

MICHAŁ SARNOWSKI

Ideologizacja polskich podręczników do nauki języka rosyjskiego – próba rekonesansu

Ideologia – jeden z przejawów świadomości społecznej, składowa kultury i twórczości duchowej społeczeństwa – rozumiana jest jako system poglądów na rzeczywistość wyznawany przez jednostkę, grupę lub całe społeczeństwo. Poglądy te odzwierciedlają polityczne interesy grupy, dotyczą sposobów opanowania rzeczywistości i jej transformacji formułowanych z pozycji celów, wartości i ideałów. Fakt, że do żadnej ideologii nie może być zastosowany parametr prawdziwości, gdyż nie mają one charakteru obiektywnego, lecz wyłącznie subiektywny, daje podstawę do traktowania ideologii jako przejawu świadomości tendencyjnej; jej najważniejsze cechy to: spekulatywność, iluzoryczność, dogmatyczność, apologetyczność, autorytarność i represywność. Wymienione cechy w całej rozciągłości odnoszą się do ideologii komunistycznej, która była ideologią socjalną i polityczną sformułowaną przez K. Marksa i F. Engelsa. Za główny czynnik rozwoju historycznego uważali oni walkę klas, głosili program likwidacji kapitalizmu drogą rewolucji socjalnej, sam zaś komunizm jako ustrój społeczny był dla nich końcowym stadium procesu historycznego mającym nastąpić po fazach dyktatury proletariatu oraz socjalizmu.

Relacje między ideologią a językiem, a także między ideologią a językoznawstwem stanowią interesującą dziedzinę dociekań badawczych (por. Epstein 1991). Wynika to z dwóch przesłanek: ideologia zawsze znajduje swoje odzwierciedlenie w języku, a językoznawcy – świadomie lub nie – mają również swój (niechlubny) wkład w ideologizację języka.

Język stanowi zarówno swoistą powłokę ideologii, jak i jej sens i treść. Każda rewolucja (socjalna, polityczna lub kulturowa) utwierdza ideologów w przekonaniu o wielkiej sprawczej sile słowa. Funkcjonariusze panującej ideologii stają się „władcami słów”: to oni konstruują pojęcia, a stosowane koncepty napełniają „właściwą” treścią oraz zabiegają o to, by werbalne stereotypy konceptualne stały się stereotypami mentalnymi. To funkcjonariusze ideologii, narzucając społeczeństwu własną kategoryzację świata, decydują o stosowanych nominacjach, kierując dystrybucją słów

nie tylko w sferze publicznej, lecz także i kontaktach codziennych. W rezultacie również sam język staje się ideologią, która konstytuuje realność, nadaje jej swoją treść i kształt, mitologizuje świat, nad którym ma się panowanie.

Operacyjnym kwantem myślenia stają się *ideologemy* – jednostki językowe, które eksponują denotat doktryny ideologicznej lub też zawierają ideologiczny naddatek semantyczny (konotacje) będący pochodną manipulacji sensem danego pojęcia (z kłamstwem włącznie) (por. Sklariewska 1995: 68). Radzieckie ideologemy typu *komunizm, socjalizm, partia komunistyczna, dyktatura proletariatu, centralizm demokratyczny, opozycja, partia burżuazyjna, praca* itp. stały się wyrazami kluczami i słowami sztandarowymi wyrażnie realizującymi funkcję tzw. mirandów bądź kondemnandów. Mirandy mogły funkcjonować wyłącznie w kontekstach wysokich (patetycznych), kondemnandy zaś, ze względu na fakt, że odnosiły się do sfery tego, co ‘wrogie’ i ‘antyradzieckie’ – „normatywnie” łączyły się z negatywnie wartościującą leksyką i pojawiały się w kontekstach niskich. Ideologemy tworzyły centrum konceptosfery totalitarnego języka okresu radzieckiego.

W badaniach kulturowych stosunków polsko-rosyjskich i rosyjsko-polskich oraz ich wpływu na mentalność i struktury konceptualne współczesnych Polaków (por. np. Sarnowski 2006: 85–91) nie sposób pominąć import komunizmu oraz jego ideologii do naszego kraju po 1945 r. Wszystkich skutków tego procesu nie da się przecenić, gdyż przymusowe wprowadzenie tej ideologii, będące w pewnym sensie konsekwencją europejskiego „ładu pojałtańskiego”, nie ograniczyło się wyłącznie do sfery życia politycznego i partyjnego (w postaci rytuałów i sposobów działania funkcjonariuszy partyjnych), lecz również w sposób bezpośredni odcisnęło swoje piętno na kulturze we wszelkich jej przejawach oraz na życiu społecznym w Polsce – od tzw. polityki historycznej zaczynając, a na nazewnictwie miast i ulic kończąc. Ideologia komunistyczna znalazła odzwierciedlenie na płaszczyźnie języka (przede wszystkim w zakresie komunikacji oficjalnej) oraz w tych dziedzinach humanistyki, w których język jest narzędziem, a twory językowe stanowią ich produkt, np. w nauce i edukacji.

Czy powojenny import ideologii komunistycznej ze Związku Sowieckiego zostawił swój ślad na charakterze i treści polskich podręczników do nauki tego języka? Odpowiedź na to i inne wynikające stąd pytania stanowi cel niniejszego artykułu.

Zanim przystąpię do właściwego tematu, naszkicuję status podręcznika w Związku Radzieckim. Ideologia komunistyczna w ZSRR zdominowała wszystkie aspekty życia mieszkańców tego kraju. Jednym z fundamentalnych założeń polityki partii komunistycznej były zamiary stworzenia nowego typu człowieka: patrioty-internacjonalisty. Z pomocą w realizacji tych zamiarów przysłała ideologia komunistyczna, która odcisnęła swoje piętno również na oświacie i edukacji. Sprawa wykształcenia młodego pokolenia i wymodelowania jego duchowej sylwetki szczególnie leżała na sercu władzom politycznym, które niejednokrotnie wypowiadały się na ten temat. Przed oświatą postawiono ważne zadanie stworzenia pryncypialnie nowych podręczników, które nie tylko wprowadzały nowe programy szkolne, lecz miały

odpowiadać „celom i zadaniom kształcenia i wychowania podrastających pokoleń budowniczych społeczeństwa komunistycznego” (Tieriechow 1977: 151).

W lutym 1933 r. KC WKP(b) ogłosił postanowienie *Ob uczebnikach dla naczałnoj i sriedniej szkoły*, w którym była mowa o konieczności przygotowania stabilnych podręczników zgodnych z nowym programem szkoły oraz „nowymi celami i zadaniami kształcenia i wychowania uczniów szkół radzieckich” (Prudnikowa 1979)¹. Natychmiast rozpoczęto prace nad przygotowaniem podręczników, które rozwijały wskazówki dydaktyczne poczynione jeszcze przez Lenina, a ich podstawy teoretyczne odzwierciedlały poglądy N. Krupskiej (por. Tieriechow 1977: 151). W latach 70. XX w. w związku z wprowadzeniem nowych przedmiotów do ogólnokształcącego programu szkół średnich wprowadzono nowe podręczniki, które miały „podnieść poziom wykształcenia uczniów w związku z nowymi zadaniami budownictwa komunistycznego”; „Sowietskije szkolnyje uczebniki jawlajutsia sriedstwom osuszczestwlenija uczebno-wospitatielnych zadacz, stojaszczich pieried szkołoj: sistiematycznego, procznego i soznatielnogo uswojenija znanij, formirowanija u szkolnikow marksistsko-leninskogo mirowozzrienija i kommunistycznej nrawstwienności” (tamże). Oczekiwania mocodawców najlepszą realizację znalazły w podręcznikach do nauki języka rosyjskiego i literatury. Podobne zadania stawiano przed podręcznikami do nauki języka rosyjskiego dla obcokrajowców (pomijam to zagadnienie, gdyż wykracza ono poza niniejsze opracowanie).

Jedną z konsekwencji faktu, że po II wojnie światowej Polska znalazła się w sferze wpływów sowieckich, było wprowadzenie w polskiej szkole obowiązku nauki języka rosyjskiego. Historia nauczania tego języka w Polsce to zagadnienie ważne i ciekawe przede wszystkim ze względu na fakt, że rosyjski zawsze był nauczany w szkołach polskich jako język na prawach szczególnych: początkowo jako narzędzie systemowej rusyfikacji prowadzonej przez zaborcę, a po 1945 r. jako język „przodującego proletariatu”. W obu przypadkach występował element przymusu i bezdyskusyjnej obowiązkowości, który kształtował niechętny stosunek do ruszczyzny.

Zadanie, jakie sobie postawiłem, to przegląd i analiza grup polskich podręczników do nauki języka rosyjskiego z poszczególnych dziesięcioleci, a także ministerialnych programów nauczania języka rosyjskiego (podstawa programowa) pod kątem obecności w nich składników ideologicznych.

W analizach grup podręczników oraz programów nauczania z różnych okresów Polski Ludowej pomijam aspekt glottopragmatyczny, czyli naukę o sytuacyjnie adekwatnym użyciu języka obcego, i skoncentruję swoją uwagę na płaszczyźnie kulturoznawczej (inaczej: krajoznawstwie właściwym), czyli zespole informacji o społeczeństwie obcojęzycznym i warunkach jego bytowania (por. Szulc 1984: 127). Poszukuję zatem odpowiedzi na pytanie, w jaki sposób dostarczana jest wiedza o życiu ludzi w ZSRR (a później Rosji), co ich interesuje, czym żyją na co dzień. Inaczej mó-

¹ Warto zwrócić uwagę, że w najnowszym wydaniu *Encyklopedii języka rosyjskiego* hasło *Uczebniki russkogo jazyka* (Karaulow 2003: 583–586) nie zostało zweryfikowane pod kątem oceny zawartej w nich składowej ideologicznej.

wiąc, zamierzam sprawdzić, czy i na ile budowany obraz kraju i społeczeństwa użytkującego język rosyjski nosi znamiona obiektywizmu, a na ile i w których aspektach jest zideologizowany.

