na przykład:

Wszystkie dzieci już są w szkole. Brakuje tylko Olka, któremu doktor polecił dłużej zostać na wsi, bo Olek jest chorowity (czytanka *Po wakacjach*, 3); Wiele dzieci nie może wyjechać na wieś w czasie wakacji, a każdemu potrzebne jest słońce, świeże powietrze i woda (czytanka *Półkolonie*, 4);

– trybem życia skromnym, pracowitym, ale i przyjemnym, na przykład:

Wesoła to robota w gorącym słoneczku, na ślicznym szerokim polu, wśród kłosów szumiących (czytanka *W polu*, 7); Cóż to był za wyśmienity posiłek! Mleko, chleb, miód, ziemniaki, rzodkiewka. Same pyszności (czytanka *Odwiedziny*, 128); Izba Łuczyny jest duża i czysta. Łuczyna lubi porządek, bo wie, że on i ubóstwo przyozdobić może. [...] drzwi do izby zbite są z desek sosnowych. Kiedy słońce zabłyśnie na wschodzie, to smolne szpary i sęki przyświecają jakby szczerym złotem (czytanka *Izba Łuczyny*, 139);

– życzliwością i gościnnością, na przykład:

Ze wszystkich ogródków przy chatach śmiały się do miejskich gości malwy i słoneczniki. Ze wszystkich zagród wybiegły, szczerząc się wesoło i machając ogonami, Kruczki, Burki i Wiernusie. We wszystkich drzwiach i oknach chat uśmiechały się przyjazne twarze (czytanka *Odwiedziny*, 128).

Można by przypuszczać, że ten sposób kreowania obrazu wsi jako odezwanej od rzeczywistych realiów Arkadii, wynika z ogólnych założeń wychowawczych, polegających na chronieniu małych odbiorców przed kontaktem z trudną rzeczywistością. Treści poszczególnych czytań dla dzieci miejskich wskazują jednak na to, że autorzy podręcznika, którzy tak idealizują życie na wsi, jednocześnie nie unikają przedstawiania problemów związanych z życiem w dużych aglomeracjach: bezrobocia, biedy, chorób czy zagrożeń wynikających z ruchu ulicznego⁹. Wyidealizowany model wsi z założenia miał wzbu-

⁹ Jako przykład podejmowania tej problematyki posłużyć mogą następujące fragmenty tekstów z *Czytań dla szkół miejskich*:

„Ojciec Władka nigdzie nie może dostać pracy. Jest bezrobotnym. Tylko matka zarabia praniem bielizny. Ledwo mogła kupić Władkowi książkę do czytania i dwa zeszyty: do polskiego i arytymetyki” (czytanka *Kłopoty*, 14).

„Romek ma dziewięć lat, ale już pracuje na siebie, jak dorosły. Nawet rodzicom dopomaga. Ojciec Romka stracił pracę w fabryce i wywędrował za zarobkiem do innego miasta. Matka cho-

dzić w mieszkańcach miast szacunek dla dotąd lekceważonych (jeśli nawet nie pogardzanych) chłopów oraz do wartości reprezentowanych przez ich sposób życia. Nie bez znaczenia jest fakt, że te oddziaływania wychowawcze skierowane były do najmłodszych odbiorców, co z jednej strony wymuszało pewne uproszczenia spowodowane możliwościami percepcyjnymi dzieci, z drugiej zaś strony rokowało trwałe przyjęcie przekonań zaszczipionych w tak młodym wieku. Różnice w sposobie przedstawiania realiów miejskich i wiejskich skłaniają jednak do wniosku, że mimo propagowania założeń solidaryzmu społecznego autorom analizowanych podręczników nie udało się w pełni zbudować podstaw do pogłębiania relacji między mieszkańcami miast i wsi.

