

Agnieszka Rypel

Bydgoszcz

O sposobach wartościowania miasta w wybranych podręcznikach języka polskiego

Przeprowadzenie analizy sposobów wartościowania miasta w aktualnych podręcznikach do języka polskiego wymaga ogólnego naświetlenia złożonej problematyki współczesnego podręcznika jako gatunku. Badania nad gatunkami wypowiedzi uświadamiają, że rzadko mamy do czynienia z homogenicznością wewnątrzgatunkową, tzn. taką sytuacją, w której wykształcił się jeden wzorzec gatunkowy realizowany we wszystkich konkretyzacjach tekstowych. Dominuje raczej model rozbudowanego pola gatunkowego, wewnątrz którego obok wzorca kanonicznego, decydującego o tożsamości gatunku, znajdują się w jakiś sposób przekształcone wzorce alternacyjne, powstające w wyniku zmiany w obrębie jednego ze składników wzorca lub wzorce adaptacyjne, które nawiązują do obcych schematów gatunkowych. W przypadku podręcznika szkolnego należy raczej mówić o typologiach niż o jednej całościowej i spójnej typologii gatunku, a za kryteria warunkujące zróżnicowanie wewnątrzgatunkowe przyjąć przede wszystkim: przedmiot nauczania, etap edukacji (a więc także wiek, poziom wiedzy i kompetencji językowych uczniów), typ szkoły i sposób organizacji procesu dydaktycznego (Wojtak 2004; Nocoń 2009, 54).

Materiał, który posłużył mi do przeprowadzenia wcześniejszych badań obrazu miasta, pochodził z wybranych podręczników do klas IV-VI szkoły podstawowej (Rypel 2008). W przypadku tej grupy książek szkolnych można mówić o znacznej homogeniczności cech gatunkowych. Wszystkie omawiane podręczniki mają tradycyjną formę wypisów, opatrzonych zadaniami dydaktycznymi dla uczniów. Mimo umożliwienia autorom znacznego różnicowania treści służących do realizacji założeń podstawy programowej, w badanych podręcznikach można było zauważyć znaczne podobieństwa w konstruowaniu kulturowo-cywilizacyjnego stereotypu miasta. W żadnym z nich miasto – w przeciwieństwie do natury/przyrody – nie stało się autonomicznym przedmiotem

sproblematyzowanego cyklu tekstów i zadań. Ukazano je, zgodnie z właściwym naszej edukacji paradygmatem kulturowym, w perspektywie etnocentrycznej i europocentrycznej, a spośród cech składających się na stereotyp miasta najczęściej przywołyвано przeświadczenia, iż miasto jest stolicą, czyli centralnym (w skali kraju lub regionu) ośrodkiem administracyjnym i politycznym, stanowi miejsce ważnych wydarzeń historycznych i życia naukowego, a ponadto kształtuje poczucie wspólnoty narodowej, stwarza możliwości osobistego rozwoju i kumuluje osiągnięcia kulturalne.

Wypisy są wariantem gatunkowym podręcznika, w którym autor/autorzy nie określają wprost swoich przekonań. Przedstawione cechy kulturowo-cywilizacyjnego stereotypu miasta w żadnym z podręczników nie zostały sformułowane *expressis verbis*. Są zatem zakodowane poprzez wybór różnych tekstów kultury oraz odpowiednie ich uporządkowanie i dają wyraz zarówno ogólnym przekonaniom, wynikającym z tradycji i aktualnych tendencji kulturowych, jak i osobistym preferencjom oraz poglądom autorów. Inaczej kwestia obrazu miasta i jego wartościowania przedstawia się w podręcznikach do kształcenia literackiego na innych poziomach nauczania. Wprawdzie podręczniki języka polskiego przeznaczone dla gimnazjalistów, poza nielicznymi wyjątkami, odzwierciedlają znany ze szkoły podstawowej wariant gatunkowy, to jednak książki dla licealistów i uczniów techników reprezentują odmienny model, który obecnie przeżywa dość istotną ewolucję spowodowaną przeobrażeniami kulturowymi, wpływającymi także na sposób myślenia o procesie edukacji i uczniu jako jego podmiocie (por. Rypel 2009).