Nauka języka rosyjskiego w szkołach polskich była prowadzona zgodnie z zatwierdzonymi przez władze oświatowe programami nauczania. Najważniejsze z nich to:

- 1) nr P1-4120-11/66 z 15 lutego 1966 r. (szkoły średnie);
- 2) nr OP23-4120-15/84 z 14 kwietnia 1984 r. (szkoły średnie);
- 3) nr SN-40-125/82 z 15 grudnia 1982 r. (program zatwierdzony decyzją Ministra Oświaty i Wychowania jako obowiązujący w kl. V, VI, VII i VIII);
- 4) nr DKW-4014-98/00 program nauczania w gimnazjum (Dz.U. nr 61 z 19 maja 2001);
- 5) [na bazie (4)] Rozporządzenie Ministra Edukacji z 21 maja 2001 w sprawie Podstawy programowej kształcenia ogólnego – język obcy nowożytny jako pierwszy stanowiący kontynuację nauczania tego języka w gimnazjum.

Językowi rosyjskiemu w procesie dydaktycznym szkoły polskiej w programie (3) *expressis verbis* przypisywano funkcję polityczną, a przed zajęciami stawiano zadania ideologiczne: „Język rosyjski powinien współdziałać z innymi przedmiotami nauczania w kształtowaniu postaw i przekonań właściwych obywatelowi w pełni zaangażowanemu i oddanemu sprawom socjalistycznej ojczyzny, a w szczególności sprzyjać rozumieniu dziejowej racji przyjaźni i współpracy ze Związkiem Radzieckim” (s. 4). Zalecenie polityzacji i ideologizacji zajęć znajduje potwierdzenie w proponowanych tematach i zagadnieniach, które powinny pojawić się na lekcjach w poszczególnych klasach: V (realia obyczajowe, społeczne i kulturowe; 1 maja), VI (realia obyczajowe, kulturowe i społeczne ZSRR) i VII (sylwetki kosmonautów radzieckich; Dzień Kobiet; Dzień Kosmonautyki), szczególnie zaś w klasie VIII, w trakcie której młodzi obywatele PRL, oprócz dalszego zaznajamiania się z realiami obyczajowymi, kulturowymi i społecznymi ZSRR oraz kontaktami gospodarczymi i kulturalnymi Polski i ZSRR, mieli drążyć tematykę narodzin państwa radzieckiego, świętować i omawiać rocznice rewolucji październikowej, Dnia Zwycięstwa i polsko-radzieckiego braterstwa broni.

Przegląd podręczników do nauki języka rosyjskiego rozpocznę od prezentacji cyklu, który jest, w mojej ocenie, ewenementem wśród książek edukacyjnych. Są to dwie – pierwsza i druga – książki do nauki języka rosyjskiego na kursach dla dorosłych. Wydano je w latach 50., a pismem Ministerstwa Oświaty nr Oc-12a/12/53 z 1 września 1953 zostały zatwierdzone jako podręczniki języka rosyjskiego do kursów masowego nauczania dorosłych, prowadzonych przez masowe organizacje społeczne.

Pierwsza książka do nauki języka rosyjskiego na kursach dla dorosłych (Modlińska, Nikitiuk 1963)² zawiera systematyczny wykład podstaw wymowy, gramatyki,

² Korzystałem z wydania VI.

pisowni i leksyki znajdujący się w „Kursie wstępnym”. Oprócz tego podręcznik ten obejmuje 40 lekcji „Kursu podstawowego” oraz nieskomplikowane „Teksty do samodzielnego czytania”. Owe teksty to bajki rosyjskie w opracowaniu L. Tołstoja, jedna bajka chińska, wiersze *Owoszczi (Warzywa)* i *Gdzie oczki (Pan Hilary)* J. Tuwima w doskonałym tłumaczeniu S. Michałkowa. Przykładom tym nic zarzucić niepodobna, dobrane są dobrze i efektywnie spełniają rolę „nośników języka”. Jednak pewien niepokój w kontekście poszukiwań sygnałów ideologizacji przekazu dydaktycznego budzą dwa teksty: *Subbotnik* – o tym, jak towarzysz Lenin, nie bacząc na swoje położenie i wiek, pracował społecznie 1 maja 1920 r. przy porządkowaniu placu Czerwonego, oraz skrócony wariant opowiadania H. Sienkiewicza *Janko Muzykant* pokazujący niedolę chłopca na polskiej wsi.

Zupełnie inaczej prezentuje się *Druga książka do nauki języka rosyjskiego na kursach dla dorosłych (Wypisy)* (Żurawski, Kasataja 1953), zawierająca szereg tekstów (ze słowniczkami wyrazów i zwrotów) usystematyzowanych w sześciu grupach tematycznych. Może być ona potraktowana jako wzorcowy przykład ideologizacji podręcznika – przyjrzyjmy się bliżej jej konstrukcji i samemu tekstom:

I. *Riewolucyonnaja bor'ba russkogo proletariata za swojo oswoboźdienie* („Rewolucyjna walka proletariatu rosyjskiego o swoje wyzwolenie”) – teksty M. Gorkiego o krwawej niedzieli w Petersburgu, fragment powieści *Matka*.

II. *Osnowopolożniki i rukowoditeli sowietskogo gosudarstwa* („Twórcy i przywódcy państwa radzieckiego”) – wszystkie różnorodne gatunkowo teksty zostały poświęcone W. Leninowi: *Lenin* (fragment wstępnika z „Komsomolskiej Prawdy” z 20 stycznia 1953); fragment poematu *Władimir Ilicz Lenin* W. Majakowskiego; *Wielikaja klatwa* (fragment mowy J. Stalina *Na okoliczność śmierci Lenina* na II Ogólnorosyjskim Zjeździe Rad 26 stycznia 1924); *Razgowor w Kriemle* (fragment powieści *Donbas* B. Gorbatoja); przemówienie J.W. Stalina na XIX zjeździe partii; fragmenty referatu sprawozdawczego G. Malenkowa na XIX zjeździe partii; rezolucja XIX zjazdu partii *Ob izmienienii naimienowanija partii*; wiersz *Kommunisty* A. Kuleszowa.

III. *Bor'ba za socyaliczieskuju rodinu* („Walka o socjalistyczną ojczyznę”) – teksty: *Boj pod Woróżboj* (fragment powieści *Chleb* A. Tołstoja); *Oswoboźdienie Urałskie* (fragment powieści *Czapajew* A. Furmanowa); *Pobieda na choziajstwiennom frontie* (fragment powieści *Cement* F. Gładkowa); *Trudowej podwíg Dawydowa* (fragment powieści *Zorany ugór* M. Sołochowa).

IV. *Pobieda w boju i trudie* („Zwycięstwo w walce i pracy”) – wiersz *My rodinu sławim trudom* W. Lebediewa-Kumacza; *Czto takojé rodina* (fragment powieści *Szosa Wołokołamska* A. Beka); *Nocznoj boj* (fragment powieści *W okopach Stalingradu* W. Niekrasowa); *Bałłada pro partizana Dubiagu* M. Tanka; *Budni stroitielej* (fragment powieści *Daleko od Moskwy* W. Ażajewa); *Woropajew w gostiach u Stalina* (fragment powieści *Szczęście* P. Pawlenki); *Zakaz budiet wypolnien k sroku* (fragment powieści *Krużylicha* W. Panowej); *Diewuszka* N. Tichonowa; *Żatwa* (fragment powieści *Żniwa* G. Nikołajewej); *Alleja gerojew* (fragment powieści *Bohater Złotej Gwiazdy* S. Babajewskiego); wiersz *Sława narodu* M. Isakowskiego.

V. *Wielikije strojki kommunizma* („Wielkie budowy komunizmu”) – fragmenty propagandowych tekstów publicystycznych z czasopisma „Ogoniok” (z 1952 r.) poświęconych budowie kanału Wołga–Don oraz Kanału Karakumskiego (*Wołga wstrietilaś Donom, Pleszczet Cymlanskoje morie, Szturm pustyni*).

VI. *Swobodnaja Polska* („Wolna Polska”) – sekwencja kuriozalnych tekstów mówiących o tym, jaka jest, a raczej ma być (!), nowa komunistyczna Polska; najważniejszy z nich to artykuł B. Bieruta *Družba nawieczno* opublikowany w czasopiśmie „Ogoniok” (nr 39, 1950); teksty grupy *W swobodnoj Polsce* (*Sierdce Polszy – Warszawa, Pierwyje borozdy, Obnowlajuszczajasia dieriewnia, Ugol idiot na gora!*) oraz *Wiesiennije sołnce nad Polszej i Torżestwo bessmiertnych idiej* doskonale pokazują życzeniową postawę nowych ideologów: pierwsze bruzdy kolektywizacji, metafora wiosny i słońca odniesiona do odrodzonej socjalistycznej Polski; rozdział zawiera również dwa wiersze M. Rylskiego podejmujące motyw „wiecznej przyjaźni naszych narodów” (*Polakam i Czitaja telegrammy*).

Nie wdając się w szczegółowe analizy materiałów zamieszczonych w prezentowanych *Wypisach*, należy powiedzieć, że zaproponowany ich zestaw odpowiada założeniom sowieckiej praktyki „tekstotwórstwa”. Chodzi o orientację na teksty, którym dominująca ideologia nadała walor wzorca. Do takiej rangi zostały podniesione apologetyczne dzieła „klasyków marksizmu i leninizmu”, uchwały i materiały kolejnych zjazdów partii, postanowienia i rezolucje Komitetu Centralnego KPZR, *Krótki kurs historii WKP(b)*, wstępniaki w organach prasowych partii oraz publicystyce. Do kanonu wzorców ideologicznych weszły również te utwory literatury pięknej, które odpowiadały postulatom realizmu socjalistycznego. W *Wypisach*, wypełnionych fragmentami sztandarowych utworów socrealistycznej literatury radzieckiej tamtych czasów, odnajdujemy np. laureatów nagrody stalinowskiej: M. Gorkiego, W. Ażajewa i S. Babajewskiego oraz W. Lebidiewa-Kumacza, jednego z nadwornych tekściarzy ówczesnej władzy. W płaszczyźnie metodologii literackiej jest to praktyczna realizacja socrealizmu – z jego fundamentalnymi tematami i postaciami. Ideologiczny wydźwięk *Wypisów* i zawartych w nich tekstów najlepiej konceptualizuje wojenna metafora walki: *walka klas, walka na froncie pracy i rzeczywistym froncie II wojny światowej, walka o „światłą przyszłość”*.

