

Ewa Badyda

Dwa języki – dwa obrazy : współczesna lektura opisu średniowiecza w podręcznikach do języka polskiego dla szkół średnich z końca lat siedemdziesiątych

Język - Szkoła - Religia 3, 11-20

2008

Artykuł został opracowany do udostępnienia w internecie przez Muzeum Historii Polski w ramach prac podejmowanych na rzecz zapewnienia otwartego, powszechnego i trwałego dostępu do polskiego dorobku naukowego i kulturalnego. Artykuł jest umieszczony w kolekcji cyfrowej bazhum.muzhp.pl, gromadzącej zawartość polskich czasopism humanistycznych i społecznych.

Tekst jest udostępniony do wykorzystania w ramach dozwolonego użytku.

Ewa Badyda
Uniwersytet Gdański

**DWA JĘZYKI – DWA OBRAZY. WSPÓLCZESNA
LEKTURA OPISU ŚREDNIOWIECZA
W PODRĘCZNIKACH DO JĘZYKA POLSKIEGO
DLA SZKÓŁ ŚREDNICH Z KOŃCA LAT
SIEDEMDZIESIĄTYCH**

Zmienność upodobania potomnych do epok wcześniejszych jest rzeczą naturalną, ale recepcja średniowiecza w dziejach była szczególnie kontrowersyjna. Dla renesansu był to okres o mrocznej i ciemnej atmosferze umysłowej zaprzepaszczającej ducha kultury antyku. Z tej negatywnej oceny zrodził się stereotyp jego stagnacji i barbarzyńskiej ignorancji, przełamany dopiero przez romantyzm. Stopniowe docenianie sztuki, rozpoznawanie złożoności ideowej i specyfiki kulturowej średniowiecza doprowadziły z czasem do jego rehabilitacji, choć kłopoty ze średniowieczem miał jeszcze i wiek XX, w którym interpretacje historyczne dokonywane przez kolejne systemy polityczne zderzały się z jego wizją ożywającą w kształtującej wyobraźnię literaturze pięknej¹.

Zastanawiając się, czy wyobrażenie dzisiejszego społeczeństwa o średniowieczu jest jednolite, sięgnęłam do podręczników szkolnych. To szkoła bowiem kształtuje ogólny obraz zjawisk historycznych w życiu człowieka, jej przekaz buduje podstawy wiedzy ogólnej, która potem dopiero bywa uzupełniana, rewidowana, jednak dla wielu uczniów do końca życia pozostaje ona wiedzą jedyną. Średniowiecze interesowało mnie głównie jako epoka literacka i kulturowa, analizie podałam więc podręczniki do języka polskiego. Wybrałam okres II poł. lat siedemdziesiątych, sprzed zniesienia cenzury, spodziewając się wpływu czynników politycznych na sposób obrazowania epoki, a jednocześnie poszukując odpowiedzi na pytanie, jaki obraz średniowiecza

¹ O recepcji średniowiecza w późniejszych epokach por. Samsonowicz H., *Dziedzictwo średniowiecza. Mity i rzeczywistość*, Wrocław 1991, s. 5-30.

wynieśli ze szkoły rodzice uczniów dzisiejszych, poznających tę epokę z podręczników współczesnych. Analizie poddają język opisu epoki, koncentrując się zwłaszcza na podejściu do spraw religii, wiadomo bowiem, że to ona budowała klimat średniowiecza i określała świat jego wartości, a oficjalny stosunek do niej zmieniał się zasadniczo w ciągu ostatniego półwiecza w Polsce, przeżywającej gwałtowne przemiany polityczne.

Podręcznik *Literatura polska do początków XIX wieku*² obowiązywał w szkolnictwie na poziomie średnim od końca lat sześćdziesiątych do 1980 r., kształtując wyobrażenie o tej epoce kilkunastu roczników uczniów. Omówienie okresu stanowi pierwszą część podręcznika, drugą, o zbliżonej objętości – wypisy z literatury.