Na skutek tych procesów mamy do czynienia ze znacznym zróżnicowaniem wariantów podręczników licealnych. Obok tradycyjnych syntez literackich, takich jak np. *Literatura polska i powszechna. Starożytność i oświecenie* Andrzeja Borowskiego, charakteryzujących się tym, że treści nauczania ujęte są w typowy dla historii literatury chronologiczny, liniowy sposób, istnieją podręczniki, w których wykład odautorski w znacznym stopniu zastąpiono przypisanym do konkretnego tekstu kultury zbiorem cytatów z rozpraw naukowych, tekstów publicystycznych i innych źródeł (np. *Barwy epok. Literatura i kultura*). Są też takie podręczniki (jak np. *Przeszłość to dziś*), w których zminimalizowano komentarz odautorski, a poszczególne strony zbudowano na zasadzie kolekcji gatunków. Te przetworzenia i kontaminacje genologiczne, które można zaobserwować we współczesnych podręcznikach do kształcenia literackiego i kulturowego wynikają ze zmiany intencji komunikacyjnej, która z tradycyjnej formuły „chcę, abyś wiedział” stopniowo zmienia się w intencję „chcę, abyś wybrał i sam zdefiniował wiedzę”. Z tych różnic

między wariantami gatunkowymi poszczególnych podręczników trzeba zdać sobie sprawę, formułując wnioski na temat wartościowania, nie tylko miasta, ale także innych zjawisk czy procesów przedstawionych w książkach szkolnych.

Kolejną kwestią, którą należy uwzględnić, jest fakt, iż uczniowie korzystają z całej serii podręczników przez trzy kolejne lata nauki. Niezmiernie rzadko zdarza się, aby ten sam autor był zaangażowany w tworzenie więcej niż jednego podręcznika. Do pisania poszczególnych tomów wydawnictwa niejednokrotnie zapraszają naukowców specjalizujących się w danej epoce literackiej. Na skutek tego, często trudno w całej serii dopatrzyć się jednej spójnej koncepcji traktowania danego problemu. Każdy z badaczy, zobligowany do selekcji materiału, pośrednio narzuca swój sposób postrzegania i wartościowania zjawisk kulturowych, uwypuklając jedne fakty, a umniejszając lub pomijając drugie. Ponadto należy zwrócić uwagę, że w przeciwieństwie do wypisów, wartościowanie owo przebiega na dwóch poziomach, tzn. na poziomie tekstów literackich i innych tekstów kultury, które same w sobie wartościują dany fakt kulturowy oraz na poziomie wykładu, komentarzy odautorskich oraz wybranych przez autora tekstów źródłowych.

Przechodząc do szczegółowej analizy wartościowania miasta w kilku wybranych podręcznikach licealnych, warto zauważyć istnienie pewnej wspólnej cechy, występującej niezależnie od autora czy wariantu podręcznika. Cecha ta ujawnia się w biogramach pisarzy, artystów, naukowców czy postaci historycznych. Nie zawsze uświadamiamy sobie, że właśnie w tych biogramach bardzo silnie podkreślone jest zarówno ogólne kulturotwórcze znaczenie miasta, jak i jego znaczenie w tworzeniu formacji intelektualnej, artystycznej i duchowej. Mieszkanie w jakimś konkretnym mieście, studiowanie czy też praca w nim wydaje się na tyle istotne, że nazwę tego miasta zamieszcza się nawet w bardzo krótkiej notce biograficznej, np.:

Giovanni Boccaccio urodził się w rodzinie florenckiego kupca. W ślady ojca nie poszedł, mimo iż przygotowywał się do kupiectwa. Pobyt na dworze Andegawenów w Neapolu uczynił zeń dyplomatę i zręcznego polityka, którego rodzina Florencja wysyłała z niejedną misją (BE I, 210).