Jacy są ludzie radzieccy, starzy i jednocześnie nowi przyjaciele Polski, z którymi zapoznaje się polski uczeń? Kto zaludnia stronicę tej książki? To lud pracujący miast i wsi uchwycyony przy swoich codziennych zajęciach, w kolektywnej masie lub jako pojedynczy trybik, zawsze ze swoim symbolicznym atrybutem pracy i działalności: jeśli górnik, to zaangażowany w ruch stachanowski i obowiązkowo z kilofem, jeśli kolchoźnica, to ze snopem w ręku, jeśli sportowiec, to z dyskiem. To niby zwykli ludzie, postaci dnia codziennego, które w myśl ideologii komunistycznej mają wysoki kapitał symboliczny. To właśnie takie osoby – jak wyraził się A. Tołstoj – są funkcją epoki. Ale również i tamtej ideologii.

W zwierciadle wzorcowych postaci ‘człowieka radzieckiego – budowniczego komunizmu’ polski dorosły uczeń ma zobaczyć również samego siebie. Jest to jednak

krzywe zwierciadło, gdyż teksty (szczególnie w rozdziale VI) mówią mu o zmianach, jakie podobno zachodzą w jego wyzwolonej, socjalistycznej ojczyźnie: wszystko rozwija się burzliwie, robotnicy prześcigają się w rywalizacji, a nieświadomi wcześniej chłopci – po 1945 r. zapatrzeni we wzorce radzieckie – zaczynają doceniać przewagę gospodarowania kolektywnego nad indywidualnym.

Nie ulega wątpliwości, że *Wypisy* powstały „na obraz i podobieństwo” sowieckich materiałów dla uczących się dorosłych. Formułuję tę tezę w oparciu o lekturę i analizę rosyjskiego *Elementarza dla dorosłych* (Woskriesienskij, Pawłowska 1951) wydanego i zatwierdzonego przez Ministerstwo Oświaty RFSRR. W drugiej jego części znajdujemy czytanki o przemyśle i rolnictwie radzieckim oraz największych osiągnięciach tego kraju, a całość rozpoczyna się kolekcją „złotych myśli” J. Stalina i W. Mołotowa. Ideologiczna stronniczość tego podręcznika dotyczy nie tylko doboru tekstów i ich treści, lecz także warstwy wizualnej, gdyż pierwsze strony to reprodukcje obrazu pt. *Lenin ogłasza władzę radziecką* i portretów Lenina i Stalina.

Teksty zaproponowane w *Wypisach* nie wyróżniają się również wysokim poziomem warstwy słownej. Mamy w nich do czynienia z językiem sztamkowym, pozbawionym walorów naturalnego mówienia, z ruszczyzną wyprodukowaną przez oficjalną ideologię. Ideologiczną presję na język można łączyć z rozpoczętą już w latach 20. i 30. XX w. falsyfikacją folkloru, co da się zaobserwować w czastuszkach i przyspiewkach o radosnym kołchozowym życiu oraz w oficjalnych, jakoby ludowych, pieśniach o „Stalinie-sokole” (por. Dobrienko 1990: 248), a także tzw. przysłowiach narodu radzieckiego (por. Chlebda 1993: 231–235).

Druga książka do nauki języka rosyjskiego na kursach dla dorosłych (Wypisy) ze względu na zaadresowanie do masowego dorosłego odbiorcy jest dla podjętych przeze mnie rozważań o ideologizacji tego przedmiotu nauczania bardzo ważnym źródłem, na podstawie którego można sformułować ogólną tezę o roli nauczania języka rosyjskiego w powojennej Polsce i sprecyzować cele, jakie przed edukacją w tym zakresie zostały postawione. Już z samego przeglądu rozdziałów widać bardzo wyraźnie, że nauczanie języka rosyjskiego stało się dla władz PRL jednym z ważniejszych przyczółków działań politycznych w szkole polskiej. Tytuły niektórych rozdziałów tego podręcznika to, w mojej ocenie, programowe linie tematyczne, które miały realizować ideologiczne zamierzenia władz oświatowych. Katalog tematów jest następujący: (1) „Walka proletariatu rosyjskiego”, (2) „Wodzowie rewolucji i państwa radzieckiego” (Lenin i Stalin), (3) „Druga wojna światowa i walka o socjalistyczną ojczyznę”, (4) „Wielkie budowy komunizmu”, (5) „Przyjaźń i współpraca polsko-radziecka”, (6) „Człowiek radziecki”. Wokół tych tematów, za pomocą różnych środków dydaktycznych: tekstów, rysunków, fotografii, skrupulatnie budowano obrazy, które miały służyć realizacji polityki partii w zakresie dobrosąsiedzkich kontaktów i przyjaźni polsko-radzieckiej.

Podręczniki końca lat 60. (dotarłem do dwóch) również są nasycone składową ideologiczną, lecz występuje ona w porównaniu z materiałami z lat poprzednich już w dosyć ograniczonym zakresie. W przypadku podręcznika dla kl. II (Baben-

ko, Magnuszewska 1968) chodzi o kilka tekstów nawiązujących swoją treścią i wymową do dwóch stałych tematów, które miały realizować zadania ideologizacji. Pierwszy z nich to „Wodzowie rewolucji i państwa radzieckiego”. Z kolei *Na krakowskich plantach* traktuje o pobycie Lenina i Krupskiej w Krakowie i Poroninie w 1912 r., a utwór W. Boncza-Brujewicza *Kak Władimir Ilicz pisał „Diekriet o ziemię”* opowiada o zaangażowaniu wodza rewolucji w tworzenie nowych aktów prawnych. Do grupy prac realizujących ten temat zaliczyć należy również wiersz *Lenin* pióra S. Jesienina. Teksty te łączy wspólny mianownik eksponowany w radzieckich przekazach o wodzu: Lenin był nie tylko przenikliwym przywódcą, lecz również zwyczajnym człowiekiem. Temat drugi to „Wielkie budowy komunizmu” zawarty w tekstach o wielkich przemianach na Syberii oraz o naukowej eksploracji Antarktydy. Funkcję ideologiczną spełniają także dwa wiersze: *Komsomolskij bilet* S. Michałkowa oraz *Chotiat li russkije wojny?* E. Jewtuszenki. Wymowa drugiego z nich – popularnej pieśni z muzyką E. Kołmanowskiego – jest ważnym budulcem politycznej tezy o pokojowej polityce radzieckiej i „naturalnym” dla Rosjan umiłowaniu pokoju.

Podręcznik dla klasy III (Machalska 1969) zawiera kilka kanonicznych socrealistycznych tekstów pióra największych pisarzy radzieckich: Gorkiego (fragment powieści *Matka*), Majakowskiego (fragment poematu *Dobrze*), Szołochowa (fragment *Zoranego ugoru*), Fadiejewa (fragment *Młodej gwardii*) oraz A. Tołstoja (fragment opowiadania *Jegor Driomow*). Aktywnie na łamach tego podręcznika rozwijany jest temat „Wielkie budowle komunizmu” (budowa elektrowni wodnych w Bracku i Krasnojarsku, rozbudowa kopalń w Soligorsku na Białorusi, rozbudowa Kanału Karakumskiego). W nowym temacie „Przyjaźń polsko-radziecka” symbolem przyjaźni państw i narodów jest przyjaźń stolic – Moskwy i Warszawy (autorzy zręcznie skorzystali z rosyjskiego tłumaczenia wiersza K.I. Gałczyńskiego). Temat przyjaźni polsko-radzieckiej jest rozwijany w tekście o ropociągu „Przyjaźń”, opisującym efektywną i wzajemnie wygodną współpracę krajów RWPG.

Udało mi się dotrzeć do trzech podręczników z okresu przejściowego (lata 70. i 80. XX w.). Rozpocznę od podręcznika dla klasy III szkoły średniej (Machalska 1988). Jest to 18. wydanie podręcznika, o którym była już mowa wcześniej. Należy odnotować ważne zmiany w doborze tekstów pisarzy radzieckich, które to zmiany, w mojej ocenie, znamionują swoistą „odwilż ideologiczną”, jaka odpowiadała ówczesnej zmianie sytuacji politycznej w Polsce. Zamiast fragmentu *Matki* Gorkiego wprowadzono *Pieśń o Sokole*; zmieniono również tekst Majakowskiego – zamiast poematu *Dobrze* przytoczono fragmenty jego wiersza o charakterze satyrycznym (*Obszczaje rukowodstwo dla naczinajuszczich podchalim*), a także Szołochowa, przy którym zaproponowano opowiadanie *Żeriebionok*. Inne teksty (Ajtmatowa, Erenburga, Jesienina, A. Tołstoja, Paustowskiego, Okudźawy i Wysockiego) są odpolityzowane, wolne od nalotu ideologicznego.

Nie oznacza to jednak, że podręcznik jest wolny od ideologii jako takiej. Kontynuowany jest temat „Wielkie budowy komunizmu” reprezentowany tu tekstem

Siniegorje o dzisiejszym dniu nad Kołymą, gdzie nie wspomina się ani słowem o tragicznej przeszłości tamtych ziem. Tekst ten dodatkowo jest zgrzytem etycznym.

W podręcznikach dla klasy II i III szkół średnich uwagę zwracają te fragmenty, w których przedstawiana jest młodzież radziecka. W książce dla klasy II (Dąbrowska, Zybert 1988) młody Rosjanin wybiera się do kina na film wojenny *Goriaczij snieg*. Jego kolega konstatuje: „Ja tożę lublu smotriet’ filmy o wojnie, osobiennie tie, kotoryje postawleny po romanam sowietskich pisatielej: Simonowa, Szołochowa, Czakowskiego”. Młodzi Rosjanie najbardziej lubią radzieckie filmy o wojnie! Wypowiedź razi fałszem, a sam tekst jest deklaracją tego, czego oczekiwano od młodego „prawdziwego” radzieckiego patrioty. Podobny dysonans między wiedzą o młodzieży jako takiej a deklaracjami padającymi z ust młodego Rosjanina wywołuje tekst zawarty w podręczniku dla klasy III (Sim, Woźniewicz 1988), w którym młody człowiek zachwycą się audycją radiową przygotowaną na podstawie powieści *Młoda gwardia* A. Fadiejewa oraz „ciekawą audycją z okazji rocznicy Rewolucji Październikowej”!

