

# Przestrzeń ideologicznie nacechowana

(na przykładzie podręczników języka polskiego)

**P**rzedmiotem mojego zainteresowania będą teksty edukacyjne<sup>1</sup> zawarte w podręcznikach języka polskiego wydanych w latach 1918-2010<sup>2</sup>. Teksty te, oprócz tego, że pełnią wiele funkcji dydaktycznych, służą także kształtowaniu społeczno-kulturowej tożsamości zbiorowej kolejnych pokoleń młodych Polaków. Przyczyniają się zatem do kreowania określonego obrazu świata. Jego rdzeń, bliski większości członków danej kultury, pozwala na nawiązywanie poprawnych relacji społecznych, wzmacnia lojalność i poczucie zakorzenienia w danej zbiorowości oraz przekazuje zespół symboli, które legitymizują aktualne instytucje, idee i systemy norm.

Jedną z kategorii, która służy porządkowaniu i kształtowaniu tego obrazu świata, jest przestrzeń. Stanowi ona jeden z najistotniejszych składników różnicujących daną zbiorowość poprzez możliwość identyfikowania jej w odniesieniu do stałych elementów w zmieniającej się rzeczywistości.

<sup>1</sup> Przez teksty edukacyjne rozumiem zarówno autonomiczne teksty literackie (lub ich fragmenty), teksty dydaktyczne, czyli materiały pisane na zamówienie autora podręcznika lub opracowane na podstawie źródeł literackich i popularnonaukowych na potrzeby danej książki szkolnej, jak i testy (lub ich fragmenty) popularnonaukowe, naukowe i publicystyczne, wybrane ze względu na ich przydatność do realizowania poszczególnych celów kształcenia (por. A. Rypel, *Ideologiczny wymiar dyskursu edukacyjnego na przykładzie podręczników języka polskiego z lat 1918-2010*, Bydgoszcz 2012, s. 105-106).

<sup>2</sup> Niniejszy tekst powstał na podstawie materiałów pochodzących z mojej książki *Ideologiczny wymiar...*

Przestrzeń to nie tylko miejsce interakcji, tło zdarzeń, lecz także elementarny składnik tożsamości, stanowiący o odrębności ontologicznej tak jednostki, jak i całej zbiorowości zajmującej dany obszar. Wspólnota kulturo-społeczna jest zatem w bardzo istotny sposób legitymizowana przez przestrzeń, na którą składają się między innymi: miejsca pamięci znaczące dla danej zbiorowości, pomniki upamiętniające lokalnych i narodowych bohaterów, charakterystyczne budowle i pejzaż. Wszystkie te elementy współtworzą właściwy danemu miejscu krajobraz etnoprzestrzenny przekazywany w opowiadaniach, pieśniach, obrazach<sup>3</sup>.

Przyjęty w tym artykule sposób interpretowania przestrzeni wynika z założenia, że edukacja w szkole stanowi pole negocjowania znaczeń. W przypadku tekstów zamieszczanych w podręcznikach języka polskiego znaczenie budowane jest przez wzajemne oddziaływanie owych tekstów oraz kontekstu, w którym zostały one zamieszczone i przedstawione do interpretacji. W ten sposób teksty edukacyjne ustrukturyzowane przez język i kontekst jednocześnie same strukturyzują rzeczywistość i narzucają pewien system wartości, niejednokrotnie maskując ten fakt przed odbiorcami podręczników. Tekst edukacyjny staje się nie tylko przekazywaczem wartości i norm społecznych, ale także czynnikiem uczestniczącym w tworzeniu oraz korygowaniu owych wartości i norm<sup>4</sup>.

Prześledzenie tego, jak kategoria przestrzeni wykorzystywana jest przez rozmaite ideologie polityczne i społeczne do kształtowania tożsamości zbiorowej, wymaga porównania tekstów, które zamieszczano w podręcznikach szkolnych w ciągu ostatnich kilkudziesięciu lat, obfitujących w niezwykle istotne wydarzenia historyczne, polityczne i społeczne, wskutek których kilkakrotnie zmieniał się ustrój państwa, a co za tym idzie – system wartości modelujących kolektywną pamięć przekazywaną uczniom w zinstytucjonalizowanym dyskursie edukacyjnym. Podręczniki języka polskiego, z których został wyekscerpowany materiał źródłowy, pochodzą z okresu międzywojennego, z okresu PRL oraz okresu po transformacji ustrojowej z 1989 roku. Wewnątrz tych okresów można dokonać dalszej periodyzacji, ponieważ żaden z nich nie jest jednorodny. O ich zróżnicowaniu decydują zmiany w sytuacji politycznej, które wprawdzie nie powodowały zmiany ustroju, ale istotnie wpłynęły na organizację kształcenia oraz na jego treści.

<sup>3</sup> T. Burdzik, *Przestrzeń jako składnik tożsamości w świecie globalizacji*, „Kultura – Historia – Globalizacja” 2012, nr 11, s. 13.

<sup>4</sup> Por. A. Duszak, *Tekst, dyskurs, komunikacja międzykulturowa*, Warszawa 1998, s. 65.

