

**Ewa Badyda**

Uniwersytet Gdański

<https://orcid.org/0000-0002-1059-8849>

[ewa.badyda@ug.edu.pl](mailto:ewa.badyda@ug.edu.pl)

## ***Cudzoziemiec w polskim świecie. Kreacja podręcznikowego bohatera w kontekście kształcenia świadomości interkulturowej – na przykładzie serii Start***

**A foreigner in the Polish world. The creation of a textbook  
protagonist in the context of developing intercultural awareness.  
A close look at the *Start* series**

The article analyses the image of a foreigner, a recurring protagonist in *Start*, which is a series of contemporary textbooks for teaching Polish as a foreign language for levels A0-A2. The analysis aims to reveal the extent to which his native cultural background, reflected in the social behaviour, habits, preferences and interests, expressed views and emotions, self-awareness of identity, values and reaction to the encounter with Polish culture, is taken into account in the way he is shown, and to what degree this character has been culturally “Polonized”. The author concludes that the resource presents a rather ethnocentric point of view and, as such, might undermine the teachers’ efforts to develop intercultural awareness among students.

**Keywords:** teaching Polish as a foreign language, textbooks, intercultural awareness, ethnocentrism, ethnorelativism

**Słowa kluczowe:** nauczanie języka polskiego jako obcego, podręczniki, świadomość interkulturowa, etnocentryzm, etnorelatywizm



Artykuł jest udostępniany na licencji Creative Commons – Uznanie autorstwa-Na tych samych warunkach 4.0 Międzynarodowe, <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/>

## 1. Wprowadzenie

Kultura stanowi jeden z kluczowych elementów współkształtujących edukację językową, jednakże jej miejsce i rola w tej edukacji zmieniały się wraz z ewolucją myśli glottodydaktycznej<sup>1</sup>. Obecnie w dydaktyce języków obcych promowane jest podejście interkulturowe, kładące nacisk nie tylko na umiejętności językowe studenta, ale i na jego świadomość kulturową. Co za tym idzie, zarówno cele dydaktyczne, jak i treści nauczania formułowane są zgoła inaczej. Niemniej ważne niż kompetencje komunikacyjne, których zdobycie ma zapewnić studentowi możliwość skutecznego porozumiewania się w języku obcym, stają się umiejętności interkulturowe, niezbędne do funkcjonowania w różnorodnym i wielojęzycznym świecie. Pomagają one uczącemu się dostrzegać podobieństwa i różnice pomiędzy kulturą własną a obcą, a dzięki temu kształtują zdolność do głębszego rozumienia siebie i innych w jej aspekcie. Pozwalają też na nabranie dystansu wobec własnych norm, zobiektywizowanie obrazu swojej kultury i spojrzenie na świat z nowej perspektywy, uwzględniającej punkt widzenia użytkowników poznawanego języka. Kompetencje te nie tylko kształtują postawy tolerancji, ale też przygotowują do wybierania właściwych strategii komunikacyjnych w kontaktach z osobami z kultury języka docelowego oraz radzenia sobie w sytuacji nieporozumień o podłożu interkulturowym (ESOKJ 2003: 96–97; Komorowska, 2004: 15–16).

Opisane wyżej umiejętności wyrabia się, nakierowując uwagę studenta opanowującego nowy język nie tylko na kulturę docelową, której jest on nośnikiem, ale też na inne kultury. Wzbudzona refleksja nad ich innością może pomóc uczącemu się znaleźć miejsce dla swojej tożsamości w nowo poznawanym świecie (Gębał, Miodunka, 2020: 329–335). Obcokrajowiec bowiem – na co już ponad dwadzieścia lat temu trafnie zwrócił uwagę Garncarek (1997: 116) – „powinien mieć możliwość relatywizowania własnej kultury, by nie czuć zagubienia w obcym cywilizacyjnie środowisku”<sup>2</sup>. W interkulturowym modelu glottodydaktyki kultura jest zatem nie tylko silnie zaznaczona i zintegrowana z płaszczyzną językową, ale też podejście do niej ewoluje od charakteru etnocentrycznego w stronę etnorelatywistycznego. Dodać należy, że konieczność takiego połączenia akcentowana jest jednocześnie mocno we współczesnym modelu pedagogiki, której istotnym składnikiem staje się dziś edukacja międzykulturowa. Zwraca się bowiem w tym kręgu uwagę, że to właśnie nauka języka obcego może się w znacznym stopniu przyczynić do kształtowania racjonalnego i adekwatnego postrzegania obecnych w naszym

