

Agnieszka Rypel

Bydgoszcz

Obraz miasta w wybranych podręcznikach do języka polskiego dla klas IV-VI szkoły podstawowej

Żaden podręcznik nie powstaje w próżni kulturowej, lecz jest wypadkową tradycji, w tym także tradycji dydaktycznej, i czasu, w którym się go tworzy. Aby sprawdzić, jak tradycja i współczesność kształtują obraz miasta w aktualnie obowiązujących podręcznikach do języka polskiego dla klas IV-VI szkoły podstawowej, z bogatej oferty wydawniczej liczącej obecnie 22 serie, na które składa się łącznie 86 książek, wybrałam cztery cykle zatytułowane: „To lubię!”, „Oglądam świat”, „Między nami” i „Słowa na start!”. Specyfika współczesnego pluralizmu edukacyjnego sprawia, że autorzy każdej z serii zarówno w wyborze treści kształcenia, jak i sposobów ich reprezentowania poprzez poszczególne teksty i zadania oraz porządkowania ich w obrębie działów, kierują się nie tylko ogólnymi wytycznymi podstawy programowej, ale także osobistymi preferencjami i poglądami. Mimo tej możliwości różnicowania treści, w żadnym z analizowanych podręczników nie pojawia się miasto, jako autonomiczny przedmiot sproblematyzowanego cyklu tekstów i zadań. Wyraz „miasto” (i jego derywaty, np. „miasteczko”, „miejski”), a także nazwy realnie istniejących miast oraz miast fikcyjnych (w tym ich przymiotnikowe derywaty) odnajdujemy natomiast w tekstach literackich, publicystycznych oraz różnego typu ćwiczeniach językowych, gramatycznych i ortograficznych. Analiza kontekstów, w jakich nazwy te występują pozwala nie tylko na scharakteryzowanie obrazu miasta, ale także określenie cech jego „podręcznikowego” stereotypu.

W analizowanych przeze mnie podręcznikach do kształcenia językowego oraz kształcenia literacko-kulturowego pojawiły się łącznie 82 nazwy realnie istniejących miast, z czego 49 to nazwy miast polskich. Wśród pozostałych

32 nazw zdecydowaną większość (26) stanowią nazwy innych miast europejskich. Tylko 4 nazwy dotyczą miast znajdujących się w Stanach Zjednoczonych (Atlanta, Nowy Jork, St. Petersburg i Waszyngton), a trzy to nazwy miast azjatyckich (Bagdad, Pekin, Stambuł). Dane te wskazują, że stereotypowe podręcznikowe miasto to miasto europejskie. Taki stan rzeczy wynika ze swobodnego paradygmatu kulturowego, w którym tradycyjnie osadzona jest dydaktyka języka polskiego. Ze względów historycznych jest on przede wszystkim etnocentryczny, akcentuje bowiem osiągnięcia kultury narodowej, ale jest także (jak to się zresztą dzieje się w wielu innych krajach naszego kontynentu) europocentryczny. Europa traktowana jest w tym paradygmacie jako kolebka cywilizacji, przy ujawnianym na poziomie struktury ukrytej założeniu wyższości tej cywilizacji nad cywilizacjami Azji, Afryki czy obydwu Ameryk.

Podręcznikowy stereotyp miasta związany jest głównie z cywilizacyjną i kulturotwórczą rolą ośrodków miejskich. Akcentują ją nie tylko teksty o typowej funkcji informacyjnej, ale także wypowiedzenia służące jako materiał do różnorodnych ćwiczeń oraz zadania do tych ćwiczeń. Na stereotyp ten składają się następujące cechy:

1. Miasto jest / było stolicą, czyli centralnym (w skali kraju lub regionu) ośrodkiem administracyjnym i politycznym, np.: *Wrocław to historyczna stolica Śląska* („Słowa na start!” k l. k, kl. 5, s. 113)¹; *Gniezno/Poznań to pierwsza stolica Polski. Potem przeniesiono ją do Krakowa/Warszawy*. Polecenie: *Wybierz w każdym zdaniu jeden z wyróżnionych wyrazów, tak aby zawierało ono prawdziwą informację* („Słowa na start!” k. l. k., kl. 6, s. 218). Znaczenie przypisywane stołeczności miasta widoczne jest między innymi w licznych zadaniach, które sprawdzają lub utrwalają znajomość nazw stolic poszczególnych państw, np. jedno z haseł krzyżówki wymaga znajomości stolicy Czech („Między nami” k. j., kl. 5, s. 15), w innym zadaniu przy okazji ćwiczeń gramatycznych przypomina się między innymi, że stolicą Stanów Zjednoczonych jest Waszyngton, a nie Nowy Jork. Znajomość nazw stolic przedstawiana jest jako jeden z podstawowych elementów wykształcenia, a brak wiedzy na ten temat kompromituje człowieka, na co wskazują między innymi fragmenty wiersza J. Jesionowskiego „Egzamin”, którego bohater zadziwia wszystkich między innymi takimi wypowiedziami: *Stolicą Francji jest miasto Kraków* oraz *Bruksela była żoną Rejtana* („Słowa na start!” k. j., kl. 5, s. 27).

