

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 utrwał 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 zebranych 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 mieli

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% |
| | | przyjaciel | 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% |
| patrzą 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 czytaneek. 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% |

czynni 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 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% | roztrzepany | 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.
- Gołkowski, 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): *Porozmawiamy 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.