

Joanna Paździo

Czy podręczniki do nauczania języka polskiego jako obcego mają marginesy?

Języka polskiego jako obcego uczą się przede wszystkim dorośli ludzie. Dlatego glottodydaktyka polonistyczna może zarzucić rozważania dotyczące wyższości wychowania dramatycznego nad afirmatywnym¹ i poszukiwać tekstów kultury, które pozwoliłyby kształcić kompetencję moralną ucznia. Obcokrajowcy nie przychodzą na kurs po to, by rozdzielano im światłość od ciemności. Chcą po prostu zdobyć narzędzie do skutecznego porozumiewania się w sytuacjach życia codziennego. Podręczniki do nauczania polskiego jako obcego² powinny zatem poruszać nie tylko tematy bezpieczne i ciekawe, ale też te „gorsze”, mało atrakcyjne, takie jak bieda, zło, przestępczość, bezrobocie, korupcja, życiowe porażki czy alkoholizm. Wszak obcokrajowiec może o nich przeczytać w gazecie czy usłyszeć w tramwaju – konieczność wyposażenia go w odpowiednie słownictwo jest więc oczywista.

I – trzeba przyznać – podręczniki do NJPJO odpowiadają na to zapotrzebowanie – mają „marginesy”, bo owe „gorsze” tematy można, w moim przekonaniu, nazwać „marginesami”. Przeprowadzając analizę grupy książek dla obcokrajowców uczących się języka polskiego, spotkałam się z tekstem o programie mającym na celu „przeciwdziałanie korupcji i upowszechnienie standardów przejrzystości życia publicznego”³, refleksją Pascala Brodnickiego na temat „biedy, żebrzących ludzi, starców grzebiących w śmietnikach”⁴ czy obszernym artykułem o trudnej sytuacji kobiet na rynku pracy⁵. Naturalnie, podręczniki nie powinny zostać zdominowane przez owe tematy, bo przesiąknięta pesymizmem wizja rzeczywistości stałaby się dla studentów nie do zniesienia.

¹ Por. I. Wojnar, *Teoria wychowania estetycznego – zarys problematyki*, Warszawa 1995.

² Dalej NJPJO.

³ A. Burkat, A. Jasińska, M. Małolepsza, A. Szymkiewicz, *Hurra!!! Po polsku 3. Podręcznik studenta*, Kraków 2009, s. 72 (dalej H3).

⁴ B. Kubiak, *Na łamach prasy. Cz. I. Podręcznik do nauki języka polskiego. Rozumienie tekstu czytanego dla cudzoziemców*, Kraków 2009, s. 171 (dalej K1).

⁵ A. Seretny, *Per aspera ad astra. Podręcznik do nauki języka polskiego. Ćwiczenia rozwijające sprawność czytania*, Kraków 2008, s. 51–52 (dalej S-C1).

Za „marginesy” można też uznać tematy drażliwe, tabuizowane. Ale i one muszą zostać podjęte na lektoracie JPJO (czy lektor tego chce, czy nie), gdyż aspekt glottodydaktyczny wyklucza pruderię – obcokrajowiec bezwzględnie powinien mieć świadomość, co się do owych tematów zalicza. Tylko dzięki tej wiedzy uniknie bowiem społecznych sankcji za naruszenie tabu (w takiej sytuacji nie będzie miało zapewne znaczenia, czy naruszenie owo było świadome, czy wynikało z nieznaomości języka).

Konieczność uwzględniania tego typu „marginesów” dostrzegli autorzy *Inwentarza tematycznego i funkcjonalno-pojęciowego do nauczania języka polskiego jako obcego w aspekcie kulturowym*⁶, umieszczając w nim „polskie tabu”. Także Przemysław Gębal w opracowanym przez siebie katalogu tematycznym dla obcokrajowców wymienił kategorię „Tematy drażliwe”, zaliczając do nich: wiek kobiet, starość, aborcję, seks, ciemne strony życia społecznego⁷. Również analizy podręczników do NJPJO pod kątem występowania w nich tematów tabuizowanych i eufemizmów⁸ pozwalają orzec, że – choć bardzo wąskie – to jednak tak rozumiane „marginesy” w owych podręcznikach występują.

Mogę zatem ten etap swoich rozważań zamknąć stwierdzeniem, że zarówno tematy „gorsze”, jak i „gorszące” są obecne w materiałach adresowanych do obcokrajowców uczących się JPJO. Oznacza to, że podręczniki te, dostarczając cudzoziemcom narzędzi do efektywnego i satysfakcjonującego porozumiewania się, rzeczywiście realizują ideę języka jako komunikacji, wpisaną w podejście komunikacyjne, uznawane za szczególnie cenną zdobycz najnowszej myśli glottodydaktycznej⁹. Jeżeli jednak dany podręcznik identyfikowany jest jako komunikacyjny, powinien realizować wszystkie założenia owego podejścia. Także to, o czym piszą Ron Scollon i Suzanne Wong Scollon: „jako metoda nauczania podejście komunikacyjne kładzie nacisk na interakcje *twarzą w twarz*, [...] podczas których jednostki wyrażają własny, oryginalny sposób myślenia [...]. Ów nacisk na indywidualną komunikację oddaje wprost leżącą u jego podstaw ideologię indywidualizmu i egalitaryzmu

⁶ A.B. Burzyńska, U. Dobesz, *Inwentarz tematyczny i funkcjonalno-pojęciowy do nauczania języka polskiego jako obcego w aspekcie kulturowym*, w: *Kultura w nauczaniu języka polskiego jako obcego. Stan obecny – programy nauczania – pomoce dydaktyczne*, red. Wł. T. Miodunka, Kraków 2004, s. 126.

⁷ P. Gębal, *Program nauczania cudzoziemców realiów polskich*, w: *Kultura w nauczaniu języka polskiego...*, s. 138.