Należy podkreślić, że wyłaniając zasadnicze obszary ideologicznego wykorzystywania kategorii przestrzeni, nie można ograniczyć się jedynie do ideologii *stricte* politycznych, zwłaszcza że na ogół trudno jednoznacznie rozdzielić sfery poszczególnych idei, które niejednokrotnie wzajemnie się uzupełniają i wzmacniają. Dla przykładu w polskich szkołach pozytywistyczna ideologia modernizmu społecznego głosząca kult postępu cywilizacyjnego wspierała ideologię państwowotwórczą w latach trzydziestych XX wieku, a następnie wykorzystywana była do legitymizowania nowego ustroju przez ideologię komunistyczną w okresie PRL, zaś aktualnie stała się celem konfrontacji z ideologią tzw. ekologii głębokiej<sup>5</sup>.

Kategoria przestrzeni wykorzystywana jest w podręcznikach przede wszystkim do budowania tożsamości narodowej w aspekcie wspólnoty terytorium. Niekiedy trudno oddzielić go od przekonań konstytuujących tożsamość lokalną, związaną z pojęciem „małej ojczyzny”. Należy zatem skupić się na wyszukaniu tych miejsc wspólnych, które zachowują swoje znaczenie niezależnie od kontekstu historycznego, a dzięki swej niezmienności i trwałości mają dla polskiej tożsamości narodowej charakter archetypiczny. Takim elementem, przypisującym kategorii polskości do określonego terytorium, jest Wisła – „królowa (matka) rzek polskich”. Wyznacza ona obszar rdzennej, jednorodnej etnicznie Polski i ustala wertykalny sposób jej opisywania – od gór do morza, zgodnie ze schematem udokumentowanym m.in. w podręczniku *Wczoraj i dziś* z 1948 roku (por. il. 1.).

<sup>5</sup> Fakt, że w edukacji ścierają się rozmaite ideologie – nie tylko polityczne, ale także społeczne, kulturowe i edukacyjne zadecydował o tym, że używając terminu ideologia, nie odwołuję się do zawężonych definicji projektujących, typowych dla dyskursów takich dyscyplin, jak np. socjologia lub politologia. Moją inspirację stanowi ogólna, opisowa definicja zaproponowana przez Jadwigę Puzyninę, według której ideologia to: „zespół poglądów, zazwyczaj także zasad postępowania i haseł, charakterystyczny dla jakiejś grupy społecznej, oparty na określonych wartościach, dotyczący całościowych koncepcji człowieka i/lub życia społecznego albo ich fragmentów. Ideologie często są powiązane z jakimiś kierunkami myśli politycznej, ekonomicznej, estetycznej lub innej. Są one w jakiejś mierze zależne od stosunków społecznych i całości kultury, w obrębie której powstają. Różnią się między sobą stopniem racjonalności oraz mniejszym lub większym udziałem czynników emocjonalnych [...]. Zdecydowanie negatywną ocenę uzyskują ideologie o charakterze totalitarnym, w taki czy inny sposób narzucane członkom społeczeństwa” (J. Puzynina, *Ideologia w języku polskim*, [w:] *Ideologie w słowach i obrazach*, pod red. I. Kamińskiej-Szmaj, T. Piekota i M. Poprawy, Wrocław 2008, s. 20).



Ilustracja 1. Ilustracja do czytanki Jana Michalskiego *Z biegiem Wisły*<sup>6</sup>

Znaczenie Wisły dla konstruowania trwałego poczucia tożsamości narodowej zasada się na tym, że bieg tej rzeki, od jej źródła na południu, do ujścia w Bałtyku na północy, wyznacza naturalne granice Polski, niezmiennie, tak, jak niezmiennie jest położenie gór (Karpac, Tatr) i morza oraz sam bieg rzeki. Tym samym Polska, wpisana w odwieczny krajobraz, przejmuje cechę jego trwałości i dawności.

Punktami stałymi w przestrzeni organizowanej przez Wisłę są wymieniane w poszczególnych podręcznikach<sup>7</sup> miasta i regiony: Śląsk, Kraków, Sandomierz, Zawichost, Kazimierz, Puławy, Warszawa, Płock na Mazowszu, Włocławek na Kujawach i „grody pomorskie” (Toruń, Chełmno, Gru-

<sup>6</sup> J. Baculewski, K. Budzyk, J. Pietrusiewiczowa, A. Piorunowa, „Wczoraj i dziś”. *Czytanki polskie dla gimnazjów zawodowych o ogólnokształcących dla klasy I*, Warszawa 1948, s. 421.

<sup>7</sup> Por.: *Jak szła Wisła do morza* Marii Konopnickiej (B. Kubski, S. Dobraniecki, „Na zagonie”. *Czytanki polskie dla klasy II szkół powszechnych I stopnia, kurs A*, Lwów 1936); *Z biegiem Wisły. Kartki z notatnika Jana Michalskiego* (J. Baculewski, K. Budzyk, J. Pietrusiewiczowa, A. Piorunowa, „Wczoraj i dziś”. *Czytanki polskie dla gimnazjów zawodowych o ogólnokształcących dla klasy I*, Warszawa 1948); *Wiślane wianki* Hanny Januszewskiej (S. Aleksandrak, H. Koszutska, *Czytanki dla klasy III*, Warszawa 1954); *Z biegiem Wisły* Janiny Korczakowskiej (S. Aleksandrak, Z. Kwiecińska, Z. Przyrowski, „Na szerokiej drodze”. *Czytanki dla klasy IV*, Warszawa 1951); *Do Gdańska* Janiny Porazińskiej (S. Aleksandrak, Z. Przyrowski, „A czy znasz ty, bracie młody...”. *Czytanki dla klasy IV*, Warszawa 1963).