Franz Kafka (1883-1924) był pisarzem pochodzenia żydowskiego. Studiował prawo, potem przez wiele lat pracował jako urzędnik ubezpieczeniowy w Pradze [...] (PTD III, 79);

Michaił Bulhakow (1891- 1940) urodził się w Kijowie, tam spędził dzieciństwo i młodość. Od 1921 r. mieszkał w Moskwie, gdzie pisał swoje powieści, opowiadania i dramaty [...] (PTD III, 138);

Jerzy Zagórski (1907-1984) – studiował prawo na Uniwersytecie im. Stefana Batorego w Wilnie; poeta, eseista, tłumacz. Po uzyskaniu magisterium (1936) pracował w rozgłośniach Polskiego Radia, kolejno w Wilnie, Łodzi i Warszawie. W latach 1947-1948 był attache kulturalnym ambasady polskiej w Paryżu, później pełnił funkcję kierownika literackiego kilku scen (m.in. krakowskich teatrów: im. Słowackiego i Rapsodycznego [...]) (POO III, 207).

Trwałość i powszechność konwencji konstruowania biogramu, w taki sposób, że zamieszcza się w nim nazwy poszczególnych miast, wyznaczających ramy życia i działalności człowieka, świadczy o tym, że w naszej kulturze miasto zajmuje szczególną rolę, nawet, jeśli rola ta nie jest wprost nazwana i określona.

Podane powyżej przykłady pochodzą z podręczników dla klas I i III. Wobec ogromu materiału, jaki można ekscerpować z kilkudziesięciu aktualnie obowiązujących podręczników licealnych, wybierając teksty do badań, ograniczyłam się nie tylko do kilku wybranych serii, ale także wyłącznie do dwóch klas. O wyborze podręczników do pierwszej klasy, które będą głównym przedmiotem mojego zainteresowania, zdecydował fakt, iż omawiane w nich zjawiska będą kształtować formację kulturową w kolejnych epokach historyczno-literackich, natomiast podręczniki do trzeciej klasy wybrałam dlatego, że omawiane w nich teksty powstały w epoce, w której miasto stało się istotnym przedmiotem nie tylko twórczości, ale i szeregu manifestów artystycznych a nawet politycznych. Sposoby wartościowania miasta w obydwu grupach podręczników są zbliżone, inna natomiast jest sieć kontekstów, które posłużą mogą do zrekonstruowania pola semantycznego miasta. Ustalenie tych kontekstów pozwala na uchwycenie antynomii w wartościowaniu miasta.

Podręczniki do klas pierwszych skupiają się zasadniczo na czterech epokach – starożytności, średniowieczu, renesansie i oświeceniu, choć jest wśród nich podręcznik z serii *To lubię!*, w którym materiał zebrano, łącząc porządek linearny z problemowym. Z tego też powodu w podręczniku do pierwszej klasy pojawiają się także liczne zagadnienia odnoszące się do współczesności. Problematyka związana z miastem nie została w żadnej z tych książek sformułowana wprost. Można nawet powiedzieć, że w wielu wypadkach pominięto całkowicie możliwość zwrócenia uwagi na kulturotwórczą rolę aglomeracji miejskiej. Uwaga ta dotyczy zwłaszcza cywilizacyjnej roli miast Bliskiego Wschodu, czy też miast antycznej Grecji. O ich znaczeniu dowiadujemy się pośrednio, a przecież nie jest dziełem przypadku, że to nie w społecznościach agrarnych, a właśnie w babilońskim Uruk powstał epos o Gilgameszu, a w Atenach rozwijało się wiele szkół filozoficznych i teatr. Niemniej jednak można zauważyć, że miasto wartościowane jest poprzez konteksty, w których

się umieszcza jego nazwę. Analiza tych kontekstów – pojawiających się w nich określeń, asocjacji, ekwiwalentów i opozycji – pozwala na określenie znaczenia przypisywanego miastu. Wartościowanie rzadko bywa jednoznaczne – na ogół uwikłane jest w antynomie, a obraz miasta, jaki je kształtuje, podporządkowany jest opozycji kultura – natura. Istnienie tej opozycji sprawia, że ten sam obiekt wartościowany jest w zależności, od tego, któremu z tych biegunów przypisuje się pozytywną, a któremu negatywną rolę.