W tym samym podręczniku dla klasy III naszkicowana jest moralna i polityczna postawa radzieckiego turysty odwiedzającego bratnią Polskę: młody inżynier, oczywiście komsomolec, oprócz Warszawy i innych zabytkowych miast odwiedza wielkie zakłady przemysłowe i kopalnie węgla oraz naturalnie muzeum Lenina w Poroninie.

Ten sam podręcznik rozwija również inną linię z katalogu tematów ideologicznych: „Przyjaźń i współpraca polsko-radziecka”; chodzi o polsko-radzieckie i radziecko-polskie kontakty gospodarcze i handlowe. Dla obu stron są one niezbędnie konieczne. Dla potwierdzenia partnerstwa tych stosunków i ich równoprawności i równorzędności przytaczane są dokładne dane, które, w mojej ocenie, mają zadać kłam pogłoskom o jednokierunkowości wymiany.

Uwolnienie podręczników do nauki języka rosyjskiego od balastu politycznego i ideologicznego następuje dopiero z końcem lat 90. XX w. Podręczniki tego okresu cechują się odmiennością metodologiczną bazującą na podejściu komunikacyjnym zgodnym z formułą „kultura przez język – język przez kulturę” (zob. reprezentatywne dla tego czasu pozycje: Dąbrowska, Zybert 1997a, 1997b; Gorczyca, Wierieszczagina 1997; Gorczyca, Riedl 1997).

Jeżeli podręczniki z lat wcześniejszych przedstawiały rzeczywistość radziecką jako coś wyjątkowego (wszelkie sukcesy były unikalne, nie miały analogii na całym świecie, wszystko, co radzieckie, było tylko awangardowe i tylko postępowe, a sami Rosjanie funkcjonowali we własnym „radzieckim” hermetycznym świecie), to podręczniki rozpatrywanej grupy nie kreują żadnej oczekiwanej przez mocodawców rzeczywistości, lecz przedstawiają ją taką, jaka jest. Młodzi Rosjanie, którzy zaludniają te podręczniki, diametralnie różnią się od swoich rówieśników z kart książek z okresów poprzednich. Żyją i zachowują się jak wszyscy młodzi ludzie dzisiaj: interesują się komputerami, słuchają podobnej muzyki, ich ulubione filmy to obrazy znane i popularne na całym świecie: *Gwiezdne wojny* G. Lucasa, *Indiana Jones*

i Świątynia Zagłady S. Spielberga czy w końcu *Płonący wieżowiec* J. Guillermína. Zainteresowania młodego Rosjanina nie odbiegają od tego, czym interesują się młodzi ludzie w Europie Zachodniej i USA. Odmienność obrazu życia użytkowników języka rosyjskiego w podręcznikach z tych lat jest bardzo dobrze widoczna dzięki wprowadzeniu do podręcznika grupy młodych Polaków, którzy mówią po rosyjsku, podróżują po Polsce, Rosji i świecie, kontaktują się ze swoimi rówieśnikami w Rosji i innych krajach.

Poważnym zmianom ulega również warstwa literacka podręczników tego okresu; zawierają one fragmenty utworów klasyków literatury rosyjskiej: Puszkina i Lermontowa, Turgieniewa, L. Tołstoja, Czechowa, Dostojewskiego, Majakowskiego, Pasternaka, Wampilowa, Szołochowa, Błoka, Jesienina, a także Szukszyna, Okudźawy i Wysockiego oraz Bułhakowa, którzy w Polsce stale cieszą się uznaniem i nie słabnącą mimo upływu lat popularnością.

Oglądowi poddałem 11 polskich podręczników do nauki języka rosyjskiego. Jest to zaledwie skromna część materiału dydaktycznego, myślę jednak, że na tej podstawie można sformułować pewne ogólniejsze spostrzeżenia dotyczące mechanizmów, za pomocą których w podręcznikach realizowano zadania ideologiczne, a także zakres zjawiska.

W powojennej historii nauczania języka rosyjskiego w Polsce mogą być wydzielone trzy okresy cechujące się odmiennością siły presji politycznej i ideologicznej na naukę tego języka: od bezwzględnej ideologizacji w latach 40., 50. i 60. XX w. przez okres przejściowy w latach 70. i 80. XX w. do zmian programowych i metodologicznych końca lat 90. Zmiany te mają za podstawę również i zmiany polityczne w naszym kraju oraz postępującą emancypację glottodydaktyki języka rosyjskiego: autorami lub współautorami pierwszych podręczników byli Rosjanie oddelegowani do takich zajęć. Mechanizmy oddziaływania ideologicznego mają charakter otwarty, eksplicytny, by nie rzec: „łopatologiczny”.

Określone przeze mnie linie tematyczne, wokół których budowany był przekaz o charakterze ideologicznym, występowały równolegle w podręcznikach z poszczególnych okresów, z różnym jednak nasileniem. Jedną z centralnych linii tematycznych była problematyka drugiej wojny światowej i walki o socjalistyczną ojczyznę realizowana poprzez olbrzymią grupę tekstów (proza i poezja) obecnych we wszystkich okresach. Spoglądając na tę sprawę z pozycji dnia dzisiejszego, należy powiedzieć, że to właśnie ta „wojenna” linia w polskich podręcznikach do nauki języka rosyjskiego stanowiła centralną oś poczynań ideologicznych. Zgodnie ze stale obowiązującą w Rosji doktryną polityczną i wykładnią historiozoficzną Związek Radziecki poniósł w drugiej wojnie światowej największe straty, a zwycięstwo przypada tylko jemu. „Zdaniem socjologów ogromna ofiara Armii Czerwonej oraz heroiczne zwycięstwo ZSRR nad nazizmem już w czasach Stalina zaczęło zastępować komunizm w roli głównego składnika ideologii państwowej” (Bielecki 2007). Nie przypadkiem czynione są starania, by Dzień Zwycięstwa wykreować na najważniejsze święto dzisiejszej Rosji.

Wróćmy do pytania postawionego we wstępnej części mojej wypowiedzi: czy prezentowany w podręcznikach obraz ZSRR i społeczeństwa użytkującego język rosyjski nosi znamiona obiektywizmu, a na ile i w których segmentach jest zideologizowany. Mówiąc najogólniej, podręczniki te, zamiast informowania o ZSRR, faktycznie lakierowały tamtą rzeczywistość, budowały utopijny obraz państwa i człowieka radzieckiego, a wychowanie humanistyczne, które jest organiczną składową nauczania każdego języka obcego, zostało w nich zastąpione prymitywną indoktrynacją. Ideologiczna stronniczość w doborze materiałów dotyczyła wszystkich możliwych działów podręczników: samych tekstów, środków wizualnych, haseł słownikowych oraz wszelkich komentarzy. I nie chodzi tutaj nawet o stopień deformacji rzeczywistości, ile o fakt, że niedopowiedzenia i naruszenie proporcji doprowadzały do sytuacji, w której uczący się z jednej strony byli zaznajamiani z nieistniejącymi osiągnięciami w budownictwie komunistycznym, z drugiej zaś – nie otrzymywali żadnych informacji o realnych i nierozstrzygniętych problemach.

Wydaje się, że najbardziej zideologizowany jest obraz ludzi radzieckich, szczególnie młodzieży. Młodzi radzieccy patrioci ucieleśniają światopogląd komunistyczny, są oddani sprawie socjalistycznej ojczyzny i sprawie klasy robotniczej, postępują tak, jak przewiduje to „radziecka moralność”, a także obowiązujący rytuał, etykieta i norma. Jednak najbardziej uderza ideologizacja ich zachowań językowych, gdyż w bardzo wielu przypadkach stosują „rejestr ideologiczny”, a ich wypowiedzi są „ideologicznie poprawne”. Tworzenie owych „ideologicznie poprawnych” wypowiedzi było podtrzymywane przez stereotypy. „Ideologiczna stereotypowość zwalniała użytkownika języka z analizy treści wypowiedzi, gwarantowała wysoki stopień przewidywalności (*priedskazujemosti*) reakcji językowych, tworzyła uproszczone wyobrażenie o tym, »co należy« i na co »można sobie pozwolić« w komunikacji językowej”³.

Polskie podręczniki do nauki języka rosyjskiego miały stanowić antytezę obecnego w świadomości Polaków negatywnego stereotypu Związku Radzieckiego. Niektóre linie tematyczne, o których była tutaj mowa, miały rekompensować zespoły negatywnych ocen zarówno samych Rosjan, jak i ich kraju. Wśród modalnościowych odmian stereotypów, obok obrazów, wzorów i wyobrażeń mitologicznych – Bartmiński i Panasiuk wydzielili wyobrażenia ideologiczne obudowane złożoną ramą modalną ‘taki, jaki może być i jaki być powinien’ (por. Bartmiński, Panasiuk 2001: 380). Przekaz o ZSRR zawarty w podręcznikach do nauki języka rosyjskiego nosi wszelkie znamiona stereotypu o modalności deontycznej (imperatywnej,

³ Kupina 2005: 93. Dla pełni obrazu warto w tym miejscu dodać, że krytykę materiałów do nauki języka rosyjskiego dla obcokrajowców, wydawanych w okresie tzw. застою (lata 80. XX w., koniec epoki Breżniewa), podejmowano również i w Związku Radzieckim. J. Wierieszczagin (1990: 55–69), wskazując na konkretne uchybienia w programach takich zajęć, konstatuje, że jest rzeczą oczywistą, iż każdy kraj, organizując naukę swojego języka dla obcokrajowców, dąży do przedstawienia siebie w najbardziej pozytywnym świetle (poprzez akcentowanie i prezentację swoich osiągnięć), ale propagandowe „poprawianie” rzeczywistości, które ocierało się o kłamstwo, jest niedopuszczalne.

dyrektywnej), jego ramę metatekstową można w oparciu o teorię Bartmińskiego zmodyfikować następująco: 'ZSRR i ludzie radzieccy są tacy, jacy są (obraz przekazywany w materiałach podręcznika) i jacy powinni być' (zgodność z oczekiwaniem władz). Podręczniki konstruowano przy założeniu, że odbiorca – uczeń, a pośrednio i jego rodzice – nie podejmie dyskusji z ich zawartością i prezentowaną linią kulturoznawczą. Skądinąd wiadomo, że takie dyskusje na samych lekcjach jednak się zdarzały.