⁸ A. Dąbrowska, M. Pasięka, *O czym ma milczeć cudzoziemiec. Tematy i słownictwo nieobecne w podręcznikach języka polskiego jako obcego*, w: *Język a Kultura*, t. 21: *Tabu w języku i w kulturze*, red. A. Dąbrowska, Wrocław 2009, 241–257; A. Dąbrowska, M. Pasięka, *Czasem trzeba owijać w bawełnę. Eufemizmy w materiałach dydaktycznych dla cudzoziemców*, „Acta Universitatis Lodziensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców”, t. 16: *Teksty i podteksty w nauczaniu języka polskiego*, red. M. Witkowska-Gutkowska, B. Grochala, Łódź 2008, s. 141–151; J. Paździo, *Gramatyka i obrazowanie tabu w podręcznikach do nauczania języka polskiego jako obcego (na przykładzie „Na łamach prasy” Bogusława Kubiaka)* – w druku; tejsze, *Aby język giętki powiedział nie wszystko, co pomyśli głowa. Językowy obraz tabu w podręczniku dla obcokrajowców „Hurra!!! Po polsku 3”*, w: *Granice i pogrnicza w humanistyce*, red. M. Roszczyńska, B. Serwatka, Kraków 2011.

⁹ Zob. np. H. Komorowska, *Metodyka nauczania języków obcych*, Warszawa 2005, s. 33, 34.

[podkr. – J. P.] charakterystyczną dla glottodydaktyków języka angielskiego”¹⁰. Idea równości, w oparciu o którą mają być budowane podręczniki komunikacyjne, wyklucza rozróżnianie na to, co gorsze i lepsze z punktu widzenia kultury, religii czy narodowości (w ogóle zresztą wyklucza punkty widzenia, perspektywy odautorskie, jeśli chodzi o preparowanie materiałów glottodydaktycznych). Odniesienia do wszelkiego rodzaju odmienności winny się sprowadzać do ewentualnego opisu różnicy (dostarczenia środków językowych do werbalizowania owego opisu) z pominięciem wartościowania. „Inny” nie może być ukazany jako „gorszy”, bo wówczas znalazłby się „na marginesie”, a w podręcznikach komunikacyjnych takie sygnały wykluczenia nie powinny występować.

Jakże trudne zadanie stoi zatem przed autorami podręczników do NJPJO! Nasza polska tożsamość wydaje się bowiem w bardzo dużym stopniu ukształtowana m.in. przez paradygmat romantyczny i wynikające z niej przekonanie o wyższości narodu polskiego nad innymi. Nie da się ukryć, że polskie „my” ukonstytuowało się w opozycji do szeroko pojętego „oni”. Nie chodzi jednak tylko o takie – można powiedzieć – ekstraewaluacje, dotyczące innych narodów. Wartościowania, zasadzające się na opozycji „swój” – „obcy”, odnoszą się także kategorii polskości samej w sobie, sposobu, w jaki jest ona usystematyzowana (czyli intraewaluacji). Bardzo trafnie ujmuje to Piotr Garncarek: „chętnie i bez namysłu serdecznie witamy [obcokrajowców] w Polsce, kraju pięknym, starym swoją tradycją, kulturą i obyczajem. Witamy w kraju dla nas jedynym, dodając szybko, iż jedynym w swoim rodzaju”¹¹. Niepozorny, wydawałoby się, fragment *Katechizmu polskiego dziecka* Władysława Bełzy: „Gdzie ty mieszkasz?, „Między swemi”, pokazuje kwintesencję polskości – absolutnie nadrzędną rolę, jaką przypisujemy temu, co uważamy za „swoje”. To co jest inne, co nie mieści się w paradygmacie „polskości”, podlega wykluczeniu, przeniesieniu na „margines”. Jak pisze przywołany wcześniej P. Garncarek: „świat przez nas przedstawiony, nawet w obszarze faktów i zdarzeń niepodlegających dyskusji, zawsze pozostanie nacechowany, jeśli nie wręcz zdeterminowany naszym sposobem społecznego odczuwania, przeżywania zbiorowej emocji, typowością stawiania akcentów znaczeniowych”¹².

Co składa się na językowy obraz świata polszczyzny, a co niewątpliwie związane jest z opozycją „swój” – „obcy”, dokładniej opisuje Ryszard Tokarski¹³. Do właściwości języka polskiego badacz zalicza: ksenofobię, antropocentryzm, świadomość własnej wyższości kulturowej, chrystianizm oraz etos rycerski. Zawsze niżej w hierarchii będzie zatem usytuowane to, co jest „niepolskie”, bo „polski = lepszy”,

¹⁰ R. Scollon, S. Wong Scollon, *Intercultural Communication. A Discourse Approach*, Oxford 1995, s. 202, cyt. za: T. Piekot, G. Zarzeczny, *Między zdrowym rozsądkiem a polityczną poprawnością. Podręczniki do nauczania języka polskiego jako obcego oczami cudzoziemców*, „Acta Universitatis Lodzianensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców”, t. 17: *Teksty i podteksty w nauczaniu języka polskiego 2*, red. G. Zarzycka, G. Rudziński, Łódź 2010, s. 520.

¹¹ P. Garncarek, *Określenie przestrzeni kulturowej w nauczaniu języka polskiego jako obcego*, w: *W poszukiwaniu nowych rozwiązań. Dydaktyka języka polskiego jako obcego u progu XXI wieku*, red. Wł. T. Miodunka i A. Seretny, Kraków 2008, s. 274, 275.

¹² Tamże, s. 275.