dziądz, Tczew), a także Gdańsk nad Bałtykiem. Ich nazwy współtworzą „jądro polskości”, trwające niezależnie od kształtu czy nawet istnienia państwa polskiego. Daty wydań podręczników, w których pojawił się motyw Wisły, wskazują, że z biegiem lat tendencja do jego przywoływania maleje, a współcześnie niemal zanika<sup>8</sup>. Na taki stan rzeczy wpływa zapewne stabilna sytuacja terytorialna państwa polskiego. Zanikanie motywów związanych z przestrzenią ojczyzny wynika także w dużym stopniu ze zmian zachodzących w wyobrażeniu o ojczyźnie jako o konkretnym miejscu usytuowanym geograficznie. W duchu kultury liberalnej ojczyzna to miejsce, gdzie są moi przyjaciele i ludzie, których kocham. Zgodnie z tym założeniem, nie jesteśmy przypisani do konkretnego miejsca geograficznego i możemy swoją ojczyznę indywidualnie wybierać, zależnie od więzi z bliskimi ludźmi, niekoniecznie rodakami.

Wisła wyznacza niezmienny, wpisany w mitologię narodową, obszar, który wszystkim Polakom ma nasuwać jednoznaczne skojarzenia z ojczyzną i jej trwaniem. Warto w tym miejscu wspomnieć o innych rzekach – Odrze „pierwszej po Wiśle” oraz Nysie. Ich pojawienie się w polskich podręcznikach stało się częścią tzw. „tradycji wynajdywanej”<sup>9</sup>, która w czasach przełomów społeczno-politycznych jest jednym ze sposobów utrwalania nowych ideologii. Celowi temu służy zarówno pomijanie lub reinterpretacja pewnych wydarzeń historycznych, faktów kulturowych, dzieł, twórców bądź wypuklenie dotychczas marginalizowanych składników tradycji bądź też kreowanie, jak dzieje się to w przypadku Odry i Nysy, zupełnie nowych symboli. Uprawomocnienie ideologii wymaga działań legitymizujących, dzięki którym członkowie społeczności będą mogli utożsamiać się z nowymi projektami politycznymi i kulturowymi, co w rezultacie pozwoli na skonstruowanie nowej, pożądanej przez władzę tożsamości grupowej.

<sup>8</sup> Wyjątkiem jest wiersz Jerzego Ficowskiego *Tutaj* zamieszczony w podręczniku do IV kl. *Między nami* (A. Łuczak, A. Murdzek, „Między nami”. *Język polski. Podręcznik dla klasy IV szkoły podstawowej*, Gdańsk 2001, s. 204), w którym motyw Wisły posłużył do uporządkowania opisów krajobrazu i przyrody. Jednocześnie motyw ten jest jedynym sygnałem polskości, pozwalającym nadać charakter narodowy opisywanemu zjawiskom: [...] *Tutaj pająk w swą siatkę kroplę rosy złowił, / tu ważka jak kokarda na trzcinnie zawisła, / sroczka skrzeczy na płocie: „Jadą goście nowi!” / i od gór aż do Gdańska niebo splewia Wisła* (podkreślenie – A.R.).

<sup>9</sup> Spopularyzowany przez Erica Hobsbawna termin „wynajdywanie tradycji” oznacza zespół praktyk rządzonych przez otwarcie lub milcząco przyjmowane reguły, posiadające symboliczny lub rytualny charakter, których celem jest wpojenie określonych wartości, względnie norm zachowania przez poprzez powtarzanie owych praktyk, co z kolei zapewnia automatyczny związek z przeszłością (E. Hobsbawn, *Wprowadzenie*, [w:] *Tradycja wynaleziona*, pod red. E. Hobsbawna i T. Ranger, tłum. M. Godyń i F. Godyń, Kraków 2008, s. 8).

Odra, podobnie jak Wisła, porządkuje przestrzeń w kierunku wertykalnym, łącząc południe kraju z morzem i, tak jak Wisła, stanowi ważną arterię komunikacyjną. Zasadnicza różnica polega na tym, że Wisła była „królową rzek polskich” dla bardzo wielu pokoleń Polaków, podczas gdy Odra i łączona z nią Nysa nigdy przedtem nie pełniły znaczącej funkcji powszechnych symboli narodowych. Zmiana granic sprawiła, że rzeki te nabrały znaczenia i stały się przedmiotem symbolizacji, uzyskując status motywu wykorzystywanego w działaniach propagandowych PRL. Wykorzystywano w nich łączenie nazw „Wisła” i „Odra”, których używano jako stałej sekwencji argumentacyjnej. W ten sposób Odrze przydawano cechę odwiecznej polskości kojarzonej powszechnie z Wisłą, np.: *Nowe się życie rodziło, zwycięskie/ nad Wołgą, Dnieprem, nad Wisłą i Odrą* (podkreślenia – A.R.)<sup>10</sup>; *Nowy dzień się jak okno szeroko otwiera/ nad Wisłą i Odrą i Nysą*<sup>11</sup> *Biało-czerwona powiewa nad Wisłą i Odrą/ nad polem, nad zbożem*<sup>12</sup>. Dzięki temu zabiegowi Odra jako prastara polska rzeka ewokowała jednoznaczne skojarzenia z polskością ziem i miast, przez które przepływa, np.:

#### Rzeka przodownica

Jestem rzeka przodownica,  
pracowita, hoża  
pierwsza po Wiśle.  
płynę hen, przez polską ziemię  
Najserdeczniej dziś o niej myślę.  
do polskiego morza.  
Odra łączy z morzem Zagłębie  
Choć mi nieraz ciężko, trudno,  
Nie skarżę się wcale,  
bo wiem, że ojczyźnie własnej  
służą moje fale<sup>14</sup>