Podręcznik informuje, że Kościół to przede wszystkim instytucja polityczna i konsekwencją tego w dalszym opisie jest wysoka frekwencja leksemu *władza*. Kościół władzę sprawuje, ale też o nią walczy: „ogólny charakter życia (...) był ściśle związany z **konfliktem pomiędzy władzą duchowną i świecką**”. Z całości tekstu, w którym o Kościele mówi się nieustannie, wyłania się obraz jego rządów autokratycznych – przenika on wszystkie sfery życia, kontroluje, podporządkowuje, nakazuje, zabrania, ostro ocenia, wprowadza przymus i restrykcje. Przekazywane o tym informacje mieszczą się w znaczeniu użytych leksemów i wyrażeń. Czytamy więc o dążności Kościoła do „**podporządkowania** wszelkich zjawisk życia”, o ich „**poddawaniu kontroli**”, o „interpretacji **nakazanej** przez kościół”; odnajdujemy zdanie: „**nie można było** głosić żadnego poglądu z nią niezgodnego (...) inne poglądy były **tępione**”.

Kościół skutecznie prowadzi polityczną grę: „chrześcijaństwo **umiało przejąć i zachować** (...) sprawną organizację”; „wpływ, jaki **zdołał sobie zapewnić** kościół na życie i umysły ludzi”. Sytuuje to wszelkie zjawiska życia społecznego czy kulturalnego w pozycji biernych obiektów poddawanych oddziaływaniu: „nauka **pozostawała pod pełną kontrolą** kościoła”; „literatura **podporządkowana została** w olbrzymiej części sprawom religii”. Bierność umożliwia wykorzystanie ich jako in-

² *Literatura polska do początku XIX wieku. Podręcznik dla klasy I liceum ogólnokształcącego oraz techników i liceów zawodowych*, Warszawa 1977, wyd. XI. Poszczególne rozdziały napisali: J. Komar, A. Lubach, S. Stupkiewicz, I. Szybowska, niektóre zaś zostały adaptowane przez redakcję z dawniejszych podręczników.

strumentów, którymi można się posługiwać: „nauka (...) **dostosowana była do potrzeb religii**”; „**przeznaczeniem nauki było** rozumowe uzasadnianie prawd religijnych”; „Tak **przystosowany do potrzeb** kościoła Arystoteles”. Przy składniowo-semantycznym umiejscowieniu nauki w pozycji agensa, przeniesione są na nią cechy nadrzędnego manipulatora: „nauka przejęła pewne poglądy (...) odpowiednio je **przekształcając, aby były zgodne z religią**”.

U podłoża działań Kościoła jest ideologia wartościująca skrajnie, niepozostawiająca marginesu wątpliwości. Nośnikami tych treści są leksemy o znaczeniu ograniczającym, wykluczającym oraz upowszechniającym i wskazującym na pełny, lub zbliżający się do pełnego, zakres. Kościół głosi, że istnieje „**jedyna** prawdziwa religia”, kontroluje „**wszystkie niemal** dziedziny życia”, podporządkowuje „**wszelkie** zjawiska życia”, nie pozwala głosić **żadnego** poglądu niezgodnego z jego nauką, „**całe** szkolnictwo” ma „**tylko jeden** cel nauczania”, a literatura jest podporządkowana „**w olbrzymiej** części sprawom religii”.

Opisywaniu jego postawy służą leksemy oznaczające emocje negatywne: „głosi on (...) **pogardę** dla życia” i negatywną ocenę: „uważał je za coś grzesznie **bezmysłnego**”, a jego działania – czasowniki wyrażające negację: „zdecydowanie **odrzucała** doświadczenie jako metodę badawczą”.

