



***Obcy, inny czy swój? Jak przedstawieni są cudzoziemcy
w podręczniku do nauki języka polskiego i kultury polskiej
„Po polsku po Polsce”?
The Stranger, The Other or Ours? How Are Foreigners
Presented in the Polish Language and Culture Textbook
„Po polsku po Polsce”?***

ABSTRACT

RESEARCH OBJECTIVE: The article aims at recreating the images of foreigners who appear as protagonists in a contemporary textbook for teaching Polish as a foreign language *Po polsku po Polsce*. The images are highlighted in the aspect of the protagonists' experiencing an encounter with Polish culture and recognizing their situation in it in terms of the stranger / the other – ours.

THE RESEARCH PROBLEM AND METHODS: The concept of a cultural gap is adopted as a criterion for recognizing the foreigners' situation understood in terms of the stranger/ the other – ours. The research method is an analysis of the heroes' statements, which contain information and convey their judgements and, as a result, make it possible to conclude about the occurrence of cultural distance.

THE PROCESS OF ARGUMENTATION: The process of argumentation is subordinated to the presentation of particular aspects of the characters' image. Subsequently, the following are analyzed: eating habits, ways of spending free time, attitudes towards one's own ethnic identity, towards the Polish language, Polish history and culture.

RESEARCH RESULTS: Foreigners are presented in the textbook in a way that minimizes their initial distance from Polish culture to the possible extreme. They relate to it very positively or even enthusiastically, they identify with it and find themselves in it as ours.

CONCLUSIONS, INNOVATIONS AND RECOMMENDATIONS: Creating a foreign protagonist appearing in a textbook for teaching a foreign language as a person who from the very beginning adapts flawlessly to a new culture does not support students' efforts to find their own space in it, nor does it support a teacher in developing students' intercultural sensitivity. The future textbook authors should pay attention to this aspect.

→ **KEYWORDS:** STRANGER, OTHER, OURS, TEXTBOOK, TEACHING POLISH AS A FOREIGN LANGUAGE

Sugerowane cytowanie: Badyda, E. (2023). Obcy, inny czy swój? Jak przedstawieni są cudzoziemcy w podręczniku do nauki języka polskiego i kultury polskiej *Po polsku po Polsce?* *Horyzonty Wychowania*, 22(61), 57-66. <https://doi.org/10.35765/hw.2023.2261.07>

STRESZCZENIE

CEL NAUKOWY: Celem artykułu jest odtworzenie obrazu cudzoziemców będących bohaterami współczesnego podręcznika do nauczania języka polskiego jako obcego i kultury polskiej *Po polsku po Polsce* w aspekcie ich przeżywania spotkania z polską kulturą i rozpoznania w niej swojej sytuacji w kategoriach obcy/inny – swój.

PROBLEM I METODY BADAWCZE: Za podstawę rozpoznania sytuacji cudzoziemca w świecie polskiej kultury rozumianej w kategoriach obcy/inny – swój przyjęto pojęcie dystansu do niej. Metodą badawczą jest analiza wypowiedzi bohaterów, które zawierają informacje o nich i przekazują ich sądy, a w rezultacie pozwalają wnioskować o istniejącym dystansie kulturowym.

PROCES WYWODU: Wywód podporządkowany jest przedstawieniu poszczególnych aspektów wizerunku bohaterów. Kolejno analizowane są: obyczaje żywieniowe, sposób spędzania wolnego czasu, stosunek do własnej tożsamości etnicznej, do języka polskiego, historii i kultury polskiej.

WYNIKI ANALIZY NAUKOWEJ: Cudzoziemscy bohaterowie podręcznika przedstawieni są w sposób, który niemal niweluje ich wyjściową odległość od kultury polskiej. Odnoszą się oni do niej bardzo pozytywnie lub entuzjastycznie, identyfikują się z nią, odnajdując się w niej jako swoi.

WNIOSKI, INNOWACJE, REKOMENDACJE: Kreowanie cudzoziemskiego bohatera podręcznika do języka obcego jako osoby od początku odnajdującej się w nowej kulturze jako swój nie wspiera studenta w odnajdywaniu własnego miejsca w jej przestrzeni, nie wspomaga też nauczyciela w kształceniu wrażliwości interkulturowej studentów. Warto na ten aspekt zwrócić uwagę przyszłych autorów podręczników.