#### Odra

Odra, Odra  
Odrą płyną barki ze Śląska  
drogą wodną, długą jak Polska,  
przez Racibórz, Koźle, Opole  
mija Wrocław, Głogów, Ślubice,  
posrebrzając Polski granicę,  
niesie barki do Szczecina<sup>13</sup>

Podobieństwo w funkcjonowaniu obydwu motywów widoczne jest także w tym, że obie rzeki legitymizują swoją polskością, utrwaloną kul-

<sup>10</sup> G. Pauszer-Klonowska, K. Lausz, „Dzień dzisiejszy”. *Wypisy dla klasy V*, Warszawa 1951, s. 264.

<sup>11</sup> S. Aleksandrak, Z. Przyrowski, dz. cyt., s. 332.

<sup>12</sup> M. Cackowska, K. Kazanowska, W. Wąsakowa, „Razem, młodzi przyjaciele”. *Podręcznik do nauki języka polskiego dla klasy IV*, Warszawa 1973, s. 293.

<sup>13</sup> M. Cackowska, K. Kazanowska, W. Wąsakowa, dz. cyt., s. 14.

<sup>14</sup> G. Pauszer-Klonowska, K. Lausz, dz. cyt., s. 165-166.

turowo (Wisła) bądź wykreowaną propagandowo (Odra), przynależność do Polski portowych miast zlokalizowanych w ich ujściach. Miało to szczególne znaczenie zwłaszcza w przypadku Szczecina, który, poza krótkimi epizodami piastowskimi za Mieszka I i Bolesława Krzywoustego nigdy do Polski nie należał.

Wisła wyznacza niezmienny, wpisany w mitologię narodową, obszar, który wszystkim Polakom ma nasuwać jednoznaczne skojarzenia z ojczyzną. W rzeczywistości na przestrzeni dziejów obszar ten ulegał częstym zmianom, stąd potrzeba aktualizowania motywu „rubieży”. Jego treść zmieniała się wraz ze zmianą granic Polski, ale sposób oddziaływania na emocje odbiorców pozostał ten sam. Motyw ten na ogół wykorzystywano w celach propagandowych – w okresie międzywojennym uzasadniał obecność Polaków na kresach wschodnich. Granice Rzeczypospolitej ukazywane były wówczas w podręcznikach języka polskiego jako granice kultury i cywilizacji. W innym kontekście zaś traktowano je jako *bolesne rany na żywym ciele Matki-Ojczyzny*<sup>15</sup>. Tę metaforę stosowano, przedstawiając kwestię granic dzielących na mocy traktatu wersalskiego ziemie, do których prawa rościła sobie nie tylko II Rzeczpospolita. W ten sposób przedstawiana była, rozłączająca *braci jednej matki*, granica na Górnym Śląsku oraz granica dzieląca Litwę na Wileńską i Kowieńską. Po drugiej wojnie światowej problem legitymizowania terytorialnego kształtu *nowej Polski* przybrał na znaczeniu, zwłaszcza w kontekście zimnej wojny i podsycania nastrojów rewizjonistycznych. Szczególnie silnie akcentowano zatem w podręcznikach kwestię legalności granic zachodnich, wobec wschodnich zaś stosowano strategię przemilczania. Konsekwentne, trwające do przełomu 1989 roku, pomijanie milczeniem powojennej przynależności dawnych kresów Rzeczypospolitej do Związku Radzieckiego miało na celu takie zacieranie pamięci zbiorowej, aby w świadomości kolejnych pokoleń terytorium Polski, postrzegane na osi wschód – zachód, utrwaliło się jako obszar leżący między Odrą i Nysą Łużycką a Bugiem i Puszczą Białowieską, tak jak to obrazuje zamieszczany w różnych podręcznikach z tego okresu wiersz Stanisława Ryszarda Dobrowolskiego *Sławię Cię, ziemio*:

Ziemio, ziemio moja ojczysta,  
ziemio polska, ziemio rozległa

<sup>15</sup> S. Tync, J. Gołąbek, *Czytanki polskie dla IV klasy szkół powszechnych I stopnia, kurs C*, Lwów – Warszawa 1936, s. 160.

– od **nadbuzzańskich** zielonych  
 pastwisk, od leśnych strumieni  
**Augustowa i Białowieży**,  
 od zagród rybackich u zatok  
 bełkotliwej toni **Bałtyku**  
 po chmurne niebo **Zagłębi**,  
 płonące po nocach lunami  
 kuźni ludowej potęgi,  
 po **Nysę Łużycką i Odrę**,  
 po **skalne ściany** pod śniegiem<sup>16</sup>

Ze względów politycznych w podręcznikach wydawanych zarówno w okresie międzywojennym, jak i w czasach PRL, nie podejmowano także złożonej problematyki tożsamości narodowej Polaka – członka wieloetnicznej i różnorodnej kulturowo dawnej Rzeczypospolitej, której kształt terytorialny zmieniał się w ciągu wieków. Temat trudnych relacji między polskością a lokalną etnicznością, między „jądrem Polski” a położonymi z dala od niego „małymi ojczyznami”, zaczął pojawiać się dopiero po 1989 roku, głównie w związku z Mickiewiczowską *Inwokacją*<sup>17</sup>. Z perspektywy stale rosnącej mobilności i wielokulturowości współczesnych społeczeństw ta pomijana wciąż kwestia wydaje się jednak mieć kardynalne znaczenie, podobnie jak, właściwie nieobecny w aktualnie obowiązujących podręcznikach, problem tożsamości emigranta kształtowanej z dala od ziemi ojczystej.