¹³ R. Tokarski, *Językowy obraz świata w metaforach potocznych*, w: *Językowy obraz świata*, red. J. Bartmiński, Lublin 1999, s. 80, 81.

czy nawet „co nasze, to najlepsze”¹⁴. „Gorszy” to też „niechrześcijański” (a zwłaszcza „niekatolicki”), dlatego w polszczyźnie można znaleźć dowody na to, że osoby o poglądach innych niż chrześcijańskie (w tym: ateści czy ludzie, których wiara jest powierzchowna), nie są traktowani równorzędnie z chrześcijanami. W tym kontekście jedyny dopuszczalny jest chrześcijański model życia uczuciowo-rodzinnego. Na „marginesie” znaleźć się muszą homoseksualiści, single czy rozwodnicy. Z kolei „rycerskość” w polszczyźnie objawia się promowaniem paradygmatu męskości jako tego, w który wpisana jest siła, odwaga, inteligencja, stałość. Zgodnie z implikacjami R. Tokarskiego w językowym obrazie polszczyzny potwierdza się zatem spostrzeżenie Krzysztofa Arcimowicza, że „ciało kobiety konotuje takie stereotypowe cechy, jak słabość, delikatność, które są przeciwstawiane mocy i sile reprezentowanej przez męskie ciało”¹⁵. W tym kontekście „obcy” to nie tylko kobieta, ale też niepełnosprawny czy słabszy fizycznie. Ale „swój” to także szlachcic, bo z etosem rycerskim jako właściwością polszczyzny związane jest ukazywanie w korzystniejszych barwach miasta i tego, co z nim związane, niż wsi. Tak rozumiany elitaryzm, jako właściwość językowego obrazu polszczyzny, mocno związany jest, jak już zauważyłam, z tradycją romantyczną. Tymczasem liberalna ideologia nauczania komunikacyjnego wywodzi się z oświecenia¹⁶, co sprawia, że autorzy podręczników do NJPJO mają bardzo trudne zadanie, chcąc opracować podręcznik komunikacyjny.

Na potrzeby niniejszego artykułu dokonałam analizy grupy podręczników do NJPJO reprezentujących wszystkie poziomy nauczania (zakładam, że obcokrajowiec mógłby przejść cały proces nauczania, bazując na tych materiałach): serię *Hurra!!! Po polsku* (poziom A1, A2 i B1)¹⁷, *Kto czyta – nie błądzi* Anny Seretny dla B2/C1¹⁸, *Per aspera ad astra* dla C1¹⁹, *Na łamach prasy* (cz. I i II) Bogusława Kubiaka dla C2²⁰. Poniżej przedstawiam wybrane przykłady, które dowodzą, że nawet jeśli autorzy deklarują stosowanie najnowszych rozwiązań glottodydaktycznych, to i tak można w ich podręcznikach wskazać owe osobliwe „marginesy”, co świadczy zapewne o tym, że „popewniają” je w sposób zupełnie dla siebie nieświadomy²¹. Przekroczenie

¹⁴ D. Pirie, *Czy możliwy (i potrzebny) jest nowy syntetyczny podręcznik do nauki współczesnego języka polskiego – nie tylko obcokrajowców?*, w: *Język polski w kraju i za granicą*, red. B. Janowska, J. Porayski-Pomsta, Warszawa 1997, s. 123.

¹⁵ K. Arcimowicz, *Współcześni mężczyźni. Przegląd problematyki badań*, w: *Od kobiety do mężczyzny i powrotem. Rozważania o płci kulturowej*, red. J. Brach-Czaina, Białystok 1997, s. 157.

¹⁶ T. Piekot, G. Zarzeczny, dz. cyt., s. 520.

¹⁷ M. Małolepsza, A. Szymkiewicz, *Hurra!!! Po polsku 1. Podręcznik studenta*, Kraków 2006 (dalej H1); A. Burkat, A. Jasińska, *Hurra!!! Po polsku 2. Podręcznik studenta*, Kraków 2007 (dalej H2); H3, dz. cyt.

¹⁸ A. Seretny, *Kto czyta – nie błądzi. Podręcznik do nauki języka polskiego. Ćwiczenia rozwijające sprawność czytania*, Kraków 2007 (dalej S-B2/C1).

¹⁹ S-C1.

²⁰ K1; B. Kubiak, *Na łamach prasy. Cz. II. Podręcznik do nauki języka polskiego. Rozumienie tekstu czytanego dla cudzoziemców*, Kraków 2009 (dalej K2).

²¹ Stąd też tego typu badania należy opierać na metodologii krytycznej analizy dyskursu – jak zauważają G. Zarzeczny i T. Piekot, „celem badacza AD jest odkrywanie zazwyczaj nieświadomych przez uczestników komunikacji mechanizmów i ukazywanie ich jako efek-

„zakłętego kręgu języka” okazuje się bowiem bardzo trudnym zadaniem (choć – trzeba przyznać – możliwym do zrealizowania²²). Potwierdzają się zatem słowa Michała Sarnowskiego: „język stanowi zarówno powłokę ideologii, jak i jej sens i treść”²³. Z drugiej strony należy pamiętać, że autor podręcznika nie jest autorem zamieszczonych w nim tekstów, co nie zmienia faktu, iż to on decyduje, jaki wycinek polszczyzny zostanie pokazany obcokrajowcowi, z którymi tekstami zostanie zapoznany, a którym na zajęciach nie poświęci się uwagi.

Interesujący jest już sam sposób, w jaki w podręcznikach do JPJO ukazywani są obcokrajowcy. Co ciekawe, kart podręczników nie zapełniają studenci dopiero poznający Polskę, przedstawiający np. swoje pierwsze wrażenia dotyczące naszego kraju; nie ma też opisanych okoliczności, w jakich tacy przeciętni obcokrajowcy przybywają do Polski. Za modelowych cudzoziemców wydają się uchodzić dwie postaci, znane zresztą z telewizji: Pascal Brodnicki oraz Steffen Möller (występujący w podręcznikach B. Kubiaka i A. Seretny). Ich sylwetki nakreślone są bardzo starannie, w sposób pozwalający wyeksponować to, że posługują się polszczyzną prawie perfekcyjnie. Nie byłoby tu oczywiście nic dziwnego (wszak proces glottodydaktyczny ma doprowadzić do takiego poziomu biegłości językowej), gdyby nie fakt, że z zaprezentowanych wywiadów z nimi czy z tekstów, których są bohaterami (wątkiem przewodnim są np. zagadnienia kulinarne), wynika, iż Polska jest dla nich wyjątkowym krajem, z którym są nawet bardziej emocjonalnie związani niż ze swoją ojczyzną. Pascal „długo szukał swojego miejsca na ziemi. Znalazł je w Polsce. Tu odkrył swoje korzenie i... miłość”²⁴. Möller zaś wprost mówi o tym, że przedkłada Polskę nad kraj swojego urodzenia:

Jestem tu już 10 lat i ani jednego dnia nie tęskniłem za Niemcami. Kiedy byłem we Włoszech, już po tygodniu miałem dosyć. W Polsce takiego załamania nigdy nie miałem – dzięki ludziom, dzięki mentalności polskiej. W cudowny sposób łączycie zachodni racjonalizm i rosyjską serdeczność. Podoba mi się w Polsce grzeczność, poczucie humoru, serdeczność, ale i dystans – Polak jest zdystansowany. Ludzie są autentyczni, nie udają. [...] To idealny kraj dla mnie²⁵.