Kontrastujące ze sobą tematycznie nurt religijny i świecki pokazane są jako ścierające się w walce o dominację: „po kilku wiekach zdecydowanej przewagi kościelnego piśmiennictwa religijnego (...), **coraz wyraźniej dochodziły do głosu** w języku ojczystym zagadnienia społeczne i obyczajowe”; „Literatura ta **przestaje być** wyrazicielką treści wyłącznie religijnej”. Warto też zauważyć, że mówiąc o literaturze nurtu religijnego używa się epitetu *kościelny*: „**kościelne** piśmiennictwo”, „literatura **kościelna**” i konsekwentnie stosuje się pisownię wyrazu Kościół małą literą, typowy dla okresu sposób deprecjonowania jego znaczenia i wartości emocjonalnej, jaką mógłby mieć dla wiernych.

Autorzy podręcznika wyrażają swój stosunek do religii również bezpośrednio, ujawniając dystans do wierzeń religijnych, czemu służą środki językowe relatywizujące prawdziwość opinii i sygnalizujące jej obcość: „święty był, **w mniemaniu** ludzi średniowiecza, pośrednikiem między Bogiem i człowiekiem”. Wątpliwość prawdziwości podkreślany jest natomiast w opiniach o negatywnych reakcjach na działania Kościoła:

„**Rzecz oczywista**, że msza odprawiana w łacińskim (...) nie budziła zainteresowania uczuciowego”.

W stosunku do ludzi postępujących zgodnie z modelem propagowanym przez Kościół formułowane są ekspresywne sądy wartościujące. Negatywna ocena dokonywana jest ze stanowiska racjonalistycznego, wyraża ją nieeufemistyczne nazywanie wad deprecjonujących walory intelektualne człowieka: „Ludzie średniowiecza byli **bezkrytyczni** w przyjmowaniu wszelkich najbardziej nieprawdopodobnych wiadomości”; „właściwy temu okresowi **bezkrytycyzm i wiara w cuda**”. Podobnym celem służy ironia: „**wysnute z fantazji** autorów”, a nawet sarkazm: „wszyscy inni, nie wyłączając władców, **nie uważali wcale za konieczne** opanowania tej sztuki”.

Cechami obrazu średniowiecza, jaki wyłania się z komentarza zawartego w podręczniku, jest brak procesualności. Jego lektura pozostawia z wrażeniem, że w tej epoce istniała jedna siła sprawcza – instytucja polityczna sprawująca władzę na sposób totalitarny, czyli Kościół, o klimacie tej epoki przesądzał brak aktywności człowieka, podlegającego przymusowi. Podręcznik poddaje to negatywnej, niekiedy prześmiewczej ocenie, dokonanej z punktu widzenia konkretnego stanowiska ideologicznego. Język, charakterystyczna metaforyka i nacechowanie ekspresywne jest tu sposobem zanegowania światopoglądu religijnego w ogóle, nie tylko w odniesieniu do konkretnej epoki. Jest to język propagandy antyreligijnej, kategoryczny, wykluczający dialog.

Podręcznik kształtował wyobrażenie o średniowieczu uczniów większości polskich szkół średnich w latach poprzedzających przełom sierpniowy, obowiązywał bowiem w liceach ogólnokształcących, zawodowych i technikach. Uczniowie nielicznych klas licealnych o profilu humanistycznym od 1976 roku uczyli się z podręcznika Kazimierza Krajewskiego „Piśmiennictwo polskie od średniowiecza do oświecenia”³. Napisany jest on w formie komentarza przeplatane tekstami literackimi.

Zagadnienie religijności średniowiecza jest w nim ujęte odmiennie. Kościół nie jest już tak wszechobecny w tekście, znajdując miejsce głównie w części wprowadzającej w charakter epoki. W opisie jego pozycji, funkcji i wpływu na kształt kultury pojawiają się leksemy, w któ-

³ Krajewski K., *Piśmiennictwo polskie od średniowiecza do oświecenia. Podręcznik dla klasy I liceum o profilu humanistycznym*, Warszawa 1976, wyd. I.