Trudno w tym momencie ocenić, jakie były i może nadal pozostają efekty naszkicowanych działań ideologicznych. Jaki dały efekt? Oczekiwany, czy też odwrotny? Odpowiedź na te pytania mogą przynieść inne badania, gdyż nastawienie Polaków do rosyjskiego jako przedmiotu szkolnego i języka obcego jest przede wszystkim obiektem zainteresowania psychologii społecznej oraz badań opinii społecznej. Możemy stwierdzić jedynie, że w chwili obecnej stosunek ten ma charakter ambiwalentny, gdyż stale jest wypadkową wielu czynników, wśród których za najważniejszy uznać należy bagaż doświadczeń historycznych – oprócz powszechnej niechęci odnotować można symptomy ewolucji ku stosunkowi neutralnemu. Ograniczę się tylko do konstatacji, że nastawienie to uległo w ostatnim czasie poważnym zmianom: odrzuciwszy różnorakie uprzedzenia (najczęściej o charakterze ideologicznym), młodzi przedstawiciele naszego społeczeństwa prezentują spore zainteresowanie nauką tego języka, i – jak wynika z analiz rynku edukacyjnego w Polsce (takie analizy przedstawiają niektóre tygodniki – por. Zarembina 2002: 93–94; Gietka 2005: 26–39) oraz np. obserwacji przebiegu rekrutacji na studia rusycystyczne⁴ – tendencja ta ma wyraźny charakter wzrostowy. Sygnalizowane zmiany tłumaczyć można z jednej strony pragmatyzacją podejścia do znajomości języków obcych w Polsce (por. Blewaska, Markowski 2005: 8; Lewińska 2006: 1), z drugiej zaś – zmianami w glottodydaktyce, dzięki którym, po przełamaniu stereotypów w nauczaniu rosyjskiego, powstały nowoczesne podręczniki dla różnych poziomów nauczania.

Analizowane podręczniki

Babenko, N., Magnuszewska, B. (1968): *Russkij jazyk – dla klasy II liceum ogólnokształcącego*, wyd. I, Warszawa.

Dąbrowska, H., Zybert, M. (1988): *Russkij jazyk – dla klasy II szkół średnich*, wyd. I, Warszawa.

Dąbrowska, H., Zybert, M. (1997a): *Russkij jazyk – dla klasy I szkół średnich*, wyd. VIII, Warszawa.

Dąbrowska, H., Zybert, M. (1997b): *Russkij jazyk – dla klasy II szkół średnich*, wyd. X, Warszawa.

Gorczyca, W., Riedl, C. (1997): *Russkij jazyk. Podręcznik dla klasy IV szkół średnich*, wyd. VIII, Warszawa.

Gorczyca, W., Wierieszczagina, I. (1997): *Russkij jazyk. Podręcznik dla klasy III szkół średnich*, wyd. IX, Warszawa.

Machalska, A. (1969): *Russkij jazyk – dla klasy III liceum ogólnokształcącego*, wyd. I, Warszawa.

Machalska, A. (1988): *Russkij jazyk – dla klasy III LO*, Warszawa.

⁴ W latach 1999–2004 o jedno miejsce na filologii rosyjskiej na Uniwersytecie Wrocławskim ubiegało się średnio czworo kandydatów.

- Modlińska, N., Nikitiuk, S. (1963): *Pierwsza książka do nauki języka rosyjskiego na kursach dla dorosłych*, wyd. VI, Warszawa.
- Sim, Cz., Woźniewicz, W. (1988): *Russkij jazyk – dla klasy III LO*, wyd. 16, Warszawa.
- Woskriesienskij, W.D, Pawłowska, R.S. (1951): *Bukwar' dla obuczenija wzrosłych*, Moskwa.
- Żurawski, J., Kasataja, T. (1953): *Druga książka do nauki języka rosyjskiego na kursach dla dorosłych (Wypisy)*, Warszawa.

Literatura

- Bartmiński, J., Panasiuk, J. (2001): *Stereotypy językowe*, [w:] J. Bartmiński (red.): *Współczesny język polski*, Lublin 2001.
- Bielecki, T. (2007): *Rosjanie, bojkotujcie towary z Estonii*, „Gazeta Wyborcza”, 5 III.
- Blewaska, J. Markowski, M. (2005): *Rosyjski znów popularny*, „Gazeta Wyborcza”, 23 V.
- Chlebda, W. (1993): „Przysłowia narodu radzieckiego”. *Wstępne założenia przyszłej analizy*, [w:] A. Semczuk, W. Zmarzer (red.): *Literatura i słowo wczoraj i dziś. Piśmiennictwo rosyjskie a państwo totalitarne*, Warszawa.
- Dobrienko, J. (1990): *Fundamentalnyj leksikon. Literatura późnego stalinizmu*, „Nowyj mir”, nr 2.
- Epsztejn, M. (1991): *Idieologija i jazyk*, „Woprosy jazykoznanija”, nr 6.
- Gietka, E. (2005): *Rosyjski nad Wisłą*, „Przegląd”, 16 I.
- Karaulow, J.N. (2003): *Russkij jazyk. Encykłopedija*, Moskwa.
- Kupina, N. (2005): *Żywyje idieologiczeskije processy i problemy kultury riecz*, [w:] *Jazyk. Sistema. Licznost'*, Jekatierinburg.
- Lewińska, A. (2006): *Rosyjski kluczem do kariery*, „Gazeta Wyborcza. Praca”, 7 VIII.
- Prudnikowa, A.W. (1979): *Uczebniki russkiego jazyka*, [w:] F.P. Filin (red.): *Russkij jazyk. Encykłopedija*, Moskwa.
- Sarnowski, M. (2006): *Rossica kulturowe w bazie kognitywnej współczesnych Polaków (zarys problematyki)*, [w:] N. Kasperek, A. Koseski, W. Piłat, J. Sobczak (red.): *W kręgu problemów językoznawstwa i literaturoznawstwa. Studia i wspomnienia poświęcone pamięci prof. Alberta Bartoszewicza w piątą rocznicę jego śmierci*, Warszawa.
- Sklariwskaja, G.N. (1995): *Pragmatika i leksikografija*, „Jazyk – sistema. Jazyk – tiekst. Jazyk – sposobnost'”, Moskwa.
- Szulc, A. (1984): *Podręczny słownik językoznawstwa stosowanego. Dydaktyka języków obcych*, Warszawa.
- Tieriechow, I.M. (1977): *Uczebnik*, [w:] M. Prochorow (red.): *Bolszaja sowietskaja encykłopedija*, t. 27, Moskwa.
- Wierieszczagin, J.M. (1990): *Lingwostranowiedienije wo wriemia głasnosti i pieriestrojki*, [w:] *Russkij jazyk i literatura w obszczenii narodow mira: problemy funkcyonirowanija i priepodawanija*, Moskwa.
- Zarembina, J. (2002): *Bukwy bez przymusu*, „Polityka”, 14 IX.

TOMASZ PIEKOT, ANNA ŻUREK

Ideologie w podręcznikach do nauczania języka polskiego jako obcego

1. Uwagi wstępne

W niniejszym artykule przedstawione zostaną wyniki badań empirycznych dotyczących ideologizacji podręczników do nauczania cudzoziemców/cudzożemek języka polskiego. Każdy taki podręcznik – bez względu na typ, poziom zaawansowania językowego i obraną metodę nauczania – uznajemy za swoistą przechowalnię treści kulturowych. W naszym przekonaniu do każdej takiej książki wprowadzane są w sposób mniej lub bardziej celowy nie tylko elementy wymaganej wiedzy kulturowej i językowej, ale także poglądy, postawy, opinie, wierzenia, stereotypy i wreszcie ideologie podzielane przez ich autorów/autorki.

Nasze obserwacje mają charakter wstępny i rekonesansowy, gdyż kwestia ta nie była jeszcze w Polsce wnikliwie i systematycznie badana. Analizie poddaliśmy dwadzieścia podręczników (poziom progowy), jednak poszukiwania wykładników poszczególnych ideologii ograniczyliśmy wyłącznie do tekstów ciągłych (tzw. czytanek), które zawierały charakterystykę ludzi. Interesowały nas przede wszystkim ideologie związane z płcią, rasą, zawodem i grupą etniczną.

2. Podstawowe założenia

Nie do utrzymania jest twierdzenie, że nauczanie języka polskiego jako obcego¹ mieści się w ramach zwykłej edukacji. Sytuacja lektoratu w niewielkim stopniu przypomina tę, w której nadawca przekazuje swą wiedzę odbiorcy. W tym wypadku nadawca i odbiorca przynależą przecież do różnych kręgów kulturowych. Sprawia to, że każdy lektorat jest przejawem komunikacji międzykulturowej. Edukacja mię-

¹ Wyrażenia „nauczanie języka polskiego jako obcego” używamy tu w znaczeniu szerszym niż literalne. Zgodnie z hipotezą Sapira-Whorfa – język jest czynnikiem decydującym o charakterze kultury (i odwrotnie), stąd w naszym przekonaniu nauczanie języka jest zawsze nauczaniem języka i kultury równocześnie.

dzykulturowa powinna polegać na otwartej postawie wobec różnic, dojrzałym zrozumieniu innych i walce z dyskryminacją. Komunikacja między różnymi kulturami polega bowiem na rozpoznawaniu zarówno podobieństw, jak i różnic występujących w danej społeczności.