Niewątpliwie zatem „polski” = „lepszy”, przy czym ocenę tę podkreśla właśnie to, że wypowiada ją obcokrajowiec. Zapewnie tak entuzjastyczny sąd na temat

tów utrwalonych historycznie działań dominacyjnych”, G. Zarzeczny, T. Piekot, *Inny punkt widzenia – treści kulturowe w podręcznikach oczami cudzoziemców*, w: *Kanon kultury w nauczaniu języka polskiego jako obcego. Materiały z Konferencji Naukowej*, red. P. Garncarek, P. Kajak, A. Zieniewicz, Warszawa 2010, s. 199.

²² „Język ogranicza, a może nawet zamyka rzeczywistość we własnych ramach, nie czyni jednak tego bez udziału człowieka i w sposób ostateczny – tylko od człowieka zależy, czy wykorzysta istniejące możliwości stałego przekraczania owych ograniczeń”, A. Pajdzińska, *Czy „zakłęty krąg języka” można przekroczyć?*, w: *Relatywizm w języku i kulturze*, red. A. Pajdzińska, R. Tokarski, Lublin 2010, s. 55.

²³ M. Sarnowski, *Ideologizacja polskich podręczników do nauki języka rosyjskiego – próba rekonstrukcji*, w: *Ideologie w słowach i obrazach*, red. I. Kamińska-Szmaj, Wrocław 2008, s. 193.

²⁴ K1, s. 175.

²⁵ K1, s. 205.

Polski zostałby odebrany zupełnie inaczej, gdyby jego autorem był Polak. Jak się okazuje, nawet dla cudzoziemców Polska jest rajem na ziemi.

Z przytoczonej wypowiedzi Möllera wynika również, że w zasadzie nie ma możliwości, by obcokrajowiec przestał być w Polsce oceniany jako „obcy”, ten, który nie jest „swój”. Sam zresztą – zdaje się – odczuwa, że choć opanował język polski na poziomie zaawansowanym i zamieszkał w Polsce na stałe, to i tak nie może całkowicie zasymilować się z Polakami. Nigdy nie stanie się równoprawnym członkiem wspólnoty, zawsze pozostanie „innym”, a co za tym idzie „gorszym”. Zdaje sobie z tego sprawę, dlatego mówi, że to (wy) „w cudowny sposób łączycie...”, „zakochałem się w waszym [podkr. – J. P.] języku”²⁶ (a nie po prostu „w języku polskim”). W podręczniku został zresztą przedstawiony jako „Pierwszy Niemiec Rzeczypospolitej”²⁷.

Szczególne miejsce, jeśli chodzi o elitaryzm jako cechę narodu polskiego, zajmuje nasz stosunek do samego języka. „My sami – pisze P. Garncarek – [...] jesteśmy rozpoznawalni poprzez nasze nosicielstwo języka”, dlatego też „kiedy nauczamy własnej mowy cudzoziemców, nie do końca wyzbywamy się przeświadczenia o jej wyjątkowości”²⁸. Nie może zatem dziwić przywołanie w podręczniku do NJPJO opinii z polskiego czasopisma naukowego, że język polski wcale nie ma trudnej ortografii: „Wydaje się, że pod tym względem polski można – wbrew pozorom – uznać za stosunkowo łatwy. W przeciwieństwie do angielskiego, w którym ortografia odzwierciedla wymowę średniowieczną”²⁹, „polszczyzna ma bardzo prosty system samogłoskowy”³⁰. Niezwykle walory polszczyzny („Wierzyć się nie chce, że rodowity Niemiec zakochał się w języku polskim”³¹) zauważa też – co szczególne – obcokrajowiec, przywołany wcześniej Steffen Möller: „gramatyka polska jest tak podobna do łacińskiej, że Polacy są w stanie nauczyć się łaciny w ciągu 2 lat”³², „Absurdem języka polskiego jest czasownik dokonany i niedokonany. [...] Polak nie tylko ma tak bujną wyobraźnię, że widzi, jak jutro będzie stał w kuchni i gotował zupę, ale jest jeszcze pełen optymizmu, że ją zrobi! Skąd wie, że jutro będzie prąd? Forma dokonana to dla mnie totalny paradoks. Jak może istnieć coś dokonanego w przyszłości?”³³. Obcokrajowiec poświadcza więc wyższość języka polskiego i polskiej kultury nad językiem i kulturą kraju, z którego pochodzi. „Marginesy” są tu niewątpliwie mocno zaznaczone, a świat jest przedstawiany z polskiego punktu widzenia, co pozostaje w sprzeczności z założeniami nauczania komunikacyjnego.

Niezgodne są z nimi zresztą wszelkie prezentacje dokonywane z punktu widzenia jakichkolwiek układów dominujących. Mówienie o mniejszościach czy stronach słabszych musi być pozbawione wartościowania, powinno zaś eksponować pozytywną rolę „różnorodności” i „wielości”. Tylko wówczas uniknie się niepożądanych w podręcznikach komunikacyjnych „marginesów”. Dziwi zatem tytuł artykułu

²⁶ K1, s. 204.

²⁷ K1, s. 155.

²⁸ P. Garncarek, dz. cyt., s. 274.

²⁹ K1, s. 161.

³⁰ K1, s. 162.

³¹ S-B2/C1, s. 42.

³² K1, s. 204.