We współczesnych podręcznikach języka polskiego mówi się niemal wyłącznie o Wielkiej Emigracji – jej przyczyny i charakter są jednak tak odmienne od przyczyn i charakteru dzisiejszej ruchów migracyjnych, że trudno nawet porównywać rodzaj tęsknoty dziewiętnastowiecznego „żoł-

<sup>16</sup> S. Sufin, „Ojczyste słowo”. *Podręcznik dla klasy VII. Wypisy oraz ćwiczenia w mówieniu i pisaniu*, Warszawa 1976, s. 97 (podkreślenia –A. R.).

<sup>17</sup> Por. «Inwokacja» do «Pana Tadeusza» Adama Mickiewicza, rozpoczynająca się od słów «Litwo, ojczyzno moja...». «Litwo», to przecież «Polsko», ponieważ w pewnym okresie oba kraje tworzyły wspólne państwo, a Polacy mieszkali w jednej, jak i w drugiej części [...] Mickiewicz napisał «Pana Tadeusza» właśnie jako wyraz tęsknoty za ojczyzną, z której musiał emigrować (M. Jas., P. Zbróg, J. Detka, „Przygoda z czytaniem”. *Podręcznik do kształcenia literacko-kulturowego dla I klasy gimnazjum*, Kielce 2009, s. 98) oraz fragment noty biograficznej Czesława Miłosza: Ojczyzną Czesława Miłosza, tak jak Mickiewicza, była Litwa, ale jak sam mówi, jego prawdziwą ojczyzną jest mowa polska. Litwę opuścił w r. 1937 i odtąd zmienił kraje i miasta: Warszawa, Paryż, Nowy Jork, Berkeley, Kraków (M. Nagajowa, „Słowa zwykle i niezwykle”. *Podręcznik do kształcenia literackiego i językowego dla klasy piątej szkoły podstawowej*, Warszawa 1995, s. 150).



nierza-tułacza” bez prawa powrotu do pozbawionej państwowości Polski, z tęsknotą emigranta z pierwszej połowy XXI, który najczęściej opuszcza kraj z przyczyn ekonomicznych lub osobistych. Tymczasem w programach i podręcznikach języka polskiego trudno dopatrzeć się innej niż romantyczna koncepcji budowania związków z ziemią rodzinną, a przecież w dwudziestoleciu międzywojennym takie próby podejmowano. Mimo wielkiej żywotności mitów romantycznych autorzy podręczników wydawanych w tym okresie, oprócz tekstów przybliżających Wielką Emigrację, zamawiali także czytanki poruszające problem tożsamości narodowej Polaków, którzy opuścili Polskę *za chlebem* i w poszukiwaniu lepszych warunków życia osiedlili się w Brazylii, Stanach Zjednoczonych lub w Westfalii.

Przestrzeń jest także niezwykle istotnym składnikiem kształtowania się tak ważnych dla każdej społeczności mitów zakorzenionych w historii narodu i często wykorzystywanych w celach politycznych. Henryk Samsonowicz uznaje, że tego typu mity mają dwa źródła. Są pamięcią wydarzenia, które miało kiedyś miejsce, a więc wracają do Eliadowskiego „czasu początku”, a jednocześnie stanowią zapis treści ważnych dla określonej epoki<sup>18</sup>. Tworzą kod ułatwiający kontakt wewnątrz grupy społecznej czy państwowej i przyczyniają się do formowania stereotypów narodowych, gwarantujących poczucie własnej wartości, pozycji i praw w świecie<sup>19</sup>. Z tych powodów mity stają się także częścią języka władzy – służą definiowaniu i dookreślaniu sfery ideologii, stanowiąc jednocześnie punkt odniesienia dla działalności politycznej. Traktować je zatem można jako swego rodzaju narzędzie ideologii, za pomocą której rzeczywistość ujmowana jest w ramy spójnego systemu.

Mit historyczny ma pewne cechy tradycji, ale nie jest jedynie folklorem powtarzającym obyczaje, które w świadomości ludzkiej ukształtowały się poza czasem. Jego cechą charakterystyczną jest precyzyjne określenie miejsca danego wydarzenia, na ogół dokładnie osadzonego w przeszłości. Analiza podręczników pozwala na wskazanie konkretnych punktów w przestrzeni, które stały się składnikiem najbardziej żywotnych i pojawiających się niezależnie od kontekstu historyczno-politycznego mitów narodowych, tzn.: mitu założycielskiego (mitu genezy), mitu niemieckiego zagrożenia (powstrzymania niemieckiej ekspansji)

<sup>18</sup> H. Samsonowicz, *Mity w świadomości historycznej Polaków*, 1990, [w:] *Oblicza polskości*, pod red. A. Kłoskowskiej, Warszawa 1990, s. 152-153.

<sup>19</sup> L. Kołakowski, *Obecność mitu*, Warszawa 2003, s. 15.

i romantycznego mitu walki o niepodległość. Zestawione w tabeli 1. elementy konstytuujące te mity, wskazują na usytuowanie kategorii przestrzeni w ich strukturze.