→ **SŁOWA KLUCZOWE:** **OBCY, INNY, SWÓJ, PODRĘCZNIK, NAUCZANIE JĘZYKA POLSKIEGO JAKO OBCEGO**

Wstęp

Wprowadzenie postaci cudzoziemca do świata podręcznika przeznaczonego do nauki języka obcego jest uzasadnionym zabiegiem: korzystający z niego obcokrajowcy mają szansę bezpieczniej się poczuć, gdy z jego bohaterem będą się mogli utożsamiać. Znajduje się on bowiem w tej samej sytuacji co oni – podejmujący naukę nowego języka, a poprzez to podróżujący do obszaru nowej kultury. Postać z zewnętrznego w stosunku do niej świata, patrząca nań ich oczami pozwala ujmować go z ich perspektywy, wspólnie oswajać. Podejmowane przez podręcznikowych bohaterów próby porozumiewania się w języku dotychczas obcym i ich zderzenia z nowością są własnym doświadczeniem uczących się. Sytuacja ich jednak, nawet tych, którzy rozpoczynają naukę od samego początku, nie zawsze jest taka sama. Jeżeli sferę kultury wyobrażać sobie jako pewną przestrzeń, studenci mogą wyjściowo zajmować w niej różne miejsca, znajdować się w różnej odległości pomiędzy jej centrum a obszarami peryferyjnymi. Jak w takiej sytuacji

skonstruować postać bohatera, by był im wszystkim bliski, a jednocześnie by podręcznik stał się gościnnym zaproszeniem do świata polskiej kultury? Zaproszeniem tylko, bo cudzoziemiec ma przecież swoją własną tożsamość kulturową i nie musi całkowicie przyjmować świata nowej, którą poznaje: to jego wyborem jest, w jakiej odległości od niej pozostanie, co zaakceptuje, czego się zechce zrzec z własnej. Jaką zatem pozycję bohatera pomiędzy przybliżeniem do tej kultury a oddaleniem należy zachować?

Celem artykułu jest zanalizowanie obrazu cudzoziemców, którzy pojawiają się w podręczniku *Po polsku po Polsce* (Prizel-Kania i in., [2016]) pod kątem ich przeżywania spotkania z polską kulturą i rozpoznawania w niej swojej sytuacji w kategoriach obcy/inny – swój. Interesować mnie będzie, w jakim stopniu autorzy sygnalizują w stosunku do niej dystans poznawczy swoich bohaterów i czy pokazują proces jej osvajania, a co za tym idzie – czy podręcznik ten pomaga w kształtowaniu świadomości interkulturowej, którego postulat jest dziś powszechnie przyjmowany w edukacji językowej (Council of Europe, 2003, s. 96-97; Sobkowiak, 2015; Żydek-Bednarczuk, 2015; Gębal, 2018, s. 154-175; Gębal i Miodunka, 2020, s. 329-335). Zagadnieniu temu nie poświęcano dotąd należytej uwagi¹. Wybór podręcznika podyktowany jest z jednej strony tym, że jest on opisany jako przeznaczony do nauki zarówno języka, jak i kultury polskiej, z drugiej zaś wynika z tego, że cudzoziemcy są w nim bohaterami stałymi², co powoduje, że wypowiadają się na tyle często, iż daje się odtworzyć ich kulturowy obraz i reakcje na polską kulturę. Nie bez znaczenia jest też to, że podręcznik jest dobrze rozpoznawalny oraz szeroko dostępny (w tym również dla potencjalnych zainteresowanych zamieszkałych za granicą), ponieważ występuje w atrakcyjnej, multimedialnej, bezpłatnej wersji on-line.

Dystans kulturowy jako wykładnik rozpoznania kontrastu swój – inny/ obcy

Rozpoznawanie kategorii swojskość, obcość, inność ma już dość długą tradycję na gruncie filozofii, kulturoznawstwa i socjologii. Należy jednak zauważyć, że fundująca to rozróżnienie odmienność kultur nie rysuje się dziś tak wyraziście jak niegdyś, za co odpowiedzialne są m.in. ich dyfuzja, globalizacja, ruchliwość społeczna i media masowe (Golka, 2010, s. 62-63). Opozycyjność tych kategorii zmienia więc współcześnie swój charakter i ostry binarny podział pomiędzy swoim i obcym/innym się zaciera, zwłaszcza – na co

¹ W literaturze przedmiotu zajmowano się już samą kreacją postaci w podręcznikach do nauki języka polskiego jako obcego, lecz w innych aspektach i głównie w odniesieniu do bohaterów polskich. Z koncentrujących się bliżej na ich obrazowaniu można wymienić: Dąbrowska, 1998; Stankiewicz i Żurek, 2010; Nowakowska, 2013; Strzelecka, 2014; Góralczyk-Mowczan, 2015.