Opozycja natury/przyrody – kultury/cywilizacji¹ powstała, jak wiadomo, pod wpływem odwiecznego doświadczenia ludzkiego, które znajdowało wyraz w starożytnych systemach filozoficzno-religijnych oraz w kultach, takich jak np. misteria eleuzyńskie. Ukształtowało ono pewien ideał ciągłości dziejów kultury oparty na obserwacji przyrody i dostrzeganego w niej rytmu narodzin i śmierci. Świadomość tego wzorca wyrażona została między innymi w mitach o czterech wiekach ludzkości (złotym, srebrnym, brązowym i żelaznym), które miały rzekomo następować po sobie. A. Borowski przedstawiając w swoim podręczniku tę ideę, używa takich określeń, jak: „starzenie”, „umieranie” państw, narodów, kultur, cywilizacji, czy też świat się „starzał”, „psuł”, „oczekiwał na odrodzenie”. W ten sposób oddaje antyczne i wczesnochrześcijańskie przekonanie o stopniowym „rozkładzie pierwotnej doskonałości samego człowieka, jak i całego stworzenia” (LPP I, 184-185). Jako wykwit cywilizacji miasto w przeciwieństwie do wsi stawało się tym samym przestrzenią zepsucia, starzenia, rozkładu, umierania, a więc upadku. Osadzona w naturze wieś została natomiast częścią mitu arkadyjskiego, wyrażającego się w takich gatunkach, jak sielanka, idylla czy bukolika. Miasto usytuowane w opozycji kultura-natura, w podręcznikach do pierwszej klasy odnaleźć można w kilku podstawowych kontekstach.

Konteksty negatywne

W pierwszym z nich miasto ukazane jest jako przestrzeń występku i zła, wynikającego z ludzkiej pychy, łamania praw moralnych i przeciwstawiania się Bogu. Prototyp takich miast stanowią Sodom i Gomora. W podręczniku

¹ Terminów „cywilizacja” i „kultura” oraz „natura” i „przyroda” używam zamiennie z całą świadomością, że są one przez różnorodne szkoły badawcze rozmaicie definiowane i że terminów tych nie można w pełni utożsamiać. W ten sposób jednak zachowuję właściwe dla badanych przeze mnie podręczników uproszczone rozumienie tychże pojęć. W żadnej z analizowanych książek nie zdefiniowano bowiem wprost ani cywilizacji, ani kultury, pojęć tych używając w bardzo podobnych kontekstach. Szczegółowa analiza tych kontekstów wymagałaby oddzielnych badań. Uwaga ta dotyczy także stosowania terminów „natura” i „przyroda”.