UNIWERSYTET KAZIMIERZA WIELKIEGO
Biblioteka Główna

Literatura

- Bauman Z., 1998, *Ideologia*, [w:] *Encyklopedia socjologii*, t. 1, Warszawa.
- Gałęski B., 1966, *Socjologia wsi. Pojęcia podstawowe*, Warszawa.
- Jakubiak K., 1999, *Idea wychowania obywatelskiego w polskiej myśli pedagogicznej przelomu XIX i XX wieku oraz okresu drugiej Rzeczypospolitej*, [w:] *Wychowanie a polityka. Między wychowaniem narodowym a państwowym*, pod red. W. Wojdyły, Toruń, s. 91-99.
- Jakubiak K., 2000, *Kategoria państwa w kształtowaniu koncepcji wychowania państwowego w II Rzeczypospolitej*, [w:] *Wychowanie a polityka, mity, stereotypy w polskiej myśli społecznej XX wieku*, pod red. W. Wojdyły, Toruń, s. 39-47.
- Jałowiecki B., Szczepański M.S., 2006, *Miasto i przestrzeń w perspektywie socjologicznej*, Warszawa.
- Jamrożek W., 2000, *Edukacja w procesie społeczno-kulturowych przeobrażeń wsi i kraju w świetle poglądów i działalności ludowców Drugiej Rzeczypospolitej*, [w:] *Wychowanie a polityka. Między wychowaniem narodowym a państwowym*, pod red. W. Wojdyły, Toruń, s. 67-76.
- Kubski B., Dobraniecki S., 1936, *Na zagonie. Czytanki polskie dla III klasy szkół powszechnych I stopnia*, Lwów.
- Kubski B., Kotarbiński M., Zarembina E., 1934, *Czytanka dla III klasy miejskich szkół powszechnych*, Lwów.
- Puzynina J., 2008, *Ideologia w języku polskim*, [w:] *Ideologie w słowach i obrazach*, pod red. I. Kamińskiej-Szmaj i in., Wrocław, s. 13-22.

dzi na posługi, ale zarabia niewiele, bo często choruje. Więc Romek zaczął sprzedawać gazety” (czytanka *Romek gazeciarsz*, 60).

„A właśnie z lewej strony nadjeżdżał w pędzie olbrzymi ciężarowy samochód, z prawej zaś ze szczękiem i brzękiem pędził tramwaj. Jurek zobaczył to i ścierpnął, bo dziewczynka znalazła się pomiędzy samochodem i tramwajem” (czytanka *Jurek i Irenka. Wypadek na ulicy*, 26).

- Rychliński S., 1935, *Socjologia miasta*, „Przegląd Socjologiczny”, nr 3.
- Rychliński S., 1936, *Warszawa jako stolica Polski*, Warszawa.
- Rychliński S., 1937, *Założenia polityki urbanistycznej*, Warszawa.
- Sokołowski D., 1999, *Zróżnicowanie zbioru małych miast i większych osiedli wiejskich w Polsce w ujęciu koncepcji kontinuum wiejsko-miejskiego*, Toruń.
- Szacki J., 1991, *Ideologia*, [w:] *Encyklopedia kultury polskiej XX wieku. Pojęcia i problemy wiedzy o kulturze*, pod red. A. Kłoskowskiej, Wrocław, s. 189-203.
- Tomkowski A., Lubaś M., Nowak J., 2006, *Zarządzanie przestrzenią. Globalizacja, etniczność, władza*, Kraków.
- Znaniński F., 1931, *Miasto w świadomości obywateli*, Poznań.
- Znaniński F., 1938, *Socjologiczne podstawy ekologii ludzkiej*, „Ruch Prawniczy, Ekonomiczny i Socjologiczny”, z. 1, Poznań.

**The town and the village – two style of life and two system of values
(based on selected Polish language textbooks from the interwar period)**

Summary

This article presents the differences in the city image and village image which were constructed for textbooks for urban schools and textbooks for village schools. These differences result from the state ideology which promoted in Polish schools after 1932 year. This ideology influences the choice and valuation of categories (e.g. population structure, type of building, organization of space) that create a models of village, suburb and town.