² Choć cudzoziemcy pojawiają się w podręcznikach do nauki języka polskiego dość często, niewiele z nich wprowadza ich jako stałych bohaterów, na których wypowiedziach spoczywa główny ciężar prezentacji materiału językowego. Prócz poddanych analizie współczesnych podręczników na takiej koncepcji oparta jest też seria *Start* (Dembińska i Małycka, 2013, 2017a, 2017b) oraz *Polski, krok po kroku* (Stempek i in., 2013; Stempek i Stelmach, 2017).

zwraca uwagę Urszula Żydek-Bednarczuk – w sferze glottodydaktyki. Jednakże status obcego w kontaktach międzykulturowych wynika ciągle w naturalny sposób z tego, że jest on przybyszem, kimś mało znanym lub nieznanym, a poczucia tego doświadczają na równi obie strony kontaktu. Na obcego/obcych patrzy się z rezerwą, on sam oscyluje między dystansem a przybliżeniem, obserwuje nowy świat i porównuje z własnym dotychczasowym doświadczeniem, potwierdzając je lub mu zaprzeczając. Negocjując swoją pozycję, definiuje siebie i swoje miejsce na nowo w niekończącym się dynamicznym procesie. Podstawą tego procesu jest poczucie psychicznego, emocjonalnego i intelektualnego dystansu – pomiędzy nim a przybliżeniem rozgrywa się ambiwalencja odczuć obcego. Porozumienie kultur nigdy nie jest całkowite, człowiek zachowuje swój świat. Odmienne światy dają się poznać na zasadzie wspólnego rozumienia, ale nie eliminuje to różnic pomiędzy członkami różnych kultur. Zdaniem Żydek-Bednarczuk dla glottodydaktyki ważne jest właśnie odkrywanie obcości i inności wobec kultury kraju, w którym się przebywa, proces przekształcania relacji w zderzeniu tożsamości własnej i nowej, nabywanej w komunikacji międzykulturowej, redefiniowanie w jej warunkach owej przyniesionej na grunt nowej kultury inności i obcości (Żydek-Bednarczuk, 2015, s. 17-21).

Spośród wielu cech przedstawianych jako kontrastujące dla kategorii *swoi – inni/obcy* (Golka, 2010, s. 174) dla potrzeb niniejszej analizy skoncentruję się, zgodnie z zapowiedzią, na obecności dystansu w podejściu przedstawionych w podręczniku cudzoziemców do nowego środowiska kulturowego. Według Mariana Golki dystans można uznać za kluczowo definiujący to rozróżnienie: *swojskość* to poczucie pełnej i błogiej integracji z osobami, które się zna dobrze, uznaje za podobne sobie i którym się ufa (co naturalnie wiąże się z wystąpieniem poczucia identyfikacji, bezpieczeństwa i emocji pozytywnych), *inność* wyznacza postawa pewnego dystansu wynikająca z poczucia różnic i nieprzynależności do tej samej grupy, zaś *obcość* wiąże się z niepokojem, rezerwą czy nieufnością wobec osób, których się nie zna (Golka, 2010, s. 164). Metodą analizy materiału jest odtwarzanie sposobu kreowania wizerunku postaci na podstawie ich językowych wypowiedzi. Pod uwagę są wzięte informacje i wyrażone wprost sądy bohaterów, które mogą sygnalizować ich stosunek do polskiej kultury i pozwalają wnioskować o istniejącym dystansie kulturowym.

Kulturowy obraz bohaterów

Bohaterowie omawianego podręcznika to mieszkająca w USA mieszana etnicznie rodzina Rossinich, w której matka jest Polką, a ojciec jest Włochem. Katarzyna wyemigrowała do Stanów po studiach, a jej mąż zamieszkał tam już jako dziecko. Amerykańskie środowisko jest już natomiast rodzime dla ich trojga dzieci: Antka, Julii i Emilki (w wieku 19, 16 i 11 lat). Rossini przybywają do Polski na długie wakacje nie tylko po to, by spotkać się z rodziną matki, lecz przede wszystkim by dzieci i ojciec mogli poznać jej kraj ojczysty.