Pamiętajcie o ogrodach zawarto polecenie, aby po przeczytaniu fragmentu Księgi Rodzaju „Zniszczenie Sodomy i Gomory”, odpowiedzieć na pytanie: *Jakie jest religijne wy tłumaczenie faktu zagłady dwóch miast?* (POO I, 47). W innym podręczniku zamieszczono skróconą wersję tej opowieści biblijnej: „Zagniewany ludzkimi występami, Pan postanowił zniszczyć deszczem z ognia i siarki dwa miasta: Sodomę i Gomorę. Na ocalenie zasłużył tylko bratanek Abrahama, Lot. Aniołowie wyprowadzili jego rodzinę z miasta” (PTD I, 72). Podobny przekaz znajdujemy w kolejnym fragmencie Biblii, opowiadającym o wieży Babel i konsekwencjach jej zbudowania: „Zbudujemy sobie miasto i wieżę, której wierzchołek będzie sięgał nieba i w ten sposób uczynimy sobie znak, abyśmy się nie rozproszyli po całej ziemi. Pan Bóg zaniepokoił się tym pomysłem [...]” (POO I, 16). Z kolei we wprowadzeniu do jednego z listów św. Pawła do Koryntian, czytamy: „Adresatami byli mieszkańcy Koryntu, których wcześniej św. Paweł nauczał, nawracał i chrzczył. Powodem napisania listu stały się informacje o nieporządkach i nadużyciach, jakie zdarzały się w niedawno założonej korynckiej gminie chrześcijańskiej” (POO I, 52). Wszystkie asocjacje związane z miastem, a więc: zagłada, zniszczenie siarką i ogniem, występkę, nieporządki, nadużycia, zagniewany bądź zaniepokojony Bóg konotują zdecydowanie negatywny obraz miasta. W podręczniku *Pamiętajcie o ogrodach* ten rodzaj wartościowania powraca w ćwiczeniu związanym z kształceniem kulturowym. Zadaniem uczniów jest porównanie dwóch malarskich przedstawień *Mojżesza pod krzakiem gorejącym* autorstwa Rafaela i Domenica Fetti. Centralnym punktem obrazu Rafaela jest wyłaniający się z ciemnego tła Mojżesz na tle płonącego krzewu, natomiast Fetti przedstawił Mojżesza rozmawiającego z Bogiem na tle odległego miasta. Nieprzypadkowo miasto stanowi tu figurę obozu Izraelitów, którzy w czasie, kiedy Mojżesz zawierał przymierze z Bogiem, zbudowali złotego cielca i oddawali mu cześć.

W kolejnym negatywnie konotującym kontekście przestań miejska określana jest jako niebezpieczna, np.:

„Wcale rozsądnie brzmi nieupiększona relacja o napadzie Tezeusza na Knossos [...] i złupieniu tego miasta pozbawionego murów obronnych” (PTD, 26); „Bawią się oni tymi opowiadaniem w willi, nieopodal Florencji, w której schronili się w obawie przed zarazą szalejącą w mieście” (POO I, 235); „Szedłem do przyjaciela. Na jednej z ulic odchodzących od głównej arterii handlowej mojego miasta nieznanymi osobnikami zażądał ode mnie dwóch złotych [...] Przemoc to chleb codzienny chłopców od piętnastego roku życia. [...] W sobotę stałam na Grójeckiej w korku. Zobaczyłam, że z tramwaju wysiada nastolatek otoczony przez jakichś pięciu. Wszyscy kierowcy widzieli, to był napad” (TL I, 332).

Niezależnie od tego, czy przedstawiane fakty miały miejsce w odległej starożytności, renesansowej Florencji czy dobrze znanej uczniom rzeczywistości, miasto kojarzone jest z różnymi zagrożeniami – chorobą, przemocą, przestępstwem.

Najsilniej owe negatywne konotacje ujawniają się jednak w zestawieniu miasta z arkadyjską wizją wsi. Topos Arkadii definiuje się w każdym z podręczników, definicje te zawierają takie, opatrzone określeniami ekwiwalenty: *szczęśliwa kraina wiecznej wiosny i miłości; kraina zamieszkała przez prostych, ale zarazem wrażliwych i subtelnych pasterzy, żyjących z dala od zgiełku miejskiej cywilizacji w harmonii z naturą* (PTD I, 45); *kraj beztroskich, szczęśliwych pasterzy* (BE I, 69); *kraina prostoty i szczęśliwości; rodzaj raju, w którym króluje dobro i miłość* (POO I, 98); *idealizacja egzystencji prostej, przyzwoitej, zgodnej z naturą; ideał „życia prostego”*; *życie radosne, zharmonizowane z naturą* (LPP I, 200). Miasto zostało wykluczone z Arkadii, a to oznacza, że realia życia w aglomeracji wartościuje się przeciwstawnie do realiów wiejskiego bytowania. Jeśli Arkadię określają: szczęście (szczęśliwość), prostota, wrażliwość, subtelność, spokój, harmonia z naturą, beztroska, raj, dobro, miłość, przyzwoitość, to na zasadzie antynomii miasto będzie zatem kojarzone z nieszczęściem, wyrachowaniem, bezdusnością, niewrażliwością, grubiaństwem, niepokojem, chaosem, piekłem, złem, nienawiścią i nieprzyzwoitością. Ten rodzaj wartościowania miasta potwierdza choćby, pochodzący z podręcznika *Pamiętajcie o ogrodach*, fragment komentarza odautorskiego do *Pieśni XII* Jana Kochanowskiego: „Polski poeta przejął od swego rzymskiego poprzednika nie tylko temat, ale też i obrazowanie, które przeciwstawia idealizowaną sytuację liryczną wsi i natury hałaśliwej i męczącej atmosferze towarzyszącej życiu w mieście” (POO I, 203).