<sup>1</sup> Więcej na ten temat zob. Białek (2017: 14–15).

<sup>2</sup> Więcej o dziejach i ewolucji podejścia międzykulturowego w glottodydaktyce polonistycznej zob. Gębał (2018: 162–174); o porównaniu jego modelu do podejścia komunikacyjnego i zadaniowego w nauce języków obcych zob. też Próchniak (2022).

życiu codziennym osób o innym pochodzeniu etnicznym – jako uwarunkowanych przez swoją rodzimą kulturę, a w rezultacie pomagać budować kompetencje interkulturowe, które są kapitałem współczesnego człowieka pozwalającym mu na lepsze rozumienie świata i sprawniejsze w nim funkcjonowanie (Nowakowska-Siuta, 2019).

Czynnikiem aktywizującym kompetencję interkulturową jest wrażliwość interkulturowa, która wyraża się w umiejętności dostrzegania różnych możliwości interpretacji zachowania czy postaw człowieka i analizowania ich w kontekście jego kultury rodzimej<sup>3</sup>. Dzięki niej student staje się zdolny do relatywizacji własnej perspektywy. Ponieważ umiejętność interpretowania odmiennych zachowań jako uwarunkowanych kulturowo pozwala je łatwiej akceptować, sprzyja to w rezultacie kształtowaniu się postawy otwartości na inne światopoglądy i szacunku dla innych zwyczajów.

Rozwój wrażliwości interkulturowej w odniesieniu do jednostki wiąże się z jej stopniowym przechodzeniem od postawy etnocentryzmu do etnorelatywizmu. Bennett, prekursor refleksji teoretycznej nad wrażliwością interkulturową, przedstawił jeszcze w latach 80. XX w. własny model tego procesu (DMIS), w którym wskazuje jego sześć etapów. Pierwsze trzy stanowią fazy postawy etnocentrycznej. Są to: zaprzeczenie różnicy kulturowej, obrona przed nią, jej minimalizacja. Dopiero kolejne: akceptacja różnicy, adaptacja do niej oraz integracja stanowią fazy postawy etnorelatywistycznej (Bennett, 1986)<sup>4</sup>.

Przywołana skala wyznacza nadrzędne ramy myślowe przedstawionych tu badań. Podjęte one zostały jako próba częściowej odpowiedzi na pytanie, w jakim stopniu kształtowaniu opisanych wyżej umiejętności interkulturowych sprzyjają współczesne podręczniki do nauczania języka polskiego jako obcego. Problem ten rozpatrywany już był przez Kuchtę (2017) w odniesieniu do podręcznika *Polski krok po kroku 1*. Autor przeprowadził jego analizę według kategorii badawczych zaproponowanych przez Bandurę (2007), skoncentrowanych na bezpośrednim przekazie treściowym i segmencie wykonawczym podręcznika (ćwiczeniach nakierowanych pod określonym kątem). Mnie jednak interesują przekazy mniej bezpośrednio sygnalizowane, które wyrażają się w kreowaniu w postaci cudzoziemca przybywającego do obcego kraju. Jego kulturowe zarysowanie, zwłaszcza w kontekście zderzenia z kulturą kraju języka docelowego, uważam za niezwykle znaczący element informujący cudzoziemca o postawie wobec inności, z jaką może się w tym środowisku spotkać.