Nie jest to jednak ich pierwszy kontakt z językiem i kulturą polską. W amerykańskim domu jej wpływ jest dość silny. W rodzinie mówi się co prawda po angielsku, ale operuje

polskimi imionami dzieci (i ojca). Starsze dzieci znają polski z weekendowej szkoły – najstarszy Antek zna go nawet dość dobrze. Najstabilniej po polsku mówi najmłodsza Emilka. Matka wniosła też do swojej rodziny zwyczaje kulinarne – mowa jest o tym, że w domu są często polskie obiady, a Julka umie gotować pierogi. Wiadomo też, że w rodzinie obchodzi się nie tylko urodziny, ale też imieniny. Zarówno dzieci, jak i ich ojciec przyjeżdżają do Polski bardzo dobrze przygotowani na spotkanie z jej atrakcjami i kulturą – mają imponującą wręcz na ich temat wiedzę.

Upodobania kulinarne rodziny są w dużej mierze uniwersalne. Je się wiele powszechnie wybieranych potraw, ale podróżowanie po Polsce ewidentnie wyzwała silną fascynację znaną już polską kuchnią. Dzieci przede wszystkim chcą jeść tradycyjne polskie potrawy: zupę pomidorową, rosół, barszcz z uszkami i żurek. Zdecydowanie ulubionym daniem są pierogi (zwłaszcza ruskie), wybierają też chętnie naleśniki, kotlet schabowy, gołąbki, bigos i wręcz fascynują się możliwością spróbowania osobliwości regionalnych, takich jak kluski śląskie, kartacze, sękacz czy obwarzanki. Manifestują wobec nich swoją postawę emocjonalną: „Nigdy nie zapomnę klusek śląskich”, „Na Podlasiu wszystko smakuje bardzo dobrze”. Ich ojciec wybiera w zasadzie tylko polskie dania, co więcej – podkreśla swój wybór kulturowy, niejako dając dzieciom przykład („Mam ochotę na tradycyjne polskie jedzenie – bigos, żurek, pierogi ruskie, a na deser szarlotkę”; „Ja dziś będę tradycyjnym Polakiem, więc dla mnie żurek z kiełbasą i jajkiem...”). Chociaż rodzina w czasie podróży po Polsce jada głównie w restauracjach, dowiadujemy się, że w Stanach często gotuje się w domu, zakupy spożywcze zaś robi codziennie, odwiedzając rano sklepy i rynek (Prizel-Kania i in., [2016], s. 25, 34-36, 39, 57, 60, 67, 94, 96-97, 100, 104, 112, 120, 135-140, 158-159, 162, 164, 169-170). W aspekcie kulinarnym dystans poznawczy nigdy więc nie istniał (dzieci), zaś osoba, która go może w przeszłości doświadczyła (ojciec), jest w tym względzie najbardziej propolska. Rodzina jest całkowicie włączona w polską kulturę kulinarną, a pobyt w Polsce jest tylko świetną okazją, by się nasycić kuchnią polską w całej jej różnorodności.

Sposób spędzania przez rodzinę wolnego czasu i zainteresowania jej członków są w większości kulturowo nienacechowane. Zwraca jednak uwagę jedno z zainteresowań – przy okazji pewnej rozmowy dowiadujemy się, że nowojorska rodzina chętnie spędza weekendy na wycieczkach rowerowych, jeździ wówczas nad jezioro lub do lasu, w którym dzieci bardzo lubią zbierać grzyby (Prizel-Kania i in., [2016], s. 22, 25, 27-28, 30, 38, 43-45, 54, 57, 60, 66, 73-74, 85-86, 88, 90, 92, 109, 120, 127, 138, 140, 142-144, 147-149, 155, 157, 169).

W obrazie cudzoziemskich bohaterów *Po polsku po Polsce* bardzo silnie rysuje się ich stosunek do kultury polskiej. W przypadku dzieci należy go czytać na tle ich mieszanej tożsamości narodowej. Są one początkowo pod tym względem nie do końca zdefiniowane. Krótco po przyjeździe do Polski wyraża się to w wypowiedzi Julii, która pytana przez nowo poznanego kolegę, czy jest Amerykanką, odpowiada: „I tak, i nie. Moja mama jest Polką, a tata jest z Włoch, ale mieszkamy w Ameryce”. O swoją tożsamość narodową pyta też matkę najmłodsza Emilka, a wówczas otrzymuje odpowiedź wyznaczającą jako jej kryterium kraj urodzenia. Widocznie jednak nie zgadza się to całkowicie z jej

odczuciami, bo dzieli się z matką wnioskiem: „Więc jesteś Polką i Amerykanką, a tatuś jest Amerykaninem i Włochem”. Podróż po Polsce wpływa na samoświadomość kulturową dzieci, dystans dość szybko zniesiony jest całkowicie, czego świadectwem jest wyznanie Julii: „Teraz czuję, że jestem też Polką” (Prizel-Kania i in., [2016], s. 28, 54-55, 89, 90).