Konteksty pozytywne

Pozytywne wartościowane miasta pojawiają się w kontekstach afirmujących kulturę i rozwój cywilizacji, np.:

„W XV wieku szczyt potęgi osiągnęły włoskie miasta – państwa. We Florencji, Wenecji (a także w miastach Niderlandów) rozkwitała gospodarka pieniężna, a ta wymagała od ludzi przebojowości, inicjatywy, samodzielności, energii, umiejętności czytania i pisania. Wykształcenie pomagało w interesach, a odczytanie w tekstach antycznych budziło szacunek” (BE I, 171).

To miasta, a nie wsie decydują o rzeczywistej potędze gospodarczej i politycznej. Francesco Petrarca w pochwałę Italii na pierwszym miejscu wy-

mienia właśnie miasta: „Wielkie są twe miasta Italio, wysokie i groźne fortece. Wielka rozumem, niezwyciężona przez dumne ludy, potężna na lądzie i na morzu, wydajesz się samym swym wyglądem być przeznaczona do panowania nad światem” (BE I, 173). Sielskiej prostocie wsi przeciwstawia się zatem żywiołową energię, kreatywność i wiedzę, kumulowane przez miasto.

W miastach można zdobyć wykształcenie, które, jak to odnotował autor jednego z podręczników,

„stało się w XII wieku oczywistym już dla każdego warunkiem społecznego awansu. Mnożą się w miastach Francji, Italii i innych krajów Europy szkoły, wzrasta do setek i tysięcy liczba studentów wędrujących od mistrza do mistrza [...] Bogacili się mieszkańcy miast, sławnych ze znakomitych szkół. [...] Tak powstała instytucja uniwersytetu, najpierw w Bolonii, następnie w Paryżu, Oxfordzie, Cambridge, Pradze i Krakowie” (LPP I, 114).

Ten silny związek miasta z uniwersytetem potwierdza widoczna w wielu podręcznikach tendencja do utożsamiania nazwy uniwersytetu z nazwą miasta, jak np. w *Krótkim przewodniku po średniowiecznych uniwersytetach* z podręcznika *Przeszłość to dziś*. Obok nazw miast zamieszczono w nim krótkie notatki, takie np., jak: „Oxford (Anglia). Uczelnia powstała w XII wieku, nadal jeden z najbardziej prestiżowych uniwersytetów na świecie lub Praga (Czechy). Najstarszy uniwersytet w naszej części Europy (1348)” (PTD I, 145).

Autorzy podręczników podkreślają także, że szczególnie w polskich warunkach, miasto odegrało znaczącą rolę w emancypacji grup społecznych wcześniej odsuniętych od możliwości awansu – wspomina się siedemnastowieczną *kulturę bogatego mieszczaństwa* oraz żyjącą w ówczesnych miastach *inteligencję plebejską* (LPP I, 281). W podręczniku *To lubię!* zamieszczono fragment książki Andrzeja Chwalby, *Historia Polski 1795-1918*, w którym autor wyjaśnia pochodzenie inteligencji jako grupy społecznej, wiążąc jej powstanie właśnie z miastem: „Od końca XVIII w., poza tradycyjną społecznością miejską, zaczęła się formować nowa warstwa społeczna, która z czasem została nazwana inteligencją” (TL I, 202).