rych znaczeniu mieści się brak zdecydowanej przewagi. I tak walkę zastępuje rywalizacja, stabilną pozycję – nierozstrzygujące usiłowania jej zdobycia: „W tej **rywalizacji** dochodziło do ostrych zatargów”; „Kościół (...) **zabiegał** o umocnienie swej wyższości nad instytucjami świeckimi”, nakazywanie ustępuje miejsca proponowaniu: „**Ideale** (...) **propagowane** przez Kościół”, kontrola zaś – opieka: „**Patronował** temu modelowi kultury Kościół”. Sprawowanie władzy opisuje wyrażenie określające jej zasięg, nie zaś aktywność: „chrześcijaństwa **pozostającego w zasięgu** kościelnej władzy papieża”. Przyjęcie światopoglądu religijnego zależy od podmiotowych decyzji: „scholastyka (...) **uznająca** Biblię (...) za ostateczny autorytet”.

Zjawiska nie są determinowane, siłą sprawczą jest duch i idea: „literatura, sztuka **przepojone były** pierwiastkami religijnymi”; „**powstałe w klimacie** teocentryzmu”. Charakterystyczną cechą języka opisu jest częste stosowanie form nieosobowych czasownika, (np. „**starano się**”, „**usiłowano**”). Odsyłają one do nieokreślonego działacza zbiorowego, podstawową aktywność przypisuje się zatem w tej epoce ludziom. Grammatycznie w pozycji podmiotu występuje też *średniowiecze*, któremu przypisuje się czynności propagujące i twórcze („**rozpowszechniło**”, „**stworzyło**”). O otwartej perspektywie rozwoju stanowi stawianie zadań: „**zadaniem** jej [scholastyki] było”. Motorem rozwoju literatury są dążenia: „poetom **przyświecał** ten sam **cel**” i działania twórców, będących podmiotami zróżnicowanych czynności: „**wplół**”, „**zastosował** technikę”, i usiłowań: „**staral się** nadać (...) charakter”. Autor niekiedy przypisuje twórcom indywidualizujące ich upodobania, mówiąc np. „**lubował się**”. Procesy literackie opisują metaforyzujące czasowniki z pola semantycznego biologicznego rozwoju: „**rozwinął się**”, „**rozwijala się bujnie**”, „**kwitła**”.

Sądy własne autora wyrażane są w sposób o osłabionej kategoryczności. Oprócz czasowników ostrożnie wyrażających dominację ilościową: „**przeważają** treści religijne”, efekt taki powoduje użycie leksemów wskazujących na niedookreśloną częstotliwość, np.: „odgrywały **zazwyczaj** rolę służebną”, a w stosunku do zjawisk negatywnych – słaby stopień: „prawda historyczna jest (...) **nieco** odmienna od fikcji literackiej” lub zrelatywizowanie: „ma **stosunkowo** nikłą wartość”. Sądy te bywają też eufemizowane: „skłonność do fikcji”. Wobec ostro wyrażonych przytaczanych opinii negatywnych autor się dystansuje, zaznaczając ich cu-

dzość: „w której, **jak stwierdzał**, triumfowały zachłanność, nienawiść”. Własne negatywne opinie autora należą do rzadkości. Przymiotniki o znaczeniu wskazującym na wielki zakres czy natężenie, takie jak *ogromny*, *duży*, dotyczą zjawisk pozytywnych, np. znaczenia, wartości. Nie są dookreślane w ten sposób leksemy niosące negatywne konotacje. Pojawiają się leksykalne wyznaczniki pozytywnego ustosunkowania się do wartości przytaczanych opinii pozytywnych: „**słusznie** zdobył sławę najwybitniejszego dziejopisarza”.

Autor często wartościuje opisywane zjawiska, a jego ocena jest, z nielicznymi wyjątkami, pochlebna. Aprobata wyraża nasycenie tekstu przymiotnikami niosącymi ocenę pozytywną, jej spotęgowanie - stopień najwyższy: *najcenniejszy*, *najwybitniejszy*, *najpiękniejszy*, *najciekawszy*, *najwyższy*. Ocen pozytywnych autor nie szczędi zwłaszcza twórcom, określając ich i ich umiejętności wyrazami o nacechowaniu pozytywnym: „**wytrawny** stylistą”; „**biegły** łacinnik”; „znał **świetnie**”.