Tabela 1. Miejsca w przestrzeni jako składniki konstytuujące mity historyczne

Mit historyczny	Miejsce w przestrzeni	Wydarzenie	Symbol narodowy	Symbol państwowy	Bohater
Mit założycielski (genezy)	Gniezno	początki państwa polskiego	orzeł biały	godło	Lech
Mit niemieckiego zagrożenia	Grunwald	bitwa wojsk polsko-litewskich z Krzyżakami (15.07. 1410)	„Bogurodzica”	pierwszy polski hymn	Władysław Jagiełło
Mit walki o niepodległość	Reggio	powstanie Legionów Polskich we Włoszech (1797)	„Mazurek Dąbrowskiego”	hymn Polski	Henryk Dąbrowski

Podobną strukturę (zgodną ze schematem wyznaczonym przez sposoby budowania tożsamości narodowej) mają mity tworzone/wynajdywane w celu legitymizowania nowych ideologii. Wykorzystywane do tego celu motywy odwołują się do przestrzeni, bohaterów, wydarzeń historycznych, symboli i osiągnięć. Ich obecność najsilniej zaznacza się w podręcznikach wydanych w okresach kluczowych dla rozwoju państwowości Polski oraz przemian jej ustroju – a więc w okresie międzywojennym, po roku 1945 oraz po 1989. To z nich pochodzą przykłady najlepiej dokumentujące strukturalne podobieństwa i ideologiczne różnice w wykorzystywaniu poszczególnych grup motywów, w tym interesującej nas przestrzeni.

Dla okresu międzywojennego najistotniejsze znaczenie mają kresy wschodnie z Lwowem i Wilnem, a na zachodzie przywrócona po zwycięskim powstaniu Wielkopolska z Poznaniem. Szczególne miejsce przypada Gdyni, obrazującej z jednej strony osiągnięcia gospodarcze młodego państwa, a z drugiej – jego dążenie do odzyskania pełnego dostępu do morza. Szczególnymi miejscami w przestrzeni najczęściej przywoływanymi w ówczesnych podręcznikach były: Grób Nieznanego Żołnierza, Belweder i Kopiec Józefa Piłsudskiego na Karkowskim Sowińcu.

Legitymizacja ustroju socjalistycznego szczególnie widoczna w podręcznikach wydawanych w latach 1949-1961, czyli w czasie największej ofensywy ideologicznej w duchu marksistowskim, wykorzystywała przede

wszystkim tzw. Ziemię Odzyskaną. W związku z tym szczególnie promowano dotąd nieobecne w narodowej mitologii „prastare miasta polskie”, takie jak np.: Wrocław, Szczecin, Opole, Głogów. Oczywiście zabiegowi temu towarzyszyło staranne przemilczanie tych obszarów terytorium Polski, które po 17 września 1939 r. znalazły się w granicach ZSRR. Przykładem takiego, pełnego niedopowiedzeń traktowania przestrzeni niech będzie fragment czytanki poświęconej Jankowi Krasickiemu z 1951 r.: „wybuchła wojna. Rodzina Janka osiadła w Jaworowie pod Lwowem. Janek studiował teraz we Lwowie. Tu wstąpił do Komsomołu, a gdy w 1942 r. znów znalazł się w kraju, tak pisał do domu [...]”<sup>20</sup>. Obszarem szczególnie promowanym był w tym okresie także Śląsk jako przyczółek klasy robotniczej i źródło polskiego bogactwa, na tej samej zasadzie w podręcznikach niezmiernie często pojawiała się Nowa Huta, propagandowy symbol zmian na lepsze. Miejscem szczególnym stał się w podręcznikowych tekstach X pawilon Cytadeli Warszawskiej, gdzie więziono i tracono pierwszych polskich działaczy socjalistycznych. Do rangi symbolu narodowego urosło wówczas także Westerplatte: „skrawek lądu, który stworzyła matka rzek polskich Wisła, z jej bowiem pasków i namulów, nanieśionych z całej polskiej ziemi, powstał ten półwysep. Bardziej polskiej ziemi, mimo obcej nazwy, nie było i nie będzie!”<sup>21</sup>. Charakterystyczne jest, że w wymiar symbolicznej przestrzeni konstytuującej polską tradycję włączano także miejsca i obiekty leżące wprawdzie tak, jak np.: Lenino, Wołga, Oka poza terytorium naszego kraju, ale niezwykle ważne dla mitu założycielskiego PRL.

W podręcznikach wydawanych po 1989 r. mity założycielskie III Rzeczypospolitej odwołują się przede wszystkim do takich punktów przestrzeni, które bezpośrednio związane są z protestami robotniczymi na Wybrzeżu, a miejscami szczególnymi w tej przestrzeni są Stocznia Gdańska oraz znajdujący się przed nią pomnik upamiętniający poległych stoczniovców. Z przestrzeni symbolicznej zniknęło Lenino i Oka, a w ich miejsce pojawiły się Katyń, Starobielsk i Kozielsk.

Przedstawione dotąd sposoby ideologizowania przestrzeni związane były przede wszystkim z ideologiami politycznymi. Na zakończenie warto pokazać, jak ten sam tym krajobrazu może być odmiennie wykorzystywany do promowania przekazów innych ideologii społeczno-kulturowych. Fakt

<sup>20</sup> S. Aleksandrak, Z. Kwiecińska, Z. Przyrowski, dz. cyt., s. 201.

<sup>21</sup> Tamże, s. 302.

ten dokumentują przykłady ilustracji z podręczników wydanych w latach 1936, 1947 i 2007 (zob. il. 2., 3. i 4.).