Spojrzenie na lektorat języka obcego z tej międzykulturowej perspektywy pozwala dostrzec ważny problem. Wszak w każdy dyskurs edukacyjny wpisana jest nierówność ról komunikacyjnych i społecznych (nauczyciel/ka wie więcej – stąd wynika jego/jej przewaga), która w komunikacji międzykulturowej jest zazwyczaj przyczyną konfliktu.

Nie rozwijając w tym miejscu tej kwestii, musimy przyjąć, że nauczanie języka obcego przypomina raczej negocjowanie wiedzy, a nie jej przekazywanie – dotyczy to zarówno treści programowych, jak i nieprogramowych.

W tym kontekście podręcznik do nauki języka obcego jest czymś więcej niż tylko zbiorem materiałów dydaktycznych. Jako tekst trwały staje się on niejako środowiskiem komunikacji międzykulturowej i w dużym stopniu od autora/autorki zależy, czy będzie to środowisko przyjazne.

Naszym zdaniem – udany, fortunny czy po prostu dobry podręcznik powinien pełnić funkcję mediatora, który nie prowokuje międzykulturowego konfliktu, a wręcz zachęca do prowadzenia dialogu między dwiema lub wieloma odmiennymi kulturami. Sam dialog międzykulturowy umożliwia spotkanie z odmiennością, a jego celem jest negocjacja (transakcja) znaczeń (por. Zarzycka 2000). Zadaniem dobrego podręcznika byłoby więc prowadzenie dialogu międzykulturowego pomiędzy jego autorami/autorkami a uczącymi się języka obcego. Takie międzykulturowe podejście miałoby na celu kształtowanie nie tylko kompetencji komunikacyjnej, ale też tzw. wrażliwości międzykulturowej (Bennett 1993), prowadzącej do relatywizmu kulturowego. Postawa ta „ocenia każdą kulturę w jej własnych kategoriach i prowadzi do wniosku, że samych kultur nie należy oceniać jako wyższych lub niższych, ponieważ różne środki mogą służyć uniwersalnym potrzebom” (Kielar 1989: 55).

„Zły podręcznik” – przeciwnie – będzie utrwalał kulturowe różnice, podziały i antagonizmy, narzucając przy tym jednostronną wizję rzeczywistości. W tym wypadku będzie to skonstruowana przez autora/autorkę książki arbitralna wizja nie tylko języka i kultury polskiej, ale też wizja innej kultury czy odmiennych relacji społecznych. Może się zdarzyć również sytuacja, w której podręcznik będzie „przejrzysty kulturowo”, czyli udział elementów wyrażających relację *język – kultura* będzie niewielki (widać to na przykładzie niektórych współczesnych podręczników do nauki języka polskiego jako obcego – por. Burzyńska 2002: 174). Takie podejście może wówczas prowadzić do „neutralizacji kulturowej”, która przejawia się brakiem zainteresowania aspektami odmiennej kultury.

W studiach nad komunikacją międzykulturową wyróżnia się trzy poziomy danych używanych przez ludzi do budowania przewidywań na temat innych: poziom kulturowy, socjokulturowy i psychokulturowy (Gudykunst, Kim 2003: 529–530).

Mówiąc w skrócie – w akcie komunikacji międzykulturowej istnieje niebezpieczeństwo, że będziemy nieświadomi złożoności doświadczeń kulturowych Innego-Obcego i możemy interpretować jego zachowania w sposób etnocentryczny (dane kulturowe). Możemy też nie mieć świadomości wielości grup, do jakich Inny może należeć, a tym samym błędnie interpretować normy i wartości, jakimi się kieruje (dane socjokulturowe), i wreszcie możemy nie uwzględniać jego cech indywidualnych, osobowościowych (dane psychokulturowe).

Celem komunikacji międzykulturowej powinno być zatem unikanie wszelkich konfliktów kulturowych – wynika to z założenia o równości kultur (jesteśmy różni, ale równi). W wypadku nauczania języka obcego sprawa jest trochę bardziej skomplikowana. Z jednej strony podręcznik dla cudzoziemców powinien być przezroczysty ideologicznie, to znaczy minimalnie nacechowany ideologiami (zarówno dobrymi, jak i złymi z punktu widzenia danej kultury), z drugiej jednak – powinien spełniać funkcję dydaktyczną (przekazywać wiedzę o kulturze) i mówić o ideologiach. W naszym przekonaniu – i o ile jest to możliwe – oznacza to przejście od dyskursu zideologizowanego (w którym ideologia jest podmiotem) do dyskursu metaideologicznego (w którym ideologia jest przedmiotem komunikacji). Nie chodzi tu jednak o podręcznik pisany w duchu poprawności politycznej, która jest przecież także zwykłą ideologią, tylko o książkę, która w dużym stopniu dostarczałaby także wiedzy o istniejących w danej kulturze ideologiach.

3. Badania empiryczne

W 2007 roku na Uniwersytecie Wrocławskim powstał projekt badań ideologii w podręcznikach do nauczania języka polskiego jako obcego. Analiza dotyczyć ma wszystkich podręczników powstałych po roku 1989 i przeznaczonych dla wszystkich poziomów zaawansowania. Zadanie to jest trudne ze względu na dość duży korpus badawczy i wielość metod, których trzeba użyć, by uzyskać pełny obraz ideologizacji. W niniejszej pracy przedstawiamy część wyników badań podręczników dla początkujących, a dokładniej – efekt analizy wszystkich znalezionych w tych książkach czytanek. Teksty te poddaliśmy szczegółowej analizie zawartości; metoda ta naszym zdaniem pozwala w sposób rzetelny i ilościowy ukazać stopień ideologizacji dyskursu².

Oto najważniejsze wstępne założenia naszych badań:

1. Ideologia jest systemem sądów pozwalających danej grupie rozumieć (wyjaśniać, racjonalizować) rzeczywistość. Najważniejsza część tych sądów dotyczy człowieka i jego relacji z innymi. Ideologia ujawnia się w dyskursie tworzonym przez daną grupę (także poza jej kontrolą), a zatem można ją „odnaleźć”, analizując komunikację.

² Pomijamy tu opis analizy zawartości jako metody badawczej, odsyłając do dwóch najważniejszych polskich monografii tego problemu (zob. Pisarek 1983, Lisowska-Magdziarz 2004).

2. Na korpus składają się wszystkie teksty zwarte (czytanki) opisujące przynajmniej jedną osobę (odrzucone zostały opisy miejsc, miast itp.). Jednostką obliczeń w analizie zawartości jest właśnie człowiek przedstawiany w tekście.

3. Analizie poddane zostaną zarówno teksty czytanek, jak i towarzyszące im ilustracje.

4. Podstawą analizy jest klucz kategoryzacyjny, który pozwala opisać wszystkie osoby pojawiające się w czytankach. Przypisywane im cechy i sposób ich przedstawiania to najważniejsze wykładniki ideologizacji dyskursu.

5. W analizie zawartości interesowały nas następujące informacje: imię i nazwisko bohatera/bohaterki czytanki, narodowość, wiek, płeć, rola społeczna (zawodowa i niezawodowa), wykształcenie, charakterystyka (aspekt fizyczny, psychiczny, społeczny, bytowy, ideologiczny³), model rodziny, znajomość języków obcych, formy spędzania wolnego czasu, kto znajduje się na ilustracjach, w jakim otoczeniu i co robi.

W czytankach pochodzących z zebranych przez nas podręczników autorzy/autorki opisali 90 osób. Niżej przedstawiamy najważniejsze wnioski płynące z naszych badań. Przypomnijmy – wnioski te są interpretacją ilościowych danych tekstowych z punktu widzenia ideologizacji dyskursu. Interpretacyjny charakter tej części pracy wynika z tego, że w gruncie rzeczy niełatwo jednoznacznie określić, w którym momencie dany sposób wypowiedzania się można już nazwać ideologicznym. W naszym opisie wykorzystujemy intuicyjne, możliwie najprostsze rozumienie poszczególnych ideologii.

3.1. Etnocentryzm, elitaryzm, europocentryzm (rasizm?)

Analizowane czytanki przedstawiają świat z polskiego punktu widzenia i w tym sensie są etnocentryczne (występuje w nich 82% Polaków). Jest to zrozumiałe, ponieważ książka do nauki języka polskiego musi przekazywać jakąś wiedzę o Polsce. Z drugiej strony – można sobie chyba wyobrazić podręcznik mniej etnocentryczny, który będzie kładł większy nacisk na naukę samego języka, a mniejszy na eksponowanie w tekstach polskiej rzeczywistości.

W badanym materiale etnocentryzmowi towarzyszy elitaryzm, ponieważ nieliczni cudzoziemcy byli w omawianych książkach przedstawicielami kilku ważnych państw europejskich i Stanów Zjednoczonych. Istotne jest również to, że wszystkie osoby z czytanek to ludzie biali; dotyczy to także wszystkich obcokrajowców. Nie podejmujemy się w tym miejscu odpowiedzi na pytanie, czy unikanie mówienia w podręcznikach o osobach reprezentujących inne rasy (bez ich świadomej dyskryminacji) to już rasizm, czy też tylko nieprzemyślane przeoczenie. Mówiąc szczerze

³ Analizę aspektową wykorzystujemy w formie proponowanej przez J. Bartmińskiego w jego pracach z zakresu stereotypów.

Tabela 1. Skąd pochodzą osoby prezentowane w czytankach?

Polska	82,22%	Francja	2,22%
Ameryka	3,33%	Hiszpania	1,11%
Grecja	3,33%	Holandia	1,11%
Anglia	2,22%	Kuba	1,11%
brak danych	2,22%	Węgry	1,11%

– cudzoziemców w polskich podręcznikach jest tak mało (12%), że trudno tę kwestię rozwinąć (tabela 1).

3.2. Seksizm

Przez seksizm rozumiemy tu ideologię przypisującą obu płciom różne, zazwyczaj opozycyjne cechy, funkcje itp. Jednym z najczęściej spotykanych wykładników seksizmu w dyskursie jest niejednakowe, asymetryczne opisywanie kobiet i mężczyzn, a także posługiwanie się różnego rodzaju opozycjami (np. „kobiety są pasywne, mężczyźni – aktywni” itp.).