<sup>3</sup> Rozumienie pojęcia kompetencji interkulturowej i wrażliwości interkulturowej oraz ich związki bardzo szczegółowo analizowane są w pracy Waschau (2019). Przegląd sposobów ich rozumienia i definiowania można znaleźć też np. w pracach Sobkowiaka (2015: 61–104), Żydek-Bednarczuk (2015: 67–79), Karpińskiej-Musiak (2015: 98–111), Kajaka (2020: 31–40).

<sup>4</sup> Szerszą interpretację modelu i odniesienie do jego krytyki przedstawia Bennett (2004, 2017).

Analiza została przeprowadzona na przykładzie trzytomowej serii *Start* (*Start 1, Start 2, Start 3*), przeznaczonej do nauki na poziomach A0-A2, a zatem wstępnych. Seria ta wybrana została z kilku powodów. Po pierwsze dlatego, że oparta jest na (rzadszym) pomysle wprowadzenia stałego bohatera, co znaczy, że wypowiada się on (lub mówi się o nim) na tyle często i w na tyle różnych kontekstach, że zarysowuje się jego pełniejszy obraz. Ponadto grupa pozostałych bohaterów *Startu* nie jest zbyt liczna, zatem jest on odpowiednio wyeksponowany. Bohater jest osobą dorosłą i odpowiednio do tego jego aktywność przejawia się na różnorodnych polach, wchodzi też w relacje zawodowe. Ponadto jego sytuacja etniczna jest klarowna: nie ma w jego wcześniejszej biografii polskich wątków<sup>5</sup>.

Interesować mnie będzie, do jakiego stopnia w prezentowaniu tego bohatera uwzględnia się jego rodzimy kontekst kulturowy, a na ile jest on kulturowo „spolonizowany”. Ustalenie tych proporcji posłużyć może ocenie napięcia pomiędzy tendencjami etnocentrycznymi i etnorelatywistycznymi, a tym samym ocenie zakresu, w jakim ten przykładowy podręcznik może się przyczyniać do kształcenia świadomości interkulturowej cudzoziemców.

Odtwarzając wizerunek bohatera, odwołuję się do narzędzi badawczych ukształtowanych w zakresie lingwistyki kulturowej, ściślej: do metodologii związanej z pojęciem językowej kreacji rzeczywistości w tekście. Zaproponowała ją po raz pierwszy Skubalanka w odniesieniu do analizy tekstów artystycznych. W jej określeniu językowa kreacja to „całokształt procesów językowych, stworzonych przez twórcę tekstu, w pewnym celu; tyle co określony byt fikcyjny, będący częścią wizji świata artysty. [...] W stosunku do postaci literackiej oznacza – konkretniej – efekt charakterystyki osobowości, wyglądu i zachowań bohatera” (Skubalanka, 1997: 20). Językową kreację rozumieć zatem należy jako sygnalizowaną odpowiednimi środkami konceptualizację pewnego wycinka rzeczywistości w konkretnym tekście, co w tym wypadku dotyczy wykreowania postaci bohatera w podręczniku<sup>6</sup>.

Konceptualizacja bohatera podręcznika odtworzona jest w porządku pewnych ukształtowanych kulturowo cech, które są w jego wizerunku profilowa-

<sup>5</sup> Z popularniejszych nowszych podręczników na pomysł wprowadzenia stałych cudzoziemskich bohaterów oparto też *Po polsku po Polsce* (mieszana etnicznie amerykańska rodzina z trojgiem dzieci, w której matka jest Polką, a ojciec Włochem) oraz *Polski krok po kroku* (grupa cudzoziemców z różnych kręgów kulturowych odbywających wspólnie kurs języka polskiego, głównie w młodym wieku, przedstawionych w relacjach prywatnych).