Motyw „pejzażu industrialnego”, z charakterystycznym elementem dymiących kominów fabrycznych, sam w sobie jest neutralny (choć u różnych osób mogący budzić odmienne skojarzenia), dopiero w kontekście tekstu, któremu towarzyszy, staje się argumentem przemawiającym za określoną tezą. W przypadku ilustracji 2. przekonuje do sanacyjnej ideologii propaństwowej, przywiązującej wielkie znaczenie do etosu pracy. Zdaniem Henryka Skałdanowskiego „uznanie pracy jako jednej z wartości naczelných wynikało z przekonania, że stanowi ona źródło bogactwa społecznego i wzrostu potęgi państwa. W rozważaniach ideologicznych całkowicie pomijano klasowy aspekt tego zagadnienia. Podkreślano jednak, że winna być ona traktowana jako naczelný obowiązek obywatelski i patriotyczny. Pracę utożsamiano też z czynem i twórczością obywatelską”<sup>22</sup>. Niezwykle podobna do poprzedniej, ilustracja 3. staje się natomiast argumentem przekonującym do nowej ideologii komunistycznej. Towarzyszący jej tekst eksponuje związek pracy z klasą robotniczą i podkreśla kluczowe dla komunizmu tezy: środki produkcji są własnością ludu pracującego, motorem postępu społecznego i ekonomicznego jest wielkomięjska klasa robotnicza, wchłaniająca bezrobotną ludność wiejską, uprzemysłowienie jest gwarantem ustroju sprawiedliwości społecznej i niezależności od gospodarki krajów kapitalistycznych.



„Łódź”

Chmurami dymów spowita,  
lasem kominów zjeżona,  
Łódź wczesnym świtem się budzi  
i pręży ze snu ramiona.  
Sen miała ciężki! Dzień zasię  
po stokroć cięższy ją czeka:  
[...]

Ilustracja 2. Łódź<sup>23</sup>

<sup>22</sup> H. Skałdanowski, *Realizacja wychowania państwowego w myśli politycznej sanacji*, [w:] *Wychowanie a polityka. Kultura polityczna a kształtowanie tożsamości społeczeństwa polskiego*, pod red. K. Kalinowskiej, Toruń 2008, s. 41-42.

<sup>23</sup> S. Tync, J. Gołąbek, dz. cyt., s. 88.



„My chcemy grać w zielone  
Wielko dorosły świecie  
Proszą cię wszystkie dzieci:  
Pomyśl przez chwilę o nas  
My chcemy grać w zielone  
I chcemy by za domem rośło drzewo  
[...]  
Czemu giną kolory  
I las jest bardziej chory  
A w niebie wielkie dziury  
A w ziemi same rury?  
[...]

Ilustracja 3. Łódź – miasto fabryk i hut<sup>24</sup>



Zanieczyszczenie powietrza przez zakłady przemysłowe oraz środki transportu wpływa na całe środowisko przyrodnicze. Szkodliwe gazy i pyły wywołują u ludzi i zwierząt różne choroby, a nawet mogą doprowadzić do ich śmierci.

„Pieśń o Łodzi”  
Stalową pieśnią maszyn  
I robotniczym  
Rytmem rąk i rytmem woli  
Gra – Łódź!

Grają dzwony na świt  
I syrena już gra.  
Jadą wozy ode wsi do miasta.  
Idzie roboczy lud  
Do swych fabryk i hut –  
Chmura dymu nad Łodzią wyrasta.  
[...]

Ilustracja 4. Zanieczyszczenia powietrza<sup>25</sup>

Kontekst ilustracji 2. i 3. konotuje pozytywne wartościowanie pejzażu przemysłowego kojarzonego, ogólnie rzecz ujmując, z postępem. Ilustracja przedstawiająca podobny typ krajobrazu nabiera jednak całkiem innego znaczenia w podręczniku wydanym kilkadziesiąt lat później, kiedy industrialna euforia zaczęła już przygasać (zob. il. 4.). Tym razem kontekst

<sup>24</sup> K. Lausz, Z. Zwierzchowska-Ferencowa, „Droga do jutra”. Wypisy dla klasy VIII szkoły podstawowej, Warszawa 1947, s. 329-330.

<sup>25</sup> M. Derlukiewicz, „Słowa na start!”. Podręcznik języka polskiego do kształcenia literackiego i kulturowego dla klasy VI szkoły podstawowej, Gdańsk 2007, s. 231.

sprawia, że postęp traktowany jest jako antywartość silnie skontrastowana z uniwersalną wartością natury, a topos przemysłowy staje się argumentem na rzecz ideologii ekologicznej, która zaczęła kształtować się w Europie Zachodniej na początku lat siedemdziesiątych XX wieku. U jej podstaw leży przekonanie, że industrialno-technokratyczny paradygmat rozwoju społeczeństwa wspiera się na błędnej koncepcji ludzkich potrzeb i bardzo ograniczonym rozpoznaniu roli przyrody w procesach wytwarzania dóbr na rzecz człowieka. Zamieszczony obok ilustracji wiersz przekonuje młodego odbiorcę, że potrzebna jest orientacja na pozytywne aspekty relacji człowiek-przyroda. W tej perspektywie ochrona przyrody nie sprowadza się wyłącznie do powstrzymania się od jej dewastacji, lecz oznacza rozwijanie takiej działalności, która zaowocowałaby twórczymi powiązaniem między człowiekiem a pozostałymi istnieniami przyrodniczymi (czyli w metaforycznej grze w zielone). Proces argumentacji prowadzi zatem do następującej konkluzji: Przyroda powinna stać się integralnym składnikiem we wszystkich warstwach systemu wartości człowieka.