³³ S-B2/C1, s. 43.

zamieszczonego w jednym z podręczników z serii *Hurra!!!*, a przedstawiającego wyniki Narodowego Spisu Powszechnego: *Trzy procent odmiennosci*³⁴. Jeżeli bowiem „Polska jest krajem, w którym mniejszości narodowe i etniczne mają się zupełnie dobrze”³⁵, to czemu kategoryzuje się je właśnie jako „odmienność”, z właściwymi temu określeniu konotacjami: „inny” = „gorszy”? W ten sposób ujawnia się antykomunikacyjny „większościowy” punkt widzenia, potwierdzony dodatkowo w zdaniu: „(mniejszości) zostały zaakceptowane przez polskie społeczeństwo, a konflikty narodowościowo-etniczne należą do rzadkości”³⁶. Mniejszości narodowe konceptualizowane są w języku polskim jako odstępstwo od normy, dlatego nie mogą mieć równorzędnej pozycji z większością społeczeństwa.

Podobnie wygląda sytuacja (a co za tym idzie językowy obraz) mniejszości religijnych i seksualnych. I one ukazywane są w tekstach zawartych w podręcznikach do NJPJO z punktu widzenia układów dominujących:

W naszej partii nikt nie pyta o prywatne sfery życia: jaką masz orientację seksualną, jakiego jesteś wyznania. [...] Chodzi o to, aby pewne nieakceptowane poglądy zaczęły być traktowane poważnie i znalazły swoje miejsce w debacie publicznej³⁷.

Wątpliwości społeczne budzą przekazy dotyczące kwestii moralnych czy światopoglądowych. Przykładem może być choćby akcja *Niech nas zobaczą* przygotowana przez Kampanię Przeciw Homofobii³⁸.

Obcokrajowcowi, który będzie korzystał z podręczników B. Kubiaka, może się nawet wydawać, że w Polsce nie udałoby się znaleźć osoby, która nie wierzyłaby w Boga bądź reprezentowała inne niż chrześcijańskie wyznanie:

Szczególny czar rzucają na wędrowców najstarsze, kamienne, przypominające czasy zrębników, zmagających się z surową beskidzką ziemią, dla których modlitwa przed świętą figurą była jedynym częstym kontaktem z panem Bogiem, ponieważ do parafialnego kościoła w Milówce było daleko³⁹.

Święta Bożego Narodzenia to najbardziej uroczyste święta w naszej tradycji. Święta, na które wszyscy czekamy z utęsknieniem. Święta, do których przygotowujemy się długo i starannie⁴⁰.

Pozycja Kościoła katolickiego jest w Polsce tak znacząca, że nawet głos krytyki pod jego adresem – paradoksalnie – może okazać się potwierdzeniem jego siły, jak ma to miejsce w przypadku następującej wypowiedzi duchownego ewangelickiego, przywołanej w podręczniku *Hurra!!! Po polsku 3*: „Myślę, że dużym problemem są małżeństwa mieszane, ale nie to, że są zawierane, ale że strona ewangelicka

³⁴ H3, s. 60.

³⁵ Tamże.

³⁶ Tamże.

³⁷ H3, s. 101.

³⁸ S-C1, s. 197, 198.

³⁹ K2, s. 208.

⁴⁰ K1, s. 144.

wielokrotnie musi być tłumszona przez stronę katolicką⁴¹. Pozytywnie wartościowany jest tylko chrześcijański, tradycyjny model rodziny jako sformalizowanego związku kobiety i mężczyzny, posiadających dzieci (w ankiecie dotyczącej sytuacji rodzinnej Polek w przypadku odpowiedzi na pytanie „Którą sytuację uważa Pani za najlepszą dla rodziny?” We wszystkich zaproponowanych odpowiedziach pojawia odniesienie do podziału obowiązków między mężem a żoną⁴²), co przekłada się też na jednoznacznie negatywne wartościowanie ludzi po rozwodach: „Plaga rozwodów, konkubinatów, matek [...] samotnie [...] wychowujących dzieci, [...] ma swoje korzenie właśnie w owym wspomnianym zaniku odpowiedzialności i obowiązku”⁴³, „Rozwiedli się i zawarli nowe małżeństwa. Teraz wspólnie z tłumem dzieci tworzą związki, których nie potrafimy nawet nazwać”⁴⁴.

Wyraźna jest także dominacja tradycyjnego dyskursu patriarchalnego. W badanych podręcznikach praktycznie nie ma przykładów kobiet pełniących funkcje kierownicze czy posiadających tytuł naukowy profesora (w H1 – jedna „pani dyrektor”⁴⁵, w H2 – dwie „szefowe”, jedna „burmistrz twojego miasta” i jedna „profesor ekonomii”⁴⁶, w H3 – jedna „minister edukacji”, „prof. Maria Kowalska” oraz zdania: „Szanowny Panie Dyrektorze / Profesorze // Szanowna Pani Dyrektor / Profesor”, „gdyby był Pan / była Pani prezydentem swojego państwa”⁴⁷, w podręcznikach A. Seretny – 3 przykłady: „kpt Krystyna Chojnowska-Listkiewicz”, „prof. Hanna Jeklewicz” i „dyrektor brytyjskiej firmy rekrutacyjnej”⁴⁸, w podręcznikach B. Kubiaka – 3 przykłady: „prezes Warszawskiego Towarzystwa Genealogicznego”, „dyrektorka gimnazjum” oraz „prof. Teresa Putkiewicz”⁴⁹), roi się natomiast od mężczyzn: szefów, prezesów, dyrektorów czy profesorów. Zdarza się, że wprowadzanie form *splittingowych* jest niekonsekwentne, co powoduje, że językowa niewidzialność kobiet wydaje się tym bardziej wyczuwalna⁵⁰: „Czy jest Pan / Pani dobrym obserwatorem?”, „Posługując się poniższymi zwrotami, proszę przygotować z kolegą / koleżanką scenkę. Jedna osoba jest policjantem, a druga uczestnikiem lub świadkiem zdarzenia. Policjant pyta o przebieg wypadku, a uczestnik lub świadek go relacjonuje”, „Miał Pan / miała Pani wypadek na nartach za granicą i niestety nie wróci

⁴¹ H3, s. 156.

⁴² H3, s. 41.

⁴³ S-C1, s. 12.