Musimy tu wyraźnie zaznaczyć, że interpretacja zebranego materiału z perspektywy seksizmu nie jest jednoznaczna. Przede wszystkim okazało się, że w analizowanych czytankach żadna płeć nie jest nadreprezentowana. Fakt ten dotyczy zarówno poziomu werbalnego, jak i wizualnego, co oznacza, że w tekście i na ilustracjach kobiety i mężczyźni stanowią dokładnie po 50%. Pewne różnice w sposobie przedstawiania płci, które można by uznać za seksistowskie, ujawniła dopiero szczegółowa analiza danych.

Na przykład jeśli chodzi o związek płci z wykształceniem, okazało się, że na podobnym poziomie kształtuje się tylko liczba kobiet i mężczyzn mających wykształcenie podstawowe (por. tabela 2). W zebranym materiale nie znaleźliśmy mężczyzn o wykształceniu zawodowym, a większość z nich miała wykształcenie wyższe (51%) i średnie (36%). W wypadku kobiet wskaźniki te były znacznie niższe (38% i 27%), przy czym symptomatyczne jest to, że informacja o wykształceniu kobiety była dość często po prostu pomijana (brak danych – 24%).

Interesujące jest także rozpatrzenie związku płci danej osoby z przypisaną jej rolą społeczną. W tym wypadku okazuje się, że występujące w podręcznikach kobiety reprezentują dużo więcej zawodów niż mężczyźni (których role są zatem bardziej schematyczne), choć w przypadku niemal połowy osób informacja o wykonywanym zawodzie nie została podana (tabela 3). W obu grupach płciowych z tą samą częstością pojawiał się tylko jeden zawód – nauczyciel/ka (po 11%). Pozostałe profesje już się tak dokładnie nie powtarzały. Warto przy tym podkreślić, że mężczyźni wykonywali zawody uznawane powszechnie za elitarne (profesor, lekarz, szef),

wśród kobiet zaś pojawiły się zawody/role mniej poważane (sekretarka, fryzjerka, kasjerka, emerytka).

Badania pokazały również, że podręczniki dla cudzoziemców z poziomu progowego sytuują akcję większości tekstów w sferze niezawodowej (tabela 4). O ile bowiem spora grupa osób obu płci nie miała określonego zawodu, o tyle prawie wszyscy mie-

li wyraźnie przydzielone role niezawodowe (brak danych – tylko 5–6%). W obu grupach płciowych najczęściej powtarzała się rola członka rodziny (do 40%), czyli matki, ojca, cioci, wujka itp. Nierównomiernie natomiast rozdzielone zostały role osób młodych. Oto 24% kobiet z badanych czytanek to dzieci (przy 13% mężczyzn), a 24% mężczyzn to studenci (przy 15% studentek). Można to chyba uznać za rodzaj dyskryminacji, ponieważ w naszej kulturze dzieciom przypisuje się znacznie niższy status niż studentom.

Tabela 2. Wykształcenie

	Kobiety	Mężczyźni
podstawowe	6,67%	8,89%
zawodowe	4,44%	0,00%
średnie	26,67%	35,56%
wyższe	37,78%	51,11%
brak danych	24,44%	4,44%

Tabela 3. Wykonywany zawód

Kobiety		Mężczyźni	
brak danych	48,89%	brak danych	46,67%
nauczycielka	11,11%	nauczyciel	11,11%
dziennikarka	6,67%	lekarz	11,11%
sekretarka	4,44%	szef	6,67%
lekarka	4,44%	profesor	6,67%
historyk sztuki	2,22%	ekonomista	4,44%
dentystka	2,22%	inżynier	4,44%
plastyczka	2,22%	projektant zabawek	2,22%
marynarz	2,22%	pastor	2,22%
ekonomistka	2,22%	aktor	2,22%
fryzjerka	2,22%	informatyk	2,22%
szefowa	2,22%	policjant	2,22%
profesor	2,22%		
kasjerka	2,22%		
emerytka	2,22%		
psycholożka	2,22%		

Tabela 4. Niezawodowa rola społeczna

Kobiety		Mężczyźni	
członek rodziny	40,00%	członek rodziny	37,78%
dziecko	24,44%	student	24,44%
student	15,56%	dziecko	13,33%
brak danych	11,11%	brak danych	6,67%
szuka pracy	6,67%	podejrzany	4,44%
wolontariusz	2,22%	szuka pracy	4,44%
		przyjaciół	4,44%
		turysta	2,22%
		uczeń	2,22%

Tabela 5. Co robią osoby przedstawione na ilustracjach?

	Kobiety	Mężczyźni
idą	0,00%	4,44%
pracują	2,22%	2,22%
mówią, rozmawiają	8,89%	6,67%
piszą	2,22%	2,22%
telefonują	0,00%	2,22%
pozują (jak do zdjęcia)	55,56%	44,44%
patrz na coś	11,11%	15,56%
myślą	0,00%	2,22%
osoby pominięte	20,00%	20,00%

Niejednoznaczne są natomiast wyniki analizy zależności formy spędzania wolnego czasu od płci. W tym wypadku kobiety częściej od mężczyzn spędzają czas wolny w domu, ale równie często działają aktywnie poza domem (sport) i trochę rzadziej od mężczyzn oddają się rozrywkom intelektualnym. W tym wypadku jednak różnice nie są na tyle istotne, by mówić o dyskryminacji którejś płci.

W tym miejscu warto przejść do warstwy ikonicznej czytane. Nie wszyscy ich bohaterowie byli na tyle ważni, by w książce pojawił się także ich ikoniczny wizerunek. Okazuje się jednak, że cecha ta nie zależała od płci danej osoby (po 80% kobiet i mężczyzn występuje w wersji graficznej). Rysunki te są tak bardzo schematyczne, że sytuacje na nich przedstawiane są bardzo podobne i niezależne od płci. W grafikach powtarzają się te same miejsca (ulica, dom, praca), a kobiety i męż-

Tabela 6. Gdzie się znajdują osoby przedstawione na ilustracjach?

	Kobiety	Mężczyźni
w domu	11,4%	11,1%
w pracy	11,4%	8,9%
w sklepie	0,0%	2,2%
brak danych	38,8%	40,0%
na ulicy	11,4%	13,3%
na tle przyrody	4,5%	4,4%
na basenie	2,5%	0,0%
osoby pominięte	20,0%	20,0%

Tabela 7. Formy spędzania wolnego czasu

	Kobiety	Mężczyźni
aktywność fizyczna poza domem	27,8%	25,00%
aktywność intelektualna	24,1%	30,56%
brak danych	21,5%	25,00%
przebywanie w domu	12,7%	8,33%
rozrywka	11,4%	11,11%
brak czasu	2,5%	0,00%

czyżni wykonują podobne czynności (pracują, rozmawiają, mówią). Jedyna istotna różnica wynika za to ze stereotypowej opozycji: *mężczyzna jest aktywny // kobieta jest pasywna*. W zebranych materiale dużo więcej kobiet wygląda bowiem jakby pozowało do zdjęcia, w myśl powszechnych seksistowskich wyobrażeń, że kobieta jest obiektem patrzenia, a mężczyzna – patrzącym podmiotem (tabele 5, 6 i 7).

Na koniec tej części pracy chcielibyśmy jeszcze omówić różnice w sposobie charakteryzowania kobiet i mężczyzn w badanych podręcznikach. Wykorzystując metodę J. Bartmińskiego (por. 1995) – pojawiające się w tekstach nazwy cech ludzi przydzieliliśmy do kilku podstawowych aspektów.

Jeżeli chodzi o aspekt biologiczno-fizyczny⁴, interesujące jest to, że autorzy podręczników przypisują obu płciom cechy, które stanowią o ich fizycznej atrakcyjności,

⁴ Bartmiński posługuje się w tym miejscu terminem „aspekt fizyczny”, jednak przydawka „biologiczno-fizyczny” wydaje się bardziej adekwatna, a to ze względu na takie cechy biologiczne właśnie jak młodość.

i jest to zgodne z panującym w kulturze zachodniej kultem ciała i pięknego wyglądu (por. tabela 8). Kobiety z czytanek są przede wszystkim ładne (29%), a mężczyźni przystojni (28%). W wypadku kobiet jednak dominują cechy kulturowe, nabyte w socjalizacji (cechy *ładna* i *zgrabna* to łącznie 53% całości), a u mężczyzn – cechy biologiczne (można powiedzieć: genetyczne, np. *wysoki* i *silny* – 39%). Pod względem psychicznym podręcznikowe kobiety różnią się od mężczyzn znacznie bardziej. Dominujące cechy męskie mieszczą się w ramach stereotypu „atrakcyjnego samca-*macho*”. Wiemy już, że jest on *wysokim*, *silnym* i *przystojnym* Polakiem, a dodatkowo *wesołym*, *sympatycznym*, *zdolnym* i *spontanicznym* (w sumie prawie 61%). Tymczasem podręcznikowa Polka, poza tym, że jest *ładna*, *zgrabna* i *sympatyczna*, jest także *inteligentna*, *solidna*, *ambitna*, *pracowita* i *dokładna*. Nie jest to zatem bezpośredni odpowiednik *macho*, tylko dobry materiał na błyskotliwą panią domu. Co ciekawe, kobiety w tych podręcznikach są idealizowane, ponieważ tylko mężczyznom przypisane zostały cechy negatywne (*chaotyczny*, *uparty*, *roztrzepany*, *mało ruchliwy*, *leniwy*, *zarozumiały*).

W badanym przez nas materiale dominowały cechy związane z wyglądem i charakterem. Znacznie mniej pojawiało się cech ukazujących, jak dana osoba zachowuje się w interakcjach z innymi ludźmi (aspekt społeczny). Dotyczy to zwłaszcza mężczyzn i kobiet opisywanych pozytywnie w innych aspektach. Jednak w sytuacjach, gdy pojawiały się cechy z aspektu społecznego, okazywało się, że różnice płciowe były największe. Mężczyźni z tej grupy są raczej nieprzyjemni i agresywni (*konfliktowi*, *nerwowi*, *niegrzeczni*, *nietolerancyjni*, *zazdrośni*), natomiast kobiety – przeciwnie – najczęściej są *miłe*, *spokojne*, *nieśmiałe*, *grzeczne*, *zamknięte w sobie*, *dobre* i *cierpliwe*.