W tekście ujawnia się postawa emocjonalna autora. Przypisuje on ją też zresztą twórcom: „**nie mógł przeboleć** utraty”; „**nie ukrywał swej radości i dawał wyraz wierze**”; „**ubolewał**”; „**wierzył**”; „**marzenia i pragnienia** Długosza”. Nastawienie autora sygnalizuje częsty leksem *niestety*, używany dla wyrażenia ubolewania, np. z powodu niedochowania się do naszych czasów dzieł czy też ich niedoceny.

Pisarzy, utwory, poezję często określa zaimek *nasz*, szczególnie wówczas, gdy opisywana sytuacja może być powodem do dumy, np.: „najdawniejszy **nasz** hymn”; „najpiękniejsza **nasza** średniowieczna pieśń”; „pierwszym **naszym** drukowanym utworem”. Pojawiają się: zaimek *my*: „**my**, Polacy” i formy 1. os. 1. mn.: „**dorównaliśmy**”, „**sięgnęliśmy**”, które są sposobem budowania z uczniem wspólnoty dziedzictwa, jak i wyrażenia sugestii, że jego odczucia i ocena opisywanych sytuacji są takie same.

Sposób opisu średniowiecza wywołuje wrażenie, że była to epoka twórcza, a jej religijność wynikała z ducha czasów i nie ograniczała podmiotowości człowieka, nie krępowała jego działań twórczych. Sygnalizowanie przez autora pozytywnego ustosunkowania podpowiada zainteresowanie nią⁴. W porównaniu z poprzednim podręcznikiem

⁴ Wrażenia takiego nie powodują tylko niektóre partie tekstu poświęcone klimatowi społecznemu, wyraźnie odmienne stylistycznie.

w omówieniu zjawisk epoki przesunięte jest centrum tematyczne oraz ciężar interpretacyjny, widoczny w koncepcji omówienia, ale o różnym odbiorze epoki stanowi też język większej swobody przeciwstawiony językowi ograniczenia.

Warto też przypomnieć dalsze dzieje podręcznika Krajewskiego. Przemiany posierpniowe przyniosły szkolnictwu zmianę programów nauczania i wycofanie podręczników noszących ślady indoktrynacji politycznej. W 1981 roku zatwierdzono do powszechnego użytku szkolnego podręcznik „Średniowiecze - oświecenie”, skróconą wersję tu omawianego⁵. Powszechnie do głosu doszło spojrzenie na literaturę, prezentowane wcześniej tylko wąskiej grupie uczniów liceów ogólnokształcących.

Dwa analizowane podręczniki budują odmienne obrazy średniowiecza, o czym stanowi również sposób przekazu językowego, wynikający z odmiennego wartościowania. Opisy językowe, tak przecież różne, mają jednak wspólną cechę, którą jest perswazyjność, mająca zarówno swoje jawne, jak i ukryte wyznaczniki. Służy jej specyficzna metaforyka, dobór słów, budzących określone skojarzenia i uwydatnione w analizie techniki sugerowania pożądaných ocen i emocji.

Odnosząc się do postawionego we wstępie pytania o przekazywaną przez szkołę wizję średniowiecza, należy zauważyć, że już analiza jednego wycinka historycznego pokazuje, że obraz ten może być kształtowany różnie nawet wśród uczniów tego samego pokolenia. Można by poprzestać na konstatacji, że na odmiennosc języka podręczników wpłynęły uwarunkowania historii politycznej PRL-u – II poł. lat sześćdziesiątych to okres szczególnie zaostrego konfliktu władz z Kościołem, lat siedemdziesiątych – jego znacznego złagodzenia⁶, lecz nasuwają się refleksje ogólniejsze. Od szkoły oczekujemy, że zapozna uczniów z faktami zgodnie ze stanem wiedzy właściwym jej czasom, ale i że nimi zainteresuje. Fakty te można nie tylko selekcjonować, ale też mówić o nich różnymi językami, kreśląc obrazy i wywołując wrażenia nawet skrajnie odmienne, jak wynika z przeprowadzonej analizy. Czy kilkunastoletni

⁵ Zastąpiony on został w 1987 roku podręcznikiem A. Adamczyk, B. Chrząstowskiej, J.T. Pokrzywniaka, *Starożytność-oświecenie. Podręcznik literatury dla klasy pierwszej szkoły średniej*.