Na zrodzenie się tego poczucia w bardzo dużej mierze wpływa zanurzenie się w doświadczeniu językowym. Zarówno u dzieci, jak i ojca wakacje w Polsce wyzwalały prawdziwą eksplozję zainteresowania językiem polskim. Nauka polskiego jest dla dzieci jednym z większych źródeł radości, szczególnie dla Emilki, która wprost wyznaje, że uwielbia uczyć się polskiego i wyraża swój entuzjazm: „Cieszę się, że jesteśmy w Polsce! Codziennie mogę mówić po polsku!”. Dzieci gorliwie się uczą języka, ćwiczą go między sobą, razem powtarzają, rozmowy po polsku należą do ich codziennego planu dnia. Interesują się gramatyką i sporządzają własne słowniczki, Emilka pisze po polsku pamiętnik z podróży. Manifestują swój stosunek do polskiego na wiele sposobów, na przykład Antek w ikonicznym wizerunku na kartach podręcznika najczęściej występuje w koszulce z napisem KEEP CALM AND LEARN POLISH. Wykazują świadomość wagi kulturowej tych działań – Julia z dumą chwali się nauczycielce, że codziennie mówi, czyta i pisze po polsku, Antek, który chce zostać w Polsce na studia, zapisuje się w Krakowie na intensywny kurs języka, a zakwaterowanie w akademiku wybiera, uzasadniając to okazją do doskonalenia języka: „będę mógł cały czas ćwiczyć język polski”. Zapal dzieci podsycia ich ojciec, który wraz z nimi codziennie uczy się nowych słów i motywuje je pochwałami: „Brawo! Uczysz się mówić po polsku! To bardzo ważne!”, „Chyba muszę wziąć u ciebie kilka lekcji polskiego” (Prizel-Kania i in., [2016], s. 9, 14, 18, 20, 22, 24-25, 27, 30, 44, 55, 57, 77, 78, 122, 138, 153-154, 158, 168, 170).

Jeszcze silniej wyeksponowana jest w podręczniku fascynacja bohaterów historią i kulturą Polski. Szczególna rola przypada tu Ludwikowi, który manifestuje w tej kwestii wiedzę, jakiej mógłby mu pozazdrościć niejeden Polak, i przyjmuje na siebie rolę przewodnika po kraju. To głównie on planuje program zwiedzania miast, wizyty w muzeach, cele wycieczek, a w wielu miejscach wciela się w rolę przewodnika turystycznego, błędnie rozpoznając widziane po raz pierwszy budynki (np. Collegium Maius w Krakowie), wskazując na atrakcje odwiedzanych miejsc (np. Aleję Gwiazd w Łodzi) i charakter regionów (np. ekologiczny Podlasia), dzieląc się ciekawostkami (np. informacją o liczbie schodów w Pałacu Kultury i Nauki czy o zasadzie nadawania imion żubrom w Puszczy Białowieskiej). Promocję kultury i historii Polski traktuje jako realizację misji świadomego kształtowania kulturowych postaw dzieci. Ujawnia swój stosunek emocjonalny i utrwała wartościowanie: „Zawsze chciałem zwiedzić Łódź”, „Pamiętacie, mamy jeszcze w planie Zamość. Bardzo mi zależy, żeby zobaczyć to miasto”, „Tak długo czekałem na ten moment! Podkarpacie to naprawdę piękny region, szczególnie Bieszczady”, „Wczoraj cały dzień zwiedzaliśmy piękny Zamek w Łańcucie, a na jutro zaplanowałem...”, podsuwa ocenę historycznej wagi odwiedzanych miejsc: „A wieczorem jedziemy zobaczyć pola Grunwaldu. To ważne historyczne miejsce”, „A po obiedzie musimy zobaczyć jeszcze jedno ważne miejsce – cmentarz żydowski, bo to jest jeden z największych takich