Żywiołowość i witalność miasta ujawniają się nie tylko na płaszczyźnie politycznej, handlowej i naukowej. Widać je także wtedy, kiedy miasto staje się przestrzenią karnawału. W jednym z podręczników zamieszczono fragment rozprawy Michała Bachtina poświęcony karnawalizacji kultury:

„Święta noszące karnawałowy charakter zajmowały w życiu średniowiecznych ludzi bardzo poczesne miejsce również pod względem czasu: wielkie średniowieczne miasta żyły karnawałowym życiem – razem wzięwszy – aż

trzy miesiące w roku. [...] Karnawał triumfalnie obchodził chwilowe zniesienie wszystkich hierarchicznych stosunków, przywilejów, norm i zakazów. Był autentycznym świętem czasu, świętem stawania się, zmian i odnowienia. Wrogi był uwiecznieniu, spełnieniu i finałowi. Spoglądał w nieskończoną przyszłość” (TL I, 452-453).

Literackie uzupełnienie tego tekstu stanowi fragment *Katedry Marii Panny* W. Hugo, przedstawiający paryskie obchody Święta Błaznów, zaś na poziomie ikonografii tradycje karnawału obrazuje reprodukcja *Walki karnawału z postem* Pietera Bruegela Starszego.

Co istotne, cywilizacyjny i kulturotwórczy wymiar miasta paradoksalnie zostaje uwypuklony także wtedy, kiedy miasto ukazane jest w zdecydowanie negatywnym kontekście, jaki pojawia się np. w zacytowanym w jednym z podręczników, znanym fragmencie *Monachomachii* Ignacego Krasickiego:

*W mieście, ponieważ zbiór pustek tak zowiem,
W godnym siedlisku i chłopa i Żyda,
W mieście – gród, ziemstwo trzymało albowiem
Stare zamczysko, pustoty ohyda – Były trzy karczmy, bram cztery ulomki,
Klasztorów dziewięć i gdzieniegdzie domki.*

Fragment ten nie został, oczywiście, wybrany przypadkowo. Zamieszczono go w podręczniku jako znakomitą egzemplifikację „ruiny gospodarczej polskiego miasteczka i gnieźdzącej się w nim demoralizacji, nieuctwa, pijaństwa i gnuśności oraz wynikającej z takiego stanu rzeczy ruiny cywilizacyjnej państwa” (LPP I, 413). Znaczenie roli miasta podkreśla zatem fakt, iż od jego rozwoju zależy stan gospodarki całego państwa.

Analiza pozytywnych kontekstów, w których pojawił się leksem „miasto” pozwala na zrekonstruowanie pola semantycznego, w którym „miasto” traktować można jako jedno z pojęć definiujących kulturę, a przede wszystkim cywilizację. Sieć wyrażeń, która tworzy to pole semantyczne wygląda następująco²:

określenia: włoskie, (z) Niderlandów, wielkie, średniowieczne;

asocjacje: szczyt potęgi, rozkwit, gospodarka pieniężna, awans społeczny, interesy, kultura, kultura bogatego mieszczaństwa, inteligencja, inteligencja plebejska, karnawał;

ekwiwalenty: szkoły, uniwersytety, nazwy konkretnych miast (Florencja, Boleonia, Paryż, Oxford, Cambridge, Praga, Kraków);

² Metoda analizy pola semantycznego za: B. Fatyga, 1999, *Dzicy z naszej ulicy. Antropologia kultury młodzieżowej*, Warszawa.

oddziaływanie miasta na ludzi: przebojowość, inicjatywa, samodzielność, energia, umiejętność czytania i pisania, wykształcenie, odczytanie, zniesienie hierarchicznych stosunków, przywilejów, norm i zakazów, zmiany, odnawianie.