¹ Dla odróżnienia typu podręcznika stosuję następujące skróty: k. l. k. – na oznaczenie podręcznika do kształcenia literackiego i kulturowego oraz k. j. – na oznaczenie podręcznika do nauki o języku lub kształcenia językowego.

2. Miasto kształtuje poczucie wspólnoty narodowej. Tak zwane „dzieje ba-jeczne” ukazywane w legendach związanych z takimi miastami, jak Kraków, Kruszwica, Gniezno, Poznań miały znaczący udział w kształtowaniu narodo-wej świadomości, utwierdzały także przekonanie o pradawnym rodowodzie narodu i do dziś stanowią ważny składnik narodowej kultury (por. Maślanka 1984: 6). W każdym z analizowanych przeze mnie podręczników znalazły się odniesienia do legend związanych z wymienionymi miastami, np.: M. Grądzka, „Piast Kołodziej”: *Za rządów księcia Popiela, nieopodal Kruszwicy, mieszkał kmięć zwany Piastem.* („Słowa na start!”, k. l. k., kl. 6, s. 177); M. Niewia-domska, „Podanie o Popiele”: *Niedaleko od Gniezna, nad jeziorem Gopło, wznosił się gród Kruszwica* („Między nami”, k. l. k., kl. 6, s. 24); K. Grajew-ska, E. Wower, „Śladami legendy”: *W widłach rzek Warty i Cybiny, gdzie krzy-żowały się drogi handlowe, powstał w IX wieku gród Poznań. Legenda głosi, że w tym miejscu ujrzeni się znów po latach rozłąki trzech bracia: Lech, Czech i Rus.* („Oglądam świat” k. l. k., kl. 5, s. 50)

3. Miasto jest miejscem ważnych wydarzeń historycznych, ważnych dla losów całego narodu, a nie tylko mieszkańców danej miejscowości tak, jak np. we fragmencie „Potopu” H. Sienkiewicza, przedstawiającym wyprawę pana Zagłoby na sejm elekcyjny w Warszawie: *Posłów i postronnych zjazd był tak wielki, że gospody ni w samej Warszawie, ni na Pradze, ni nawet za miastem wcale nie można było dostać.* („Między nami”, k. l. k., kl. 6, s. 132). Odwoła-nia do wydarzeń, których widownią były miasta można znaleźć także w od-noszącym się do powstania warszawskiego wierszu D. Wawilów „Znicze” („Słowa na start!” k. l. k., kl. 4, s. 63) oraz wierszu K. J. Węgrzyna „Grudzień”, w którym mowa jest o wprowadzenia stanu wojennego w Gdańsku („Oglądam świat” k. l. k., kl. 6, s. 59).

4. Miasto jest ośrodkiem naukowym, skupia wybitnych uczonych, działają w nim uniwersytety, odbywają się ważne spotkania naukowe, np.: J. Stępie-niowa, „Wśród żaków”: *Od lipca 1400 roku odmieniło się życie w Krakowie, zaroily się ulice żakami. Ze wszystkich stron kraju przybywała młodzież po wie-dzę do Krakowskiej Wszechnicy* („Między nami” k. l. k., kl. 4, s. 228.); J. Adamczewski, „Legenda o Nawojce”: *W dawnych wiekach obowiązywały w Akademii Krakowskiej przepisy, które zabraniały dziewczynom przekraczać próg uczelni. Znalazła się jednak taka, która postanowiła studiować na uni-wersytecie* („To lubię!” k. l. k. kl. 5, s. 20.); S. Zagórski, „Przepis na planety”: *Ostatnie tygodnie przyniosły informacje nadające całej sprawie nowe znacze-nie – powiedział Wolszczan podczas trwającego w Atlancie spotkania Amery-kańskiego Towarzystwa Krzewienia Nauki* („To lubię!” k. l. k., kl. 5, s. 105);