Przedstawione tu przykładowe sposoby ideologicznego wykorzystania przestrzeni w edukacji nie wyczerpują wszystkich problemów związanych z tym zagadnieniem. Z pewnością interesujące byłoby bliższe zbadanie tego, jak obecnie kształtują się relacje między byciem w przestrzeni małych ojczyzn i byciem w przestrzeni rozumianej globalnie, w tym także wirtualnie – czy szkoła zauważa ten problem i jak wykorzystuje go do budowania tożsamości współczesnego, młodego pokolenia. Ale to już temat na inny artykuł.

## Bibliografia

- Burdzik T., *Przestrzeń jako składnik tożsamości w świecie globalizacji*, [w:] „Kultura – Historia – Globalizacja” nr 11, 2012, s. 13-27.
- Duszak A., *Tekst, dyskurs, komunikacja międzykulturowa*, Warszawa 1998.
- Hobsbawn E., *Wprowadzenie*, [w:] *Tradycja wynaleziona*, pod red. E. Hobsbawna i T. Rangera, tłum. M. Godyń i F. Godyń, Kraków 2008.
- Kołakowski L., *Obecność mitu*, Warszawa 2003.
- Puzynina J., *Ideologia w języku polskim*, [w:] *Ideologie w słowach i obrazach*, pod red. I. Kamińskiej-Szmaj, T. Piekota i M. Poprawy, Wrocław 2008, s. 13-22.
- Rypel A., *Ideologiczny wymiar dyskursu edukacyjnego na przykładzie podręczników języka polskiego z lat 1918-2010*, Bydgoszcz, 2012.

- Samsonowicz H., *Mity w świadomości historycznej Polaków* 1990, [w:] *Oblicza polskości*, pod. red. A. Kłoskowskiej, Warszawa 1990, s. 149-156.
- Skałdanowski H., *Realizacja wychowania państwowego w myśli politycznej sanacji*, [w:] *Wychowanie a polityka. Kultura polityczna a kształtowanie tożsamości społeczeństwa polskiego*, pod red. K. Kalinowskiej, Toruń 2008, s. 31-46.

### Wykaz cytowanych podręczników

- Aleksandrak S., Koszutska H., *Czytanki dla klasy III*, Warszawa 1954.
- Aleksandrak S., Kwiecińska Z., Przyrowski Z., „*Na szerokiej drodze*”. *Czytanki dla klasy IV*, Warszawa 1951.
- Aleksandrak S., Przyrowski Z., „*A czy znasz ty, bracie młody...*”. *Czytanki dla klasy IV*, Warszawa 1963.
- Baculewski J., Budzyk K., Pietrusiewiczowa J., Piorunowa A., „*Wczoraj i dziś*”. *Czytanki polskie dla gimnazjów zawodowych o ogólnokształcących dla klasy I*, Warszawa 1948.
- Cackowska M., Kazanowska K., Wąsakowa W., „*Razem, młodzi przyjaciele*”. *Podręcznik do nauki języka polskiego dla klasy IV*, Warszawa 1973.
- Derlukiewicz M., „*Słowa na start!*”. *Podręcznik języka polskiego do kształcenia literackiego i kulturowego dla klasy VI szkoły podstawowej*, Gdańsk 2007.
- Jas M., Zbróg P., Detka J., „*Przygoda z czytaniem*”. *Podręcznik do kształcenia literacko-kulturowego dla I klasy gimnazjum*, Kielce 2009.
- Kubski B., Dobraniecki S., „*Na zagonie*”. *Czytanki polskie dla klasy II szkół powszechnych I stopnia, kurs A*, Lwów 1936.
- Łausz K., Zwierzchowska-Ferencowa Z., „*Droga do jutra*”. *Wypisy dla klasy VIII szkoły podstawowej*, Warszawa 1947.
- Łuczak A., Murdzek A., „*Między nami*”. *Język polski. Podręcznik dla klasy IV szkoły podstawowej*, Gdańsk 2001.
- Nagajowa M., „*Słowa zwykłe i niezwykłe*”. *Podręcznik do kształcenia literackiego i językowego dla klasy piątej szkoły podstawowej*, Warszawa 1995.
- Pauszer-Klonowska G., Łausz K., „*Dzień dzisiejszy*”. *Wypisy dla klasy V*, Warszawa 1951.
- Sufin S., „*Ojczyste słowo*”. *Podręcznik dla klasy VII. Wypisy oraz ćwiczenia w mówieniu i pisaniu*, Warszawa 1976.
- Tync S., Gołąbek J., *Czytanki polskie dla IV klasy szkół powszechnych I stopnia, kurs C*, Lwów – Warszawa 1936.

## **The space characterized by ideology (on the example of Polish language textbooks)**

(summary)

Educational discourse appearing in organized and supervised by the government school is used to create people's collective identity – people who are educated in schools controlled by the government. This way every student is given the same meaning of different social phenomenon, common cultural patterns and even patterns of interpreting the place of an individual in the group.

The space is an important element in the construction of collective identity – as a place and background events and a factor that determines the ontological autonomy of the individual and the community. In the Polish language textbooks category “space” is used to transmit various political, social and cultural ideologies. The article shows how the space is idealized in various texts over last few years.