⁴⁴ S-C1, s. 17. Więcej miejsca ukrytej w materiałach do NJPJO presupozycji: „wszyscy zgadzamy się, że Polacy są katolikami, a nawet wszyscy jesteśmy katolikami” oraz „wszyscy Polacy są heteroseksualistami”, poświęciłam w innym artykule (J. Paździo, „*Aby język giętki...*”).

⁴⁵ H1, s. 150.

⁴⁶ H2, s. 118, 169, 8, 154.

⁴⁷ H3, s. 15, 130, 116, 94.

⁴⁸ S-B2/C1, s. 175; S-C1, s. 25, 55.

⁴⁹ K1 – brak, K2, s. 18, 205, 206.

⁵⁰ Por. M. Karwatowska, J. Szpyra-Kozłowska, *Lingwistyka płci. Ona i on w języku polskim*, Lublin 2010.

Pan / Pani na czas do pracy. Proszę napisać e-maila [sic!] do szefa, w którym go Pan / Pani o tym poinformuje”⁵¹.

Można również wskazać przykłady dominującego męskiego punktu widzenia w obrazowaniu kobiet, ukazywanie ich jako istoty słabe, bezbronne, posiadające wątplą konstrukcję psychiczną („Zabiegana kobieta czuje się skrzywdzona. [...] Nerozumiana, narażona na trudności ze strony innych pracoholiczka czuje się samotna”⁵², „Kobiety kurczowo trzymają się kierownicy, patrzą przed siebie i nie obserwują tego, co się wokół nich dzieje. Boją się nocnej jazdy, w deszczu lub gdy na drodze jest duży ruch”⁵³), zaś ich walorami jest przede wszystkim wygląd zewnętrzny („Nie jest pani kociakiem, długonogą blondynką, która zaczaruje rozmówcę wielkimi oczami, ani facetem komandosem, który wzbudza strach i respekt. To przeskadza?”⁵⁴)⁵⁵.

Reasumując, muszę stwierdzić, iż niepożądane w kontekście podejścia komunikacyjnego „marginesy” występują w podręcznikach do NJPJO, czego dowodzą przywołane przykłady. Wiele aspektów ukazanych jest z punktu widzenia szeroko rozumianej opozycji swój-obcy, co powoduje, że druga część owej opozycji jest traktowana jako ta „gorsza”. W kontekście jednak tego, że – jak wykazały badania R. Tokarskiego, które przytoczyłam na początku – opozycja ta zajmuje istotne miejsce w językowym obrazie świata polszczyzny, trudno stawiać z tego powodu zarzuty autorom podręczników, wszak ujawniają oni „tylko”, zapewne w sposób dla siebie nieświadomy, autentyczne właściwości języka polskiego. Podejście komunikacyjne bowiem nie do końca współgra z systemem wartości wpisanym w polską mentalność, w której wszelkie układy hierarchiczne, zestawienia typu „my” – „oni” są bardzo istotne.

Być może w kontekście prezentowanych tu rozważań można byłoby powiedzieć, że w podręcznikach do NJPJO mamy do czynienia nie tyle z aktywną postawą ksenofobiczności (czy może raczej polonocentryzmu), co po prostu ze świadomością niejako zawężoną do własnego „podwórka kulturowego”, która w naturalny sposób dowartościowuje to, co „swoje” i „swojskie”. Podejście komunikacyjne wyklucza taką sytuację, gdyż podstawowym założeniem jest w nim przeniesienie akcentu z narodowego „my” na multikulturowe, mobilne społeczeństwo, w którym

⁵¹ H3, s. 30, 114, 117.

⁵² K2, s. 121.

⁵³ K1, s. 90.

⁵⁴ H3, s. 127.

⁵⁵ W podręcznikach do NJPJO można również doszukać się „marginesowości” związanej z etosem rycerskim w odniesieniu do obrazu niepełnosprawnych i wsi, co oznacza, że materiał ten w pełni potwierdza ustalenia R. Tokarskiego dotyczące językowego obrazu świata polszczyzny, o których wspominałam wcześniej (np. „Proponuje się nową wizję niepełnosprawności, w której osoby niepełnosprawne są niezależnymi obywatelami, w pełni zintegrowanymi ze społecznością” (H3, s. 108), „Już nie potrafią wrócić do swoich małych miasteczek i wsi, gdzie wszyscy się znają i gdzie nic się nie dzieje. [...] ale na pewno w dużych miastach bezrobocie nie jest takie duże jak na wsi” (H2, s. 46)). Por. A.M. Kola, *O niepełnosprawności w podręcznikach do nauczania języka polskiego jako obcego*, „Acta Universitatis Lodziensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców”, t. 17: *Teksty i podteksty w nauczaniu języka polskiego 2*, red. G. Zarzycka, G. Rudziński, Łódź 2010, s. 507–515.

język (a nie określony kraj – wszak każdego języka można uczyć się w dowolnym miejscu) stanowi płaszczyznę spotkań i wymiany informacji. Analiza materiałów do NJPJO pod kątem konstrukcji narodowego „my” i wpisanego w nie aksjologicznego układu współrzędnych⁵⁶ pokazuje jednak, że często język okazuje się dla autorów przygotowujących takie materiały (z założenia mających to czynić w sposób światopoglądowo transparentny i zarazem niejako ekspercki, wykraczający poza ramy racjonalności potocznej) raczej „wędzidłem” niż „taktem” i dlatego tak trudno jest im opuścić owo „podwórko kulturowe”, choć wymuszałyby to określone podejście glottodydaktyczne.