Tabela 8. Charakterystyka osób

Kobiety		Mężczyźni	
aspekt biologiczno-fizyczny			
Liczba cech	17	Liczba cech	18
ładna (piękna)	29,41%	wysoki	27,78%
zgrabna (szczupła)	23,53%	przystojny	27,78%
niewysoka, mała	17,65%	silny	11,11%
młoda	11,76%	szczupły	11,11%
wysoka	5,88%	młody	5,56%
blondynka	5,88%	niski	5,56%
ruda	5,88%	duży	5,56%
		ciemnowłosy	5,56%
		tęgi	5,56%

aspekt psychiczny			
Liczba cech	17	Liczba cech	23
inteligentna	17,65%	wesoły	21,74%
solidna	11,76%	sympatyczny	17,39%
ambitna	11,76%	zdolny	13,04%
pracowita	5,88%	spontaniczny	8,70%
dokładna	5,88%	inteligentny	4,35%
roztargniona	5,88%	chaotyczny	4,35%
sympatyczna	5,88%	uparty	4,35%
uparta	5,88%	roztrzępany	4,35%
fajna	5,88%	mało ruchliwy	4,35%
energiczna	5,88%	spokojny	4,35%
poważna	5,88%	leniwy	4,35%
konsekwentna	5,88%	zarozumiały	4,35%
konkretna	5,88%	wrażliwy	4,35%
aspekt społeczny			
Liczba cech	16	Liczba cech	8
miła	12,50%	konfliktowy	12,50%
spokojna	6,25%	nerwowy	12,50%
nieśmiała	6,25%	niegrzeczny	12,50%
grzeczna	6,25%	nietolerancyjny	12,50%
zamknięta w sobie	6,25%	otwarty	12,50%
dobra	6,25%	spokojny	12,50%
cierpliwa	6,25%	towarzyski	12,50%
nietolerancyjna	6,25%	zazdrosny	12,50%
asertywna	6,25%		
apodyktyczna	6,25%		
towarzyska	6,25%		
egoistyczna	6,25%		
bezwzględna	6,25%		
manipulująca ludźmi	6,25%		
konfliktowa	6,25%		

Podsumowując, można zatem powiedzieć, że seksizm w badanym dyskursie ujawnia się najwyraźniej na poziomie przypisywania ludziom cech. W tym wypadku autorom i autorkom nie udało się, niestety, uniknąć myślenia stereotypowego, w myśl którego mężczyźni są świetnie zbudowani, ekspansywni, dynamiczni, agresywni, silni i zaborczy, a kobiety – ładne i zgrabne, ale także słabe, skromne i pracowite.

Oczywiście, przedstawiane w podręcznikach osoby to ludzie dorośli, żyjący w tradycyjnych pod względem struktury rodzinach. Małżeństwa mają zazwyczaj więcej starszych dzieci (23%) i dość często mieszkają z własnymi rodzicami (19%).

4. Stan badań

Jedną z prób analizy podręczników do nauki języka polskiego jako obcego była praca A. Dąbrowskiej (1998). Autorka przeanalizowała podręczniki wydane w Polsce i w Niemczech w latach 1963–1994, głównie teksty czytanek i dialogów (bez ćwiczeń i ikonografii) dla początkujących z różnych kręgów językowych, i wykazała, że część z nich jest ideologicznie obojętna, a część – ideologicznie silnie nacechowana. Celem Dąbrowskiej było znalezienie stereotypów Polski i Polaków. Badania te potwierdzają nasze spostrzeżenia: w podręcznikach dla obcokrajowców (bez względu na rok wydania) dominuje seksistowski podział ról społecznych: kobieta zajmuje się domem, mężem i dziećmi, gotuje, robi zakupy i uprawia ogródek oraz rozmawia na tematy mało ważne. Natomiast mężczyzna pracuje zawodowo, utrzymuje całą rodzinę oraz debatuje na tematy polityczne.

Według autorki widoczna jest również dyskryminacja ze względu na przynależność zawodową, wynikającą z nieprawdziwego obrazu struktury zawodowej w Polsce. W książkach przeważają studenci oraz osoby z wyższym wykształceniem, głównie inżynierowie lub lekarze, i są oni głównymi bohaterami.

5. Konkluzje

Opisane w naszej pracy badania są częścią złożonego projektu, którego celem jest analiza ideologizacji polskich podręczników do nauczania cudzoziemców. Z założenia badania te mają mieć charakter ilościowy i jakościowy, mają też dotyczyć zarówno treści jawnych, jak i ukrytych. Projekt ma przy tym charakter krytyczny, to znaczy ukierunkowany jest głównie na wykrywanie dyskryminującego i deprecjonującego sposobu konstruowania świata i – w efekcie – sposobu nauczania, który nie jest wskazany z punktu widzenia skuteczności i etyki komunikacji międzykulturowej.

Po przebadaniu czytanek z podręczników przeznaczonych do nauczania na poziomie progowym można wysnuć jedynie wstępne wnioski, które jednak pozwalają stworzyć pierwsze hipotezy: podręczniki pokazują świat z naszego, polskiego i eu-

ropejskiego punktu widzenia, a ludzi wpisują w tradycyjne role społeczne determinowane głównie ich płcią. Ów punkt widzenia jest przy tym zbliżony do perspektywy autorów/autorek podręczników, czyli osób reprezentujących polską inteligencję. Takie ujęcie rzeczywistości, o ile w książkach istnieje, trzeba ocenić negatywnie ze względu na naruszenie zasad komunikacji międzykulturowej. Ten punkt widzenia nie uwzględnia złożoności oraz różnorodności społeczeństw i kultur, a także nie szanuje systemu przekonań grupy odbiorczej. Osobnej dyskusji powinna być poddana proponowana w tych pracach wizja Polaków, Polski i polskiej kultury. Można mieć obawy, że będzie to wizja schematyczna, stereotypowa i, co najgorsze, wyidealizowana.

Analizowane podręczniki

- Bartnicka, B., Dąbkowski, G., Jekiel, W. (1995): *Uczymy się polskiego*, Warszawa.
- Burkat, A., Jasińska, A. (2005): *Hurra!!! Po polsku 2 (A2)*, Kraków.
- Ciechorska, J. (1999): *Ludzie, czas, miejsca. Język polski na co dzień*, Gdańsk.
- Dąbrowska, A., Łobodzińska, R. (1995): *Polski dla cudzoziemców*, Wrocław.
- Gałyga, D. (2001): *Ach, ten język polski. Ćwiczenia komunikacyjne dla początkujących*, Kraków.
- Gólkowski, M. i in. (1991): *Gdybym dobrze znał język polski*, Warszawa.
- Janowska, A., Pastuch, M. (1999): *Dzień dobry*, Katowice.
- Kowalska, M. (2003): *Język polski w 4 tygodnie. Deutsche Version: Polnisch in 4 Wochen*, Warszawa.
- Kucharczyk, J. (1992a): *Już mówię po polsku*, Łódź.
- Kucharczyk, J. (1992b): *Zaczynam mówić po polsku*, Łódź.
- Lipińska, E. (2003): *Z polskim na ty. Podręcznik do nauczania języka polskiego dla stopnia progowego*, Kraków.
- Małolepsza, M., Szymkiewicz, A. (2005): *Hurra!!! Po polsku 1 (A1)*, Kraków.
- Mędak, S. (1996): *Chcę mówić po polsku*, Warszawa.
- Miodunka, W. (1993a): *Cześć, jak się masz?, cz. 1*, Kraków.
- Miodunka, W. (1993b): *Cześć, jak się masz?, cz. 2*, Kraków.
- Pancikova, M., Stefańczyk, W. (1998): *Po tamtej stronie Tatr. Ucebnica polstiny pre Slovakov*, Kraków.
- Serafin, B., Achtelik, A. (2001): *Miło mi panią poznać. Język polski w sytuacjach komunikacyjnych*, Katowice.
- Tarajło-Lipowska, Z. (1994): *Mówię po polsku. Ucebnice polstiny pro Cechy*, Warszawa.
- Wolski, H. (1989): *Porozmawiajmy po polsku*, Warszawa.

Literatura

- Bartmiński, J. (1995): *Nasi sąsiedzi w oczach studentów*, [w:] T. Walas (red.): *Narody i stereotypy*, Kraków, s. 258–270.
- Bennett, M.J. (1993): *Towards ethnorelativism: A developmental model of intercultural sensitivity (revised)*, [w:] R.M. Paige (ed.), *Education for the Intercultural Experience*, Yarmouth.
- Burzyńska, A. (2002): *Jakże rad bym się nauczył polskiej mowy... O glottodydaktycznych aspektach relacji język a kultura w nauczaniu języka polskiego jako obcego*, Wrocław.
- Dąbrowska, A. (1998): *Czy istnieje w podręcznikach języka polskiego dla cudzoziemców wyraźny obraz Polski i Polaków? (Próba znalezienia stereotypów)*, [w:] J. Anusiewicz, J. Bartmiński (red.): *Język a Kultura*, t. 12: *Stereotyp jako przedmiot lingwistyki. Teoria, metodologia, analizy empiryczne*, Wrocław, s. 278–295.

- Gudykunst, W.B., Kim, Y.Y. (2003): *Komunikowanie się z obcymi: spojrzenie na komunikację międzykulturową*, [w:] J. Stewart (red.): *Mosty zamiast murów. Podręcznik komunikacji interpersonalnej*, Warszawa, s. 524–539.
- Kielar, B.Z. (1989): *Sposoby interpretacji zjawisk kulturowych przy nauczaniu języka obcego i tłumaczeniu*, [w:] F. Grucza (red.): *Bilingwizm, biculturyzm, implikacje glottodydaktyczne*, Warszawa.
- Lisowska-Magdziarz, M. (2004): *Analiza zawartości mediów. Przewodnik dla studentów. Wersja 1.1.*, Kraków.
- Pisarek, W. (1983): *Analiza zawartości prasy*, Kraków.
- Zarzycka, G.. (2000): *Dialog międzykulturowy. Teoria oraz opis komunikowania się cudzoziemców przyswajających język polski*, Łódź.