G. Pauszer-Klonowska, „Metalowe skrzydła Leonarda da Vinci”: *Pracownia, którą teraz [da Vinci] zajmował we Florencji, była obszerna i wygodna* („Oglądam świat”, k. l. k., kl. 6, s. 74); G. Pauszer-Klonowska, „W szopie przy ulicy Lhomond”: *W 1906 roku Maria i Piotr Curie opuścili ostatecznie swoją sławną już szopę przy ulicy Lhomond, w której dokonali swego epokowego odkrycia.* („Między nami, k. l. k., kl. 6, s. 224.).

5. Miasto stwarza możliwości osobistego rozwoju, ludzie w mieście są bardziej innowacyjni i otwarci, np. problem inicjatyw, które pozwalają dzieciom niepełnosprawnym na pełne uczestniczenie w życiu społecznym, został przedstawiony wyłącznie w kontekście wielkomiejskiej szkoły – artykuł prasowy „Powtórnie urodzone. Dzięki rodzicom i wychowawcom dzieci niepełnosprawne nie siedzą zamknięte w domu”: *Za chwilę w krakowskiej Szkole Podstawowej nr 116 rozpocznie się lekcja wychowania plastycznego. Oznacza to, że za 45 minut nastąpi koniec kolejnego dnia nauki. Nauki w normalnej szkole.* („To lubię!”, k. l. k., kl. 4, s. 102.). Przykład dzieci z rodzin patologicznych, które mogą liczyć na pomoc i wsparcie w nauce, także dotyczy miast – artykuł prasowy „Dostałam cztery plus”: *Od dwóch lat w jej mieszkaniu przy ulicy Mendelejewa w Oświęcimiu działa wymyślona przez nią świetlica sąsiedzka. Za kilka miesięcy powstanie taka w Krakowie, a potem w Nowej Hucie* („To lubię!”, k. l. k., kl. 5, s. 23.).

6. Miasto kumuluje osiągnięcia kulturalne w muzeach, bibliotekach, teatrach, a także zabytkowych budowlach. Wszystkie poczynione w podręcznikach wzmianki o tego typu instytucjach kulturalnych związane są z większymi miastami, choć przecież wiele muzeów i zabytków istnieje także poza nimi.

Wymienione wyżej cechy nawiązują do koncepcji miasta, która wywodzi się ze starożytnego Rzymu – ośrodka życia politycznego, gospodarczego i kulturalnego, naśladowanego przez wszystkie miasta cesarstwa. Mit Wiecznego Miasta sankcjonował moc i siłę sprawczą europejskich miast (por. Goliński 2006), których cywilizacyjne znaczenie najsilniej chyba dało się zauważyć w dobie renesansu. Jak zauważa J. Delumeau: „Postęp na Zachodzie mógł się dokonać tylko dzięki rozwojowi miast. W ich murach dojrzewa kultura, powstają liczne dzieła sztuki, człowiek uczy się przekraczać własne granice” (1987: 225). Na żywotność tej koncepcji miasta w podręcznikach do języka polskiego wskazuje choćby przykład pochodzący z jednego z ćwiczeń ortograficznych: *Dobierz do podanych ciągów skojarzeń właściwe wyrazy: Stolica, ołtarz Wita Stwosza, smok, Wawel.* Choć celem tego zadania było podawanie odpowiednich ortogramów i utrwalanie pisowni wyrazów zakoń-

czonych na „-ów”, to na poziomie struktury ukrytej łatwo odczytać, jakie cechy uważa się za konstytutywne dla miasta. Ta koncepcja uwidacznia się także w przytaczanych w podręcznikach stereotypowych określeniach miast, np.: *Wenecja jest perłą architektury* lub *Rzym nazywany jest wiecznym miastem*. W analizowanych przeze mnie podręcznikach odstępstwa od tej reguły są rzadkie. Trudno znaleźć przykład na to, aby miasto ukazano jako ośrodek administracji, handlu, czy przemysłu. Wyjątek stanowi fragment historycznej powieści M. Kann „*Pięciu z Mary and Margaret*” („Między nami”, k. l. k., kl. 6, s. 136), w którym pokazano gdańskich rzemieślników cechowych, rozwój handlu morskiego i sztuknictwa. Jednak także i ten przykład odwołuje się do przeszłości i niewiele ma wspólnego z gospodarczym funkcjonowaniem współczesnych miast.