Trzeba przy tym pamiętać, że obcokrajowcom takie ujęcie niekoniecznie będzie odpowiadało. Przyzwyczajeni do komunikacyjnych rozwiązań perfekcyjnie realizowanych w podręcznikach do języka angielskiego (wszak ideologia komunikacyjna wyrosła na gruncie anglosaskim), szukać będą zapewne analogicznych propozycji metodycznych w podręcznikach do NJPJO. Problem widzą nie tylko glottodydaktycy polszczyzny⁵⁷, ale też sami obcokrajowcy⁵⁸. Remedium wydaje się konsekwentne realizowanie podejścia interkulturowego⁵⁹. Nastawione jest ono na zrozumienie inności i wymaga, by eksponować różnice, porównywać, ujawniać istniejące między narodami i kulturami sprzeczności. I właśnie dlatego może dać pozytywne rezultaty w przypadku języka polskiego, dla Polaków będącego przecież czymś więcej niż tylko narzędziem komunikacji. Lektor czy autor podręcznika jest tu niejako zmuszony do określonych działań, toteż np. przekonanie o wyższości narodu polskiego i polska ksenofobia, którymi podszyte bywają teksty w podręcznikach, będą mogły zostać wyrażone wprost (ujawnić się) jako jeden z punktów widzenia, bez kamuflowania. Edukacja międzykulturowa zbudowana jest bowiem na pojmowaniu kulturowych kanonów jako osobliwej bazy danych⁶⁰, co siłą rzeczy wymusza działania polegające na „wymianie informacji, wartości, punktów widzenia”⁶¹.

⁵⁶ Por. M. Telus, *Konstrukcja narodowego „my”, czyli dlaczego kochamy ojczyznę*, w: *Język a Kultura*, t. 14: *Uczucia w języku i tekście*, red. I. Nowakowska-Kempna, A. Dąbrowska, P. Anusiewicz, Wrocław 2000, s. 253–287.

⁵⁷ Grażyna Zarzycka pisze np. o zauważalnym polono/polskocentryzmie podręczników do NJPJO: „w porównaniu z podręcznikami do angielskiego czy francuskiego, podręczniki do nauki języka polskiego zbyt rzadko próbują opisać Polskę jako miejsce, w którym koegzystowały czy koegzystują różne kultury” – G. Zarzycka, *Etnocentryzm, polonocentryzm, wielokulturowość, wielogłosowość... – opis orientacji obecnych w nauczaniu języków obcych*, w: *Polonistyka w świecie. Nauczanie języka i kultury polskiej studentów zaawansowanych*, red. J. Mazur, Lublin 2000, s. 80).

⁵⁸ T. Piekot i G. Zarzeczny opracowali ankietę, w której zadali obcokrajowcom pytanie: „Czy ktoś w podręcznikach jest dyskryminowany?”. Padły następujące odpowiedzi: „1) osoby nieatrakcyjne (idealizacja postaci), 2) homoseksualiści (ponieważ wcale ich nie ma), 3) kobiety (ciągle gotują), 4) niepełnosprawni (ponieważ wcale ich nie ma)”, T. Piekot, G. Zarzeczny, *Inny punkt...*, s. 522.

⁵⁹ Zob. np. P. Gębał, *Dydaktyka kultury polskiej w kształceniu językowym cudzoziemców. Podejście porównawcze*, Kraków 2010, s. 104–111.

⁶⁰ P. Kajak, *Nauczanie kultury polskiej w epoce globalnej cyrkulacji treści kulturowych*, w: *Kanon kultury w nauczaniu języka polskiego...*, s. 62.

⁶¹ G. Zarzycka, dz. cyt., s. 70.

Bibliografia

- Arcimowicz K., *Współcześni mężczyźni. Przegląd problematyki badań*, w: *Od kobiety do mężczyzny i powrotem. Rozważania o płci kulturowej*, red. J. Brach-Czaina, Białystok 1997.
- Burzyńska A.B., Dobesz U., *Inwentarz tematyczny i funkcjonalno-pojęciowy do nauczania języka polskiego jako obcego w aspekcie kulturowym*, w: *Kultura w nauczaniu języka polskiego jako obcego. Stan obecny – programy nauczania – pomoce dydaktyczne*, red. Wł. T. Miodunka, Kraków 2004.
- Dąbrowska A., Pasieka M., *Czasem trzeba owijać w bawełnę. Eufemizmy w materiałach dydaktycznych dla cudzoziemców*, „Acta Universitatis Lodziensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców”, t. 16: *Teksty i podteksty w nauczaniu języka polskiego*, red. M. Witkowska-Gutkowska, B. Grochala, Łódź 2008.
- Dąbrowska A., Pasieka M., *O czym ma milczeć cudzoziemiec. Tematy i słownictwo nieobecne w podręcznikach języka polskiego jako obcego*, w: *Język a Kultura*, t. 21: *Tabu w języku i w kulturze*, red. A. Dąbrowska, Wrocław 2009.
- Garncarek P., *Określenie przestrzeni kulturowej w nauczaniu języka polskiego jako obcego*, w: *W poszukiwaniu nowych rozwiązań. Dydaktyka języka polskiego jako obcego u progu XXI wieku*, red. Wł. T. Miodunka i A. Seretny, Kraków 2008.
- Gębal P., *Dydaktyka kultury polskiej w kształceniu językowym cudzoziemców. Podejście porównawcze*, Kraków 2010.
- Gębal P., *Program nauczania cudzoziemców realiów polskich*, w: *Kultura w nauczaniu języka polskiego jako obcego. Stan obecny – programy nauczania – pomoce dydaktyczne*, red. Wł. T. Miodunka, Kraków 2004.
- Ideologie w słowach i obrazach*, red. I. Kamińska-Szmaj, Wrocław 2008.
- Kajak P., *Nauczanie kultury polskiej w epoce globalnej cyrkulacji treści kulturowych*, w: *Kanon kultury w nauczaniu języka polskiego jako obcego. Materiały z Konferencji Naukowej*, red. P. Garncarek, P. Kajak, A. Zieniewicz, Warszawa 2010.
- Kanon kultury w nauczaniu języka polskiego jako obcego. Materiały z Konferencji Naukowej*, red. P. Garncarek, P. Kajak, A. Zieniewicz, Warszawa 2010.
- Karwatowska M., Szpyra-Kozłowska J., *Lingwistyka płci. Ona i on w języku polskim*, Lublin 2010.
- Kola A. M., *O niepełnosprawności w podręcznikach do nauczania języka polskiego jako obcego*, „Acta Universitatis Lodziensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców”, t. 17: *Teksty i podteksty w nauczaniu języka polskiego 2*, red. G. Zarzycka, G. Rudziński, Łódź 2010.
- Komorowska H., *Metodyka nauczania języków obcych*, Warszawa 2005.
- Kultura w nauczaniu języka polskiego jako obcego. Stan obecny – programy nauczania – pomoce dydaktyczne*, red. Wł. T. Miodunka, Kraków 2004
- Od kobiety do mężczyzny i powrotem. Rozważania o płci kulturowej*, red. J. Brach-Czaina, Białystok 1997.
- Pajdzińska A., *Czy „zakłęty krąg języka” można przekroczyć?*, w: *Relatywizm w języku i kulturze*, red. A. Pajdzińska, R. Tokarski, Lublin 2010.
- Paździo J., *„Aby język giętki powiedział nie wszystko, co pomyśli głowa”. Językowy obraz tabu w podręczniku dla obcokrajowców „Hurra!!! Po polsku 3”*, w: *Granice i pogranicza w humanistyce*, red. M. Roszczyńska, B. Serwatka, Kraków 2011.
- Paździo J., *Gramatyka i obrazowanie tabu w podręcznikach do nauczania języka polskiego jako obcego (na przykładzie „Na łamach prasy” Bogusława Kubiaka)* – w druku.