⁶ O stosunkach władza – Kościół w PRL w tych dwóch okresach por. Albert A., *Najnowsza historia Polski 1918-1980*, Londyn 1991, s. 852-859, 978-981.

uczeń jest już na tyle wyrobionym czytelnikiem, by samodzielnie zauważyć w języku podręcznika środki perswazji, sugerowania wartościowania i przekazywania emocji, by zdać sobie sprawę z siły wykorzystywanej metaforyki potocznej? W obu komentarzach punkt widzenia odbioru ustala dydaktyczna wizja. Zgoda na perswazyjność języka wynikająca z pozytywnych motywów rozbudzania zainteresowania i pomocy w selektywnym podejściu do materiału literackiego wiąże się z jednoczesnym przyzwoleniem na zagrożenie manipulacją, wykorzystującą pokrewne chwytły językowe.

Czy należałoby zatem postulować w podręczniku język przezroczysty, maksymalnie obiektywny? W sensie teoretycznym kłóci się to z naturą języka – znaczenie wielu słów konstytuowane jest przecież przez ich nacechowanie. A historyczna obiektywizacja języka? Czy jest możliwa? Trudno orzec, czy wszystkie zjawiska językowe w podręcznikach, które dzieli wszak dekada historii politycznej, były do końca efektem świadomego wyboru ich autorów. Stefan Kisielewski mówił kiedyś o autocenzurze, będącej efektem przyzwyczajania piszących przez cenzurę do myślenia i formułowania myśli w określony sposób⁷. Rozważać można też przyzwyczajenie społeczeństwa do języka swoich czasów. Czy jesteśmy bowiem w stanie określić, w jakim stopniu historia i ideologia danej epoki ingeruje w nasz język? Czy potrafimy rozbrajać jej mechanizmy, skoro to ona dopuszcza do publicznego głosu pewne modele mówienia, stające się stylem powszechnym, przenikającym nas ze wsząd? A więc - czy na pewno zawsze mówimy swoim własnym językiem, a nie mówią w nas nasze czasy?

Omawiane podręczniki należą już do historii metodyki. Minęły lata, gdy wszyscy uczniowie w kraju uczyli się z tych samych książek, jest ich dziś na rynku do wyboru po kilkanaście dla danego poziomu. Szczegółowa analiza ich wszystkich przekracza znacznie ramy niniejszego tekstu, ale już pobieżna lektura choćby kilku pozwala na przypuszczenie, że dzisiejsi rodzice w zetknięciu z podręcznikiem dziecka muszą doznać przynajmniej zdziwienia. Inne mówienie o tych zjawiskach widoczne jest już w samym ich układzie, który nie zawsze jest chronologiczny⁸.

⁷ Myśl ta, cytowana dziś często w opracowaniach z zakresu cenzury w PRL została zawarta w tekście *Przeciw cenzurze – legalnie* opublikowanym w „Zapisie” 1977/4 (wyd. Londyn, Warszawa, Nieocenzurowana Oficyna Wydawnicza).

⁸ Skrajnym przykładem jest pod tym względem podręcznik M. Jędrychowskiej, Z. A.