Ten silnie zakorzeniony w historii kulturowo-cywilizacyjny stereotyp miasta ukazany w językowej warstwie podręczników znajduje swoje potwierdzenie także w ich warstwie ikonicznej. Ilustracje, których tematem jest miasto łączą z tekstem różne relacje. Zgodnie z opracowaną przez J. Trznadłowskiego (1983:105-106) klasyfikacją podzielić je można na:

- Obrazy powyżej tekstu, to znaczy takie, które dają to, czego tekst dać nie może. Są więc precyzyjniejszymi nośnikami informacji niż wypowiedź pisana, przykładem może być zatytułowany z „Z kamerą po Europie” cykl fotografii przedstawiający widoki zabytków charakterystycznych dla Warszawy, Genewy, Pizy, Wiednia, Pragi, Wenecji, Paryża, Aten i Moskwy („Oglądam świat”, k. l. k., kl. 6, s. 78-79);
- Obrazy na płaszczyźnie tekstu, które komponują się z tekstem na zasadzie paraleli i stanowią obrazową analogię przekazu werbalnego. Słowo i obraz są równorzędne komunikacyjnie, przy czym tekst ułatwia, ale nie determinuje percepcji ilustracji, ta zaś ułatwia (a nie umożliwia) odbiór tekstu. W analizowanych podręcznikach przykładem może być osadzona w miejskim pejzażu osiemnastowiecznej Warszawy scena z obrazu J. Matejki „Ogłoszenie Konstytucji 3 maja”, zamieszczona w związku z tekstem J. Łojki „Konstytucja 3 maja” („Między nami”, k. l. k., kl. 6, s. 143);
- Obrazy poniżej tekstu, które bądź uzupełniają tekst o dodatkowe informacje, bądź służą wytworzeniu atmosfery sprzyjającej odbiorowi tekstu, który odgrywa wobec nich rolę dominującą. Jako przykład może posłużyć cykl artystycznych rysunków K. Wiśniaka, przedstawiających fragmenty miejskiego pejzażu – piwniczne okna, balustrady schodów w kamienicach, bramy, dachy i zaułki. Zamieszczono je przy fragmencie „Wilczą z czarnego podwórza” M. Dąbrowskiej („To lubię!”, k. l. k., kl. 6, s. 7).

Zdecydowana większość ilustracji związanych z miastem ukazuje obiekty, które współkreują cywilizacyjno-kulturowy stereotyp miasta. Przedstawiają ważne wydarzenia historyczne lub upamiętniające je pomniki, np. Pomnik Grunwaldzki w Krakowie czy krzyż przed gdańską stoczną. Liczne są także zdjęcia stojących w miastach pomników ludzi zasłużonych dla polskiej nauki i sztuki, np. pomnika Mikołaja Kopernika w Toruniu, Adama Mickiewicza czy Fryderyka Chopina w Warszawie. W pejzażu miejskim ukazywanym na obrazach, rysunkach czy fotografiach dominują budowle wzniesione w XIX wieku i wcześniej. Wiele z nich to rozpoznawalne ikony danego miasta, np. krzywa wieża w Pizie, wieża Eiffla w Paryżu czy Plac św. Marka w Wenecji. Liczne przedstawienia widoków miejskich pochodzą z okresu, w którym powstał dany obraz i dlatego np. jedyna podręcznikowa ilustracja ukazująca warszawski Nowy Świat to reprodukcja obrazu Władysława Podkowińskiego, na którym widać konne tramwaje, dorożki i przechadzające się damy („Oglądam świat”, k. l. k., kl. 6, s. 83).