cmentarzy w Europie”. Można ocenić, że w Polsce nie tylko się odnajduje, ale wręcz czuje się jak we własnym kraju. Podobnie zresztą dzieci, które wcale nie potrzebują zachęty do poznawania Polski i w gorliwości jej poznawania nie ustępują ojcu, chłonąc ją z entuzjazmem. Są do kulturowej podróży doskonale przygotowane, a swoją wiedzę uzupełniają na bieżąco, studiując przewodniki i z uwagą zapamiętując szczegóły. Tak samo jak ojciec są spragnione atrakcji Polski i na nie czekają (np. na wrocławskie krasnale), rozpoznają od razu zabytki i postaci historyczne (np. pomnik Kopernika w Toruniu, Barbakan i Bramę Floriańską), wiedzą, co należy do atrakcji miejsc, które odwiedzają, nie tylko tych najpopularniejszych. Na przykład wiedzą wcześniej o krakowskim Muzeum „Podziemia Rynku”, historii i centralnych miejscach Nowej Huty. Na niektóre wycieczki, przykładowo do zamku w Mosznej, wybierają się nawet bez rodziców, z własnej inicjatywy. Znają różne szczegóły, na przykład Antek wie, ile jest schodów w Kopalni Soli w Wieliczce i na wieży mariackiej, jakie nazwy mają krakowskie akademiki, Julia orientuje się w starej tradycji „Wierzyńka”. Mają ukształtowany silnie pozytywny stosunek emocjonalny do polskich atrakcji historycznych i geograficznych („Niedługo będziemy w Książu. Bardzo chcę zobaczyć ten zamek, o którym opowiadałeś” – pisze do kolegi Antek) i wartościowanie („Widzieliśmy słynny Nikiszowiec”; „Nie bez powodu nazywają Zamość perłą renesansu”; „Teraz jesteśmy w Bieszczadach – to piękne polskie góry”).

Dzieci są już bardzo dobrze zanurzone w kulturę literacką i artystyczną Polski. Właściwie znajdują się, w sferach odpowiednich dla swojego wieku, w jej centrum podobnie jak polscy rówieśnicy. Reymont i jego dorobek literacki, Rej, Sienkiewicz, Nagłowice czy Oblęgorek nie pojawiają się w ich świadomości dopiero teraz. „Bolek i Lolek”, Studio Filmów Rysunkowych w Bielsku-Białej, „Koziołek Matołek”, prace Beksińskiego, polski film w kinie należą do ich doświadczenia i przywiezionego do Polski, i aktualnie przeżywanego. Znają też słynnych Polaków i ich biografie (np. Kopernika, Jana Pawła II).

Polskę akceptują nawet w wymiarze kultury konsumenckiej – dla swoich znajomych z Ameryki dzieci kupują nie odpowiadające gustom młodzieżowym prezenty, lecz biżuterię ze srebra i bursztynu.

Aklimatyzacja kulturowa rodziny Rossinich w Polsce jest całkowita, a akceptowanie jej kultury bez dystansów – nie znajdują się już oni w żadnej odległości od jej centrum. Antek manifestuje to zewnętrznie poprzez włączenie do swojej garderoby koszulki z napisem „I ❤️ Poland”. Intensywnie przeżywana swojskość znajduje bezpośredni wyraz w słowach Julii z maila do nauczycielki: „Czuję się tu jak w domu”. Wiadomo też, że pobyt w Polsce nie stanie się kulturowym doświadczeniem zamkniętym w czasie, utrwalonym tylko w pamiętnikach i mailach. Robione przez dzieci zdjęcia mają nie tylko utrwalać historię własnej rodziny, galeria ta powstaje z zamysłem zaprezentowania jej koleżankom i kolegom w Ameryce. Skutek wszelako jeszcze dalej sięga w przyszłość – dla Antka, który właśnie ukończył w Stanach szkołę średnią, Polska ma stać się przyszłym miejscem studiów, przy czym jego decyzja o tym nie jest podjęta tylko pod wpływem bieżących emocji – studia rozpocznie dopiero za rok, a wcześniejszy częściowo spędzi w Polsce, doskonaląc język. Nie chciałaby jej opuszczać też i Julia, która z zazdrością patrzy na brata (Prizel-Kania i in., [2016], s. 8, 25, 27, 70, 72, 78, 82-83, 87-88, 95-96,

99-100, 110, 112, 119, 120, 122, 125, 132, 136-138, 140, 150, 152, 154, 158-159, 162-165, 168, 170).