- Piekot T., Zarzeczny G., *Między zdrowym rozsądkiem a polityczną poprawnością. Podręczniki do nauczania języka polskiego jako obcego oczami cudzoziemców*, „Acta Universitatis Lodziensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców”, t. 17: *Teksty i podteksty w nauczaniu języka polskiego 2*, red. G. Zarzycka, G. Rudziński, Łódź 2010.
- Pirie D., *Czy możliwy (i potrzebny) jest nowy syntetyczny podręcznik do nauki współczesnego języka polskiego – nie tylko obcokrajowców?*, w: *Język polski w kraju i za granicą*, red. B. Janowska, J. Porayski-Pomsta, Warszawa 1997.
- Sarnowski M., *Ideologizacja polskich podręczników do nauki języka rosyjskiego – próba rekonesansu*, w: *Ideologie w słowach i obrazach*, red. I. Kamińska-Szmaj, Wrocław 2008.
- Scollon R., Scollon S.W., *Intercultural Communication. A Discourse Approach*, Oxford 1995.
- Telus M., *Konstrukcja narodowego „my”, czyli dlaczego kochamy ojczyznę*, w: *Język a Kultura*, t. 14: *Uczucia w języku i tekście*, red. I. Nowakowska-Kempna, A. Dąbrowska, P. Anusiewicz, Wrocław 2000.
- Tokarski R., *Językowy obraz świata w metaforach potocznych*, w: *Językowy obraz świata*, red. J. Bartmiński, Lublin 1999.
- W poszukiwaniu nowych rozwiązań. Dydaktyka języka polskiego jako obcego u progu XXI wieku*, red. Wł. T. Miodunka i A. Seretny, Kraków 2008.
- Wojnar I., *Teoria wychowania estetycznego – zarys problematyki*, Warszawa 1995.
- Zarzeczny G., Piekot T., *Inny punkt widzenia – treści kulturowe w podręcznikach oczami cudzoziemców*, w: *Kanon kultury w nauczaniu języka polskiego jako obcego. Materiały z Konferencji Naukowej*, red. P. Garncarek, P. Kajak, A. Zieniewicz, Warszawa 2010.
- Zarzycka G., *Etnocentryzm, polonocentryzm, wielokulturowość, wielogłosowość... – opis orientacji obecnych w nauczaniu języków obcych*, [w:] *Polonistyka w świecie. Nauczanie języka i kultury polskiej studentów zaawansowanych*, red. J. Mazur, Lublin 2000.

Podręczniki do NJPJO wymienione w tekście

- Burkat A., Jasińska A., *Hurra!!! Po polsku 2. Podręcznik studenta*, Kraków 2007.
- Burkat A., Jasińska A., Małolepsza M., Szymkiewicz A., *Hurra!!! Po polsku 3. Podręcznik studenta*, Kraków 2009.
- Kubiak B., *Na łamach prasy. Cz. I. Podręcznik do nauki języka polskiego. Rozumienie tekstu czytanego dla cudzoziemców*, Kraków 2009.
- Kubiak B., *Na łamach prasy. Cz. II. Podręcznik do nauki języka polskiego. Rozumienie tekstu czytanego dla cudzoziemców*, Kraków 2009.
- Małolepsza M., Szymkiewicz A., *Hurra!!! Po polsku 1. Podręcznik studenta*, Kraków 2006.
- Seretny A., *Kto czyta – nie błędzi. Podręcznik do nauki języka polskiego. Ćwiczenia rozwijające sprawność czytania*, Kraków 2007.
- Seretny A., *Per aspera ad astra. Podręcznik do nauki języka polskiego. Ćwiczenia rozwijające sprawność czytania*, Kraków 2008.

Do the Polish as a foreign language textbooks have the margins?

Abstract

The titled „margins” of the Polish as a foreign language textbooks can be the subjects which are less attractive, “worse” or sensitive (for example a poverty, a corruption, taboo), and also which concern the opposition own-foreign showing the second part of this opposition

as a “worse”. These last margins should be avoided in the communicative textbooks, as they are based on the idea of an egalitarianism and individualism. However, the examples from the latest Polish as a foreign language textbooks which are presented in this paper prove it is not always successful. It is surely caused by the bias of the Polish nation which considers everything that is different or foreign to be simply the “worse”. It can also be said that the characteristic features of the Polish language are a christianism and xenophobia.

Słowa kluczowe: podręcznik do języka polskiego jako obcego, podejście komunikacyjne, językowy obraz świata, „marginesy”

Keywords: Polish as a foreign language textbook, communicative approach, language picture of the world, “margins”

Joanna Paździo

doktorantka Wydziału Filologicznego Uniwersytetu Pedagogicznego im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie (przygotowuje rozprawę doktorską *Konceptualizacje tabu w podręcznikach do nauczania języka polskiego jako obcego*). Główne zainteresowania: lingwistyka (pop)kultury, glottodydaktyka polonistyczna; autorka kilkunastu artykułów naukowych.