Tę swoistą przestrzeń kulturową miasta (por. Lisowski 2003: 42) ukazaną w podręcznikach do języka polskiego współtworzą także nazwy pospolite, użyte w poszczególnych tekstach. W zdecydowanej większości dotyczą one tradycyjnie zorganizowanej przestrzeni miejskiej i typowych dla niej obiektów. Reprezentatywne dla tej przestrzeni są zatem leksemy związane z obszarami miejskim: *dzielnica*, traktami komunikacyjnymi: *ulica*, *chodnik*, *most* i z punktami, tzn. wszystkimi obiektami stałymi, zlokalizowanymi i ograniczonymi przestrzennie: *plac*, *rynek*, *park*, *zaulek*, *budynek*, *dom*, *kamienica*, *podwórze*, *podwórko*, *ratusz*, *katedra*, *muzeum*, *pomnik*, *sklep*, *cukiernia*, *fryzjer*, *księgarnia*, *piekarnia*. Dla nazywania przestrzennej organizacji współczesnych miast we wszystkich badanych przeze mnie podręcznikach użyto zaledwie trzech określeń (każdego jednokrotnie): *wieżowiec*, *blok*, *osiedle mieszkaniowe*. Trzeba także zaznaczyć, że tylko w jednym tekście pojawia się współczesne miasto z jego nowoczesnymi, czy też raczej ponowoczesnymi atrybutami, stanowiącymi „tło dla świata towarów”. *Plakaty*, *witryny sklepów*, *świetlne reklamy*, *kolorowe parasole*, *środki komunikacji wielkich miast*, *elewacje* to, jak pisze Mark Eting, autor eseju „Czy *snickers* wygra z twoim głodem?” miejsca na reklamę, czyli *poezję która wyszła na ulicę*, *poezję dla mas i dawkę łatwej kultury*. Takie miasto nie jest zamieszkane przez ludzi różnej płci, w różnym wieku, wykonujących różne zawody, mających swoje cele czy aspiracje, miasto jest *zamieszkane przez miliony konsumentów* („Słowa na start!”, k. l. k., kl. 5, s. 156-157).

Jak wynika z analizy danych dotyczących frekwencji przywołanych w poszczególnych podręcznikach nazw miast oraz ich przedstawień ikonograficz-

nych, za miasto najbardziej reprezentatywne dla kulturowo-cywilizacyjnego stereotypu uznać można Kraków, kolejne miejsca w pierwszej dziesiątce zajmują Warszawa, Poznań, Londyn, Paryż, Rzym, Gdańsk, Łódź, Praga.

Na marginesie warto zauważyć, że nazwa *Bydgoszcz* pojawiła się w podręcznikach tyle samo razy, ile nazwa *Rzym*. Nawet największy patriota lokalny nie uzna jednak kulturowej równorzędności obydwu tych ośrodków miejskich. Jednakowa frekwencja tych nazw wynika ze swoistej cechy analizowanych przeze mnie podręczników, którą należy uwzględnić, interpretując dane liczbowe. A. Lewińska, charakteryzując obraz miasta w pochodzących z XIX i początkach XX wieku elementarzach dla dzieci wiejskich, zauważyła, że w badanych przez nią podręcznikach pojawiło się tylko kilkanaście nazw własnych miast – były to głównie miasta niemieckie, pomorskie i śląskie, co uznała za zrozumiałe w zaborze pruskim (2006: 287-288). Fakt ten znajduje uzasadnienie w lokalnym zasięgu wspomnianych elementarzy pisanych na konkretne zamówienie społeczne. W przeciwieństwie do nich omawiane przeze mnie podręczniki powstały z myślą o odbiorcy ogólnopolskim i na mocy odpowiednich rozporządzeń ministerstwa edukacji zostały zatwierdzone do powszechnego użytku na terenie całego kraju. Mimo to zauważyć w nich można dość istotne wpływy lokalne, wynikające z miejsca zamieszkania autorów podręcznika oraz z miejsca jego wydania. Seria „To lubię!” opracowana przez autorki pracujące w krakowskiej Akademii Pedagogicznej najczęściej ukazuje Kraków i miasta Polski południowej. Wydana w Poznaniu seria „Oglądam świat” eksponuje to miasto oraz inne miasta Wielkopolski i Kujaw (być może także dlatego, że autorki podręcznika do 6 klasy pochodzą z Inowrocławia). Wydana przez Gdańskie Wydawnictwo Oświatowe seria „Między nami” częściej niż inne podręczniki przywołuje nazwy miast z Wybrzeża, Kaszub i Pomorza. To głównie tej serii zawdzięcza Bydgoszcz tak liczną frekwencję swej nazwy. Z Gdańskiem związany jest także wydawca serii „Słowa na start!”. Odwołania lokalne dotyczą również sfery ikonicznej oraz źródeł, z których pochodzą przytaczane w podręcznikach teksty. Dla przykładu: Autorki „To lubię!” najczęściej wybierają notatki prasowe z „Echa Krakowa” (np. „Fajerwerki i petardy”, k. l. k., kl. 4, s. 119, „Nad Zakopanem wisi potężny smog”, k. k. l., kl. 4, s. 140) lub z lokalnego dodatku „Gazety Wyborczej” (np. „Wystawa gołębi rasowych, k. l. k., kl. 4, s. 172). W serii „Między nami” ilustracją do słownictwa związanego z jarmarkiem jest 5 fotografii odbywającego się w Gdańsku Jarmarku Dominikańskiego, a do opisywania miejsc, w których mogą bawić się dzieci w mieście posłużyły widoki plaży w Sopocie, ulicy Zdobywców Monte Cassino (również w Sopocie), a także dużego wieżowca mieszkalnego na gdańskim osiedlu Zaspa