Warunkujący opozycję swój – inny/obcy dystans rodziny wobec polskiego środowiska i kultury jest już wyjściowo niemal całkowicie zniesiony we wszystkich aspektach, a nawet można mówić o rozbieżności o przeciwnym kierunku – amerykańska rodzina jest tak gorliwie propolska, że aż odbiega w tym od polskiego środowiska, które własną kulturę zapewne przyjmuje w naturalny sposób. W zarysowanym w podręczniku obrazie Rossinich obecne są też wątki pochodzące z rodzimej kultury ojca, czyli włoskiej, są one jednak dużo słabiej zaznaczone (Antek zna język ojca, bo przez rok chodził w Stanach do włoskiej szkoły, okres, który dzieli go od podjęcia studiów, chce poświęcić nie tylko na pobyt w Polsce, ale też wyjazd do Włoch, ponadto wiadomo, że rodzina uwielbia również kuchnię włoską, a sam ojciec, o czym jednak wspomina się zupełnie marginalnie, zachował upodobania do włoskich butów i piosenek). Natomiast zupełnie nie widać w życiu rodziny wpływów kultury kraju, który rodzice wybrali na swoje miejsce życia i który jest rodzimy dla ich dzieci. Można więc raczej postawić pytanie, jak się w niej odnajdują i definiują. Jako obcy? Inni? Bo chyba nie swoi (Prizel-Kania i in., [2016], s. 39, 47, 57, 60, 80, 85, 96, 110, 138, 149, 164, 168, 189).

Wyniki analizy

Cudzoziemcy będący bohaterami omawianego podręcznika znajdują się wyjściowo w pewnej przybliżonej odległości od polskiej kultury – nie jest to pierwsze z nią zetknięcie, ponieważ kształtowani są częściowo przez modele kulturowe, które do życia amerykańskiej rodziny wniosła pochodząca z Polski matka. Jednak bardzo wyraźnie zarysowani są w sposób ujawniający, że już od samego początku pobytu w Polsce ich dystans kulturowy jest całkowicie zniesiony. Nie widać tu aspektów, w których kultury się zderzają, negocjują, nie dostrzegamy zdziwienia bohaterów czy refleksji nad innością, wahań co do wyborów. Bohaterowie podręcznika przyjmują kulturę polską w sposób całkowicie akceptujący, wręcz z niesłabnącym entuzjazmem, i bardzo płynnie wchodzą w jej modele. Nie widać śladów procesu jej osvajania. Można ocenić, że całkowicie odnajdują się w polskim środowisku kulturowym, przeżywając w nim niezakłócone niczym poczucie swojskości.

Wnioski

Trzeba pamiętać, że budowanie postaci bohatera podręcznika podlega pewnym konwencjom i jest w dużej mierze służebne wobec szczegółowych zadań podręcznika mającego uczyć języka obcego (na przykład wprowadzenia określonych sytuacji komunikacyjnych, słownictwa), co prawdopodobnie czytelne jest też dla korzystających z niego studentów. W przypadku analizowanego podręcznika, który za cel sobie jednocześnie

stawia intensywne zaprezentowanie i promocję polskiej kultury, tym bardziej oczywiste jest, że jej realia należy wbudować w fabułę i wypowiedzi bohaterów. Jednak niezależnie od tego, wartością jest także wykreowanie cudzoziemskiego bohatera, które pomoże uczącym się odnajdywać własne miejsce w przestrzeni nowej kultury, zbudowanie go jako postaci, z której doświadczeniem będą się oni mogli choć w części utożsamiać. Z przedstawionej analizy wynika, że w omawianym podręczniku takie wsparcie nie jest zbyt mocne. Studenci nie otrzymują przekazu, że w polskiej kulturze jest miejsce dla cudzej inności, w zamian mogą odnosić wrażenie, że aby zostać w tej kulturze zaakceptowanym, należy stać się jej żarliwym orędownikiem, podobnie jak przedstawieni bohaterowie. Z całą pewnością nie wspomaga to w działaniach nauczyciela, który zgodnie z postulatami współczesnego modelu nauczania języków obcych chciałby realizować zadania kształcenia świadomości interkulturowej swoich cudzoziemskich studentów. Tworzenie podręcznika do nauki języka polskiego jako obcego jest niewątpliwie bardzo trudnym zadaniem, ale autorom kolejnych z pewnością warto zwrócić uwagę na to, by postarali się i o ten aspekt zadbać.