Pole semantyczne „miasta” we wskazanych wcześniej kontekstach negatywnych można natomiast zrekonstruować w następujący sposób:

określenia: moje, polskie; pozbawione murów;

asocjacje: zagłada, występki, zagniewany, zaniepokojony Bóg, zniszczenie, nieporządek, nadużycia, zaraza, przemoc, napad, zgiełk miejskiej cywilizacji;

ekwiwalenty: Sodom i Gomora, Babel, Korynt, ulica, główna arteria handlowa, Grójecka;

oddziaływanie miasta na ludzi: psucie, starzenie, umieranie, upadek, ruina cywilizacyjna, ruina gospodarcza, demoralizacja, gnuśność, nieuctwo, pijaństwo, hałaśliwa i męcząca atmosfera.

Analiza podręczników do trzeciej klasy liceum wykazuje ciągłość wartościowania miasta z perspektywy opozycji kultury i natury. Przedstawione wyżej konteksty są w tych podręcznikach bardziej rozwinięte i zróżnicowane. Niektóre z nich zasygnalizowane są już w podręcznikach dla pierwszoklasistów (np. specyfika żydowskich miasteczek i dzielnic wielkich miast zamieszkałych przez Żydów). Omówieniu ich trzeba jednak poświęcić kolejny referat.

Literatura

- Fatyga B., 1999, *Dzicy z naszej ulicy. Antropologia kultury młodzieżowej*, Warszawa.
- Fatyga B., 2002, *Problematyka kultury w podręcznikach do gimnazjum*, [w:] *Ocena podręczników gimnazjalnych języka polskiego*, Warszawa, s. 104-118.
- Nocoń J., 2009, *podręcznik szkolny w dyskursie dydaktycznym – tradycja i zmiana*, Opole.
- Rypel A. 2008, *Obraz miasta w wybranych podręcznikach do języka polskiego dla klasy VI szkoły podstawowej*, Bydgoszcz, s. 281-291.
- Rypel A., *Współczesny podręcznik – wybrane problemy ewolucji gatunku*, w druku.
- Wojtak M., 2004, *Gatunki prasowe*, Lublin.

Wykaz skrótów

- BE I – Bobiński W., Janus-Sitarz A., Kołcz B., 2002, *Barwy epok. Kultura i literatura*. kl. I, Warszawa.
- LPP I – Borowski A., 2002, *Literatura polska i powszechna. Starożytność – Oświecenie*, kl. I, Kraków.

- POO I – Makowiecki A.Z., Markowski A., Paszyński W., Wroczyński T., 2002, „*pamiętajcie o ogrodach...*” *Kultura, literatura, język*, kl. I, Warszawa.
- POO III – Makowiecki A.Z., Markowski A., Paszyński W., Wroczyński T., 2004, „*pamiętajcie o ogrodach...*” *Kultura, literatura, język*, kl. III, Warszawa.
- PTD I – Mrowcewicz K., 2003, *Przeszłość to dziś. Literatura, język, kultura*, kl. I, cz. 1, Warszawa.
- PTD III – Kopciński J., 2004, *Przeszłość to dziś. Literatura, język, kultura*, kl. III, Warszawa.
- TL I – Jędrychowska M., Kłakówna Z.A., Kołodziej P., Szudek E., Waligóra J., 2002, *To lubię!. Kształcenie kulturowo literackie*, kl. I, Kraków.

Ways of city assessment among Polish language textbooks

Summary

The subject of an analysis are selected textbooks reserved for high schools. They indicate considerable geological differences which needed to be included in a research. The article describes a whole net of contexts which can be found in those text books. They were used to reconstruction of the semantic field of the city and as a result to define ways of its assessment. Collection of terms, associations, equivalents and oppositions indicated that ways of city assessment is subordinated to the culture – nature opposition. The city assessment depends on the poles of this opposition and their positive or negative role.