(k. l. k., kl. 4, s. 118). W podręcznikach „Słowa na start!” znaleźć można np. fotografie przedstawiające nowe osiedle mieszkaniowe w Gdyni (k. l. k., kl. 4, s. 126), jedną z gdańskich szkół podstawowych i budynek Politechniki Gdańskiej.

To, że w podręcznikach dominuje kulturowo-cywilizacyjny stereotyp miasta, nie oznacza jednak, że jest ono zawsze tak samo wartościowane. Jako przykład zróżnicowanego wartościowania tego samego punktu w przestrzeni miasta posłużyć może podwórze (podwórko). W analizowanych przeze mnie książkach pojawia się ono częściej niż jakikolwiek inny element językowy konstytuujący przestrzeń miasta. Omawiane podręczniki są przecież przeznaczone dla dzieci w wieku od 10 do 12 lat, a dla wielu z nich to właśnie podwórko jest głównym miejscem zabaw. Podwórko nawet w tym samym tekście bywa wartościowane ambiwalentnie. Negatywne konotacje wiążą się z podwórkim jako punktem usytuowanym w mieście, np. *Poprzez całe podwórze, a następnie przez bramę domu ciągnął się rynsztok. W bramie był on przykryty deską, żeby się ludzie nie wywracali, ale w podwórzu niczym już nie był okryty i cuchnął. Nie pomagało nawet i wapnowanie. Ściany domu wewnątrz podwórza były nieodnawiane od wielu lat i takie czarne, jakby zrobione nie z purpurowej cegły, nie złocistej gliny i nie z białego wapna, lecz z błota.* (M. Dąbrowska, „Samo życie”, fragment książki „Wilczęta z czarnego podwórza” [w:] „To lubię!”, k. l. k., kl. 6, s. 7) lub *Podwórze było daleko w dole, całe wybrukowane kocimi łbami, tylko od bramy biegły wąskie chodniczki z płaskich, czworobocznych kamieni. Pod ścianami stało przeważnie mnóstwo rowerów. Czasami wjeżdżała przez bramę ciężarówka, żeby coś wyładować albo załadować. Ulica z drugiej strony bramy należała już do centrum miasta i jeździło po niej moc samochodów i rowerów (...) Na podwórzu zatrzymał się, bo stali tam dwaj gońcy ze składu Berdstroma i palili papierosy. Magnus nie lubił ich.* (H. Peterson, „Znajomy widok”, fragment z książki „Magnus i wiewiórka” [w:] „Między nami”, k. l. k., kl. 4, s. 120); *Podwórko jest małe, z trzech stron otoczone przez trzypiętrowe kamienice, stare i brzydkie. Z czwartej jest niski budynek, w którym kiedyś była kuźnia.* (M. Terlikowska, „Zakłeta Dorota”, fragment książki „Drzewo do samego nieba” [w:] „Między nami”, k. l. k. kl. 4, s. 133. To samo miejsce może mieć jednak konotacje pozytywne, co wiąże się z tym, że:

1. na podwórku można znaleźć towarzystwo do zabaw, np.: *Jednakże na podwórzu było dość wesoło. Bawiła się na nim zawsze gromada dzieci obdartych i mizernych, lecz pełnych życia* (M. Dąbrowska, „Samo życie”, s. 7);
2. na podwórku dzieje się coś ciekawego, np.: *Kiedy indziej znów tyle rzeczy się działo, że zapominał o samotności* (H. Peterson, „Znajomy widok”, s. 120);

3. na podwórku są miejsca, które pozwalają przenieść się w świat fantazji, np.: *A my mamy ciasne podwórko, przez które ciągle przejeżdża jakaś ciężarówka. Tylko drzewo jest nasze. To jest dżungla pełna dzikich zwierząt. To jest szklana góra. To jest cudowne miejsce, z którego widać wszystko.* (M. Terlikowska, „Zakłeta Dorota”, s. 133), a także: *A ja na trzepaku/ siedzieć sobie lubię./Jestem/ jak orzeł./ Jestem/ jak sowa./A co najmniej/ jak wróbel?* (T. Wyrwa-Krzymański, „Trzepak” [w:] „Między nami”, k. l. k., kl. 4, s.122).