BIBLIOGRAFIA

- Council of Europe. (2003). *Europejski system opisu kształcenia językowego: Uczenie się, nauczanie, ocenianie*. Wydawnictwa Centralnego Ośrodka Doskonalenia Nauczycieli. https://www.ore.edu.pl/wp-content/uploads/attachments/ESOKJ_Europejski-System-Opisu.pdf
- Dąbrowska, A. (1998). Czy istnieje w podręcznikach języka polskiego dla cudzoziemców obraz Polski i Polaków? (Próba znalezienia stereotypów). W: J. Anusiewicz i J. Bartmiński (red.), *Stereotyp jako przedmiot lingwistyki: teoria, metodologia, analizy empiryczne* (s. 278-295). Towarzystwo Przyjaciół Polonistyki Wrocławskiej.
- Dembińska, K. i Małycka, A. (2013). *Start 2. Beginner Polish. Podręcznik do nauki polskiego na poziomie A1*. Klub Dialogu.
- Dembińska, K. i Małycka, A. (2017a). *Start 1. Survival Polish. Podręcznik do nauki polskiego na poziomie A0*. B.w.
- Dembińska, K. i Małycka, A. (2017b). *Start 3. Higher Beginner Polish. Podręcznik do nauki polskiego na poziomie A2*. START Kamila Dembińska, Agnieszka Małycka.
- Gębal, P.E. (2018). *Podstawy dydaktyki języka polskiego jako drugiego. Podejście integracyjno-inkluzyjne*. Księgarnia Akademicka.
- Gębal, P.E. i Miodunka, W.T. (2020). *Dydaktyka i metodyka nauczania języka polskiego jako obcego i drugiego*. Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Golka, M. (2010). *Imiona wielokulturowości*. Warszawskie Wydawnictwo Literackie MUZA. <http://hdl.handle.net/10593/14274>
- Góralczyk-Mowczan, P. (2015). Porównanie wizerunku polskiej rodziny wyłaniającego się z wybranych podręczników do nauczania języka polskiego jako obcego ze współczesnymi polskimi realiami. W: M. Gaze i P. Góralczyk-Mowczan (red.), *Bogactwo językowe i kulturowe Europy w oczach Polaków i cudzoziemców 3* (s. 195-208). Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego. <http://hdl.handle.net/11089/17719>
- Nowakowska, M.M. (2013). Polak i Polska w wybranych podręcznikach do nauki języka polskiego jako obcego w konfrontacji z postrzeganiem tychże przez Słoweńców. *Acta Universitatis Lodzianensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców*, 20, 141-147. <http://hdl.handle.net/11089/4510>

- Przel-Kania, A., Bucko, D., Majcher-Legawiec, U. i Sowa, K. [2016]. *Po polsku po Polsce. Podręcznik do nauczania języka polskiego jako obcego oraz kultury polskiej dla początkujących*. Centrum Języka i Kultury Polskiej w Świecie Uniwersytetu Jagiellońskiego. <https://www.popolskupolsce.edu.pl/>
- Sobkowiak, P. (2015). *Interkulturowość w edukacji językowej*. Wydawnictwo Naukowe UAM. https://repozytorium.amu.edu.pl/bitstream/10593/22012/1/Sobkowiak_interkulturowosc_2015_internet.pdf
- Stankiewicz, K. i Żurek, A. (2010). Obraz Polki/Polaka w serii podręczników do nauczania języka polskiego jako obcego „Hurra!!! Po polsku”. *Acta Universitatis Lodzianis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców*, 17, 495-505. <https://dspace.uni.lodz.pl/bitstream/handle/11089/9714/55-stankiewicz.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Stempek, I., Stelmach, A., Dawidek, S. i Szymkiewicz, A. (2013). *Polski, krok po kroku. Poziom 1*. polish-courses.com
- Stempek, I. i Stelmach, A. (2017). *Polski, krok po kroku. Poziom 2*. polish-courses.com
- Strzelecka, A. (2014). Językowy obraz Polaków w podręcznikach „Polski, krok po kroku”. W: M. Gaze i K. Kubacka (red.), *Bogactwo językowe i kulturowe Europy w oczach Polaków i cudzoziemców 2* (s. 97-105). Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego. <https://dx.doi.org/10.18778/7969-123.4.13>
- Żydek-Bednarczyk, U. (2015). *Spotkanie kultur. Komunikacja i edukacja międzykulturowa w glottodydaktyce*. Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego. <https://core.ac.uk/download/pdf/197748359.pdf>

Copyright and License



This article is published under the terms of the Creative Commons Attribution – NoDerivs (CC BY- ND 4.0) License <http://creativecommons.org/licenses/by-nd/4.0/>