Ograniczony do minimum komentarz jest najczęściej głównie informacyjny, niekiedy nie ma go prawie wcale⁹, podręcznik wypełnia mozaika tekstów – z danej epoki, z późniejszych epok, w których przemówiły tamte. Wielogłosowość jest cechą charakterystyczną – własny język epoki miesza się z jej głosem odbitym w tekstach z późniejszych okresów. Mówią też historycy literatury, kultury, filozofowie. Różne opinie, sprzeczne, wzajemnie się znoszące sądy, czasami właśnie ich zestawienie bywa sposobem budowania rozdziału. Ginie w tym głos autora podręcznika, nie on kształtuje wyobrażenie o tej epoce. Oto przykład: podręcznik *Barwy epok*¹⁰. W rozdziale dotyczącym średniowiecza wprowadzenie odautorskie zajmuje 3 strony (na 82)¹¹, resztę komentarza stanowią cytaty. Przykładowo podrozdział *Idee, dążenia, życie codzienne* zawiera 24 cytaty pochodzące z 10 źródeł. Część poświęconą średniowieczu kończy *Sąd nad epoką*, w którym znajdujemy 8 opinii różnych autorów, wśród nich J. Kłoczowskiego, L. Kołakowskiego, H. Samsonowicza, E. Fromma, U. Eco, N. Daviesa. Znajdujemy tu obok siebie zdania: „Wolność jest wielką wartością średniowiecznego człowieka”, „Filozofia średniowieczna powstała z dramatycznego regresu, z wielkiej katastrofy kulturalnej”, „Do niewątpliwych trwałych wartości (...) należała działalność uczonych.”, „Z ich punktu widzenia (...) wieki średnie (...) oznaczały stoczenie się ku barbarzyńskiemu prowincjonalizmowi i religijnej bigoterii”. Nie jeden więc język, ale wiele języków przemawia do dzisiejszego ucznia. Trudno się oprzeć wrażeniu, że taki sposób mówienia dyktuje nie tylko dążenie do obiektywizmu. Jak wspomniałam, podręczniki z lat siedemdziesiątych łączy jedno – odwołanie się do impresywnej funkcji języka. Moralnym uprawnieniem jej wykorzystania

Kłakówny, P. Kołodzieja, E. Szudek, J. Waligóry *To lubię! Podręcznik do języka polskiego, kształcenie kulturowo-literackie, klasa 1 liceum ogólnokształcące, liceum profilowane, technikum, zakres podstawowy i rozszerzony*, Kraków 2002.

⁹ Nie zawiera wcale komentarza autorskiego np. podręcznik *Śródziemnomorskie korzenie. Podręcznik do języka polskiego- klasa I. Kształcenie kulturowo-literackie oraz kształcenie językowe*, Goleśzów 2002. Jest on wyłącznie zestawieniem tekstów, niemających jednak charakteru tradycyjnej antologii z danej epoki. Autorzy ujawniają się tylko przez sposób zestawienia tekstów i zaproponowane ćwiczenia.

¹⁰ Bobiński W., Janus-Sitarz A., Kolcz B., *Barwy epok. Kultura i literatura 1, liceum ogólnokształcące, liceum profilowane, technikum*, Warszawa 2002

¹¹ W tekście pojawia się dodatkowo kilka krótkich notek biograficznych i wyjaśnień o charakterze informacyjnym.

wydaje się pewność sądu i uporządkowany sposób patrzenia na opisywaną rzeczywistość. Porównując współczesne podręczniki ze starszymi, można pokusić się o wniosek, że są one świadectwem wyczerpania tego stylu myślenia, mówienia, a w konsekwencji dekonstrukcji tradycyjnego sposobu nauczania. Z koncepcji ich opracowania wyłania się wizja braku pewności co do racjonalnego, jednolitego porządku organizującego świat, przekonania co do obiektywnie istniejącej prawdy. Metodą pozyskiwania wiedzy jest obcowanie z tekstami otwartymi na interpretację, poddawanych dalej kolejnym. Brak tekstu jednolitego, arbitralności wartościowania i wolność od prawd narzuconych z góry stoją u podstaw proponowanej metody odbioru epoki literackiej. Konsekwencją tego pluralizmu jest wielojęzyk podręcznika, język epoki ponowoczesnej. Dziś więc do dzieci tamtych uczniów przemawiają swoim językiem po prostu ich czasy.