Najbardziej znaczącą opozycją w wartościowaniu miasta jest jednak opozycja pomiędzy utożsamianą z miastem cywilizacją a naturą. Uwidacznia się ona na dwóch poziomach: w konkretnych tekstach literackich oraz na poziomie całego cyklu podręczników. W każdym podręczniku zamieszczono teksty, w których miasto w przeciwieństwie do natury wartościowane jest negatywnie, np.: *Nie ma ciszy w miastach białych ludzi. Nie ma miejsca, w którym wiosną można by usłyszeć rozwijanie się liści lub brzęczenie owadów. Może jednak tylko dlatego, że jestem dziki niczego nie rozumiem. Zgiełk rani tylko nasze uszy. Cóż pozostaje z życia, gdy nie można usłyszeć samotnego krzyku ptaka lub sporów żab nad stawem nocą?* (Fragment przemowy indiańskiego wodza skierowanej do prezydenta Stanów Zjednoczonych [w:] „Oglądam świat” k. l. k., kl. 5, s. 128); *Dla mnie w mieście jest za ciasno/ wśród pojazdów, kurzu, spalin./ ja w zieloną jadę ciszą./ w ścieżki pełne słodkich malin.* (J. Strąkowski, „Ja mam tylko jeden świat” [w:] „Między nami” k. l. k., kl. 5, s. 128; *Pod asfaltem są łąki kwietne i trawiaste./ Pod płytami chodnika/ kwitnie łubin i gryka/ i huczą grube trzmiiele pod zakutym miastem.* (J. Kulmowa, „Pod asfaltem” [w:] „Między nami” k. l. k., kl. 5, s. 100).

Na poziomie całego podręcznika negatywne wartościowanie miasta przejawia się w znacznej dysproporcji pomiędzy liczbą tekstów, w których miasto jest głównym tematem lub choćby tylko tłem wydarzeń, a tekstami czy zadaniami, pozytywnie wartościującymi przyrodę. Teksty literackie i publicystyczne oraz warstwa ikonograficzna zdecydowanie częściej odnoszą się do natury. Świadczą o tym między innymi tytuły nadawane poszczególnym rozdziałom podręczników: „Gram w zielone”, „Jestem częścią przyrody”, „Objąć świat ramionami”, „Szczęście jest zielonego koloru”, „Wędrujemy wzdłuż i wszerz” („Oglądam świat”), „Zaczyna się jesień”, „Niedługo zima”, „Nareszcie wiosna”, „W harmonii z naturą” („Słowa na start”), „Ocalmy Ziemię!”, „Gdzie stopy nasze”, „Natura a cywilizacja” („Między nami”), „Ludzie i Ziemia”, „Łatwo zniszczyć”, „W zgodzie z naturą”, „Oznaki czasu”, „Tęsknię za Arkadią” („To lubię!”).

Przedstawione w tym artykule zagadnienia zaledwie sygnalizują złożoną problematykę obrazu miasta w podręcznikach do języka polskiego. Na szersze omówienie z pewnością zasługuje przywołana tu zaledwie kwestia wartościowania miasta w różnego typu kontekstach. Warto także zbadać, jaki jest obraz miasta w tekstach i zadaniach dotyczących małej ojczyzny. Można również przyrzeć się zamieszczonym w podręcznikach, a nie omawianym przeze mnie tekstom, w których miasto (często fikcyjne) staje się metaforą, wymagającą specjalnego rozkodowania (np. „Podróże” J. Cortazara, „O tym jak Szlemiel wybrał się do Warszawy” I. B. Singera czy „Opowieść o złym wilku z Gubbio” pochodząca z „Kwiatków św. Franciszka”). Badania na ten temat mogą przyczynić się nie tylko do bardziej świadomego kształtowania obrazu miasta w podręcznikach, ale także do przemyśleń nad samą koncepcją kształcenia kulturowego, w równym stopniu otwartego na tradycję, jak i na, nie zawsze w pełni docenianą w opozycji do niej, współczesność.

Literatura

- Delumeau J., 1987, *Cywilizacja Odrodzenia*, Warszawa.
- Goliński, J., 2006, *Trzy wizerunki miasta. O architekturze w piśmiennictwie dawnym*, [w:] *Miasto. Przestrzeń zróżnicowana językowo, kulturowo i społecznie*, pod red. M. Świącickiej, Bydgoszcz, s. 15-29.
- Lewińska A., 2006, *Obraz miasta w elementarzach dla dzieci wiejskich z drugiej połowy XVI wieku i początków wieku XX*, [w:] *Miasto. Przestrzeń zróżnicowana językowo, kulturowo i społecznie*, pod red. M. Świącickiej, Bydgoszcz, s. 283-297.
- Lisowski A., 2003, *Koncepcje przestrzeni w geografii człowieka*, Warszawa.
- Maślanka J., 1984, *Literatura a dzieje bajeczne*, Warszawa.
- Trznadłowski J., 1983, *Edytorstwo. Tekst, język, opracowanie*, Warszawa.

Wykaz analizowanych podręczników:

- Łuczak A., Murdzek A., 2001, *Między nami. Podręcznik do języka polskiego dla klasy 4*, Gdańsk.
- Łuczak A., Murdzek A., 2002, *Między nami. Podręcznik do języka polskiego dla klasy 5*, Gdańsk.
- Łuczak A., Murdzek A., 2003, *Między nami. Podręcznik do języka polskiego dla klasy 6*, Gdańsk.
- Grajewska K., Wower E., 2001, *Oglądam świat. Podręcznik do kształcenia literackiego dla klasy 4 oraz Oglądam świat. Podręcznik do kształcenia językowego dla klasy 4*, Poznań.

- Grajewska K., Wower E., 1999, *Oglądam świat. Podręcznik do kształcenia literackiego dla klasy 5* oraz *Oglądam świat podręcznik do kształcenia językowego dla klasy 5*, Poznań.
- Chwastek D., Nowosielska E., 2000, *Oglądam świat. Podręcznik do kształcenia literackiego dla klasy 6* oraz *Oglądam świat. Podręcznik do kształcenia językowego dla klasy 6*, Poznań.
- Derlukiewicz M., 2005, *Słowa na start! Podręcznik do kształcenia literackiego i kulturowego dla klasy 4* oraz *Słowa na start! Podręcznik do nauki o języku z ćwiczeniami dla klasy 4*, cz. 1 i cz. 2, Gdańsk.
- Derlukiewicz M., 2006, *Słowa na start! Podręcznik do kształcenia literackiego i kulturowego dla klasy 5* oraz *Słowa na start! Podręcznik do nauki o języku z ćwiczeniami dla klasy 4*, cz.1 i cz. 2, Gdańsk.
- Derlukiewicz M., 2007, *Słowa na start! Podręcznik do kształcenia literackiego i kulturowego dla klasy 4* oraz *Słowa na start! Podręcznik do nauki o języku z ćwiczeniami dla klasy 4*, cz.1 i cz. 2, Gdańsk.
- Kłakówna Z.A., Dyduch B., Jędrychowska M., 1997, *To lubię! Teksty i zadania dla klasy 4*, Kraków.
- Mrazek H., Steczko I., 1995, *To lubię! Ćwiczenia językowe dla klasy 4*, Kraków.
- Jędrychowska M., Kłakówna Z.A., 1997, *To lubię! Teksty i zadania dla klasy 5*, Kraków.
- Mrazek H., Steczko I., 1995, *To lubię! Ćwiczenia językowe dla klasy 5*, Kraków.
- Jędrychowska M., Kłakówna Z.A., 1997, *To lubię! Teksty i zadania dla klasy 6*, Kraków.
- Mrazek H., Steczko I., 1997, *To lubię! Ćwiczenia językowe dla klasy 6*, Kraków.

**Depiction of the town in the selected textbooks for IV-VI years
of primary school
Summary**

The article shows how the traditional civilization and cultural paradigm of the town affects the stereotype of the town in Polish textbooks. This stereotype is defined by six features, for example: the town builds a sense of community, the town cumulates the culture, the town is/was the main town of a region. The ambivalent attitude towards town evaluation, particularly in civilization – nature opposition was also indicated.