<sup>6</sup> Termin językowa kreacja rzeczywistości był następnie w badaniach językoznawczych dookreślany i ewoluował. Przegląd najważniejszych prac wykorzystujących to pojęcie jako narzędzie badawcze, syntetyczny zarys ewolucji pojęcia i jego związki z pokrewnymi pojęciami językowego obrazu świata oraz tekstowego obrazu świata można przykładowo znaleźć w pracach badaczy wykorzystujących tę metodologię również do badania tekstów nieartystycznych, jak Kępką, Warda-Radys (2018: 66–67); Kępką, Lewińska, Warda-Radys (2021: 55–59).

ne. Zachowania jednostki, które takie cechy zdradzają, przejawiają się na wielu poziomach, od manifestujących się na zewnątrz, jak na przykład sposób obchodzenia świąt czy rytuały dnia, przez wzorce zachowań i przyjęte normy, aż po ujawniające się nie wprost wartości. Wyodrębniając je, korzystam z propozycji Żydek-Bednarczuk (2015: 77–78), która porządkując obraz treści nauczania służących kształceniu międzykulturowemu w nauce języka obcego, przedstawiła listę obszarów, które można poddawać analizie, szukając podobieństw i różnic kulturowych. W jej ujęciu są to: życie codzienne (m.in. potrawy napoje, godziny posiłków), warunki życia – standardy, stosunki międzyludzkie, system wartości, poglądów i postaw, język ciała, konwencje społeczne (takie jak pojęcie czasu, punktualność, wizyty) oraz zachowania rytualne (w tym uroczystości czy imprezy okolicznościowe). Bohater analizowanego podręcznika nie jest zarysowany we wszystkich wymienionych tu wymiarach, jednakże wiele z nich jest wyraźnie obecnych. Interpretując jego wypowiedzi, zachowania, mentalność i postawy kulturowe, odwołuję się do literatury z zakresu kulturoznawstwa, antropologii, socjologii i komunikacji międzykulturowej.

## 2. Bohater wobec świata

### 2.1. Upodobania i zwyczaje kulinarne

Bohaterem serii *Start* jest pochodzący z Leeds młody Anglik, Tom Żelazny (nie-wyjaśniona jest geneza jego nazwiska, brak jakichkolwiek informacji o jego polskich korzeniach), który przyjeżdża do polskiej firmy budującej autostradę jako nowo zatrudniony dyrektor projektu. Poznajemy go w rozmowach toczonych ze znajomymi z biura, z którymi stopniowo nawiązuje relacje o charakterze coraz bardziej prywatnym. Tak też ewoluuje tematyka tych rozmów – od spraw codziennych i organizacyjnych w biurze w stronę sfery bardziej osobistej.

Stosunkowo wyraźnie zarysowane są upodobania i zwyczaje kulinarne bohatera oraz sposób spędzania przez niego wolnego czasu. Tom Żelazny je standardowe polskie posiłki: śniadanie, obiad (około czternastej, jak można sądzić, bo na tę godzinę zaprasza znajomych) i kolację. Ich charakter też nie odbiega wyobrażeniem od polskich zwyczajów: śniadanie to kanapka z serem i pomidorem, jajka, płatki z mlekiem, jogurt, w sobotę owoce – nie są to zatem standardowe angielskie jajka z bekonem, smażone kiełbaski i tosty. Na kolację Tom je kanapki lub pizzę (tę często również rano i w południe). Najobfitszym posiłkiem dnia jest, podobnie jak w Polsce, obiad<sup>7</sup>: bohater najczęściej je zupę

<sup>7</sup> Por. opinię brytyjskiej antropolog, Fox (2011: 442–443): „Obojętnie, z jakiej klasy pochodzą Anglicy i jak nazywają posiłek w środku dnia, nie biorą go ani trochę poważnie: większość zadawała się kanapką albo jakimś innym szybkim, łatwym, jednodaniowym posiłkiem”.

pomidorową (lubi też pieczarkową), sałatkę grecką, pizzę i rybę (jednak nie mówi się o frytkach<sup>8</sup>) lub makaron z pomidorami, sałatę, a gdy brak czasu, to tylko kanapki. Z deserów jada owoce, przede wszystkim jabłka, banany i pomarańcze czy truskawki z bitą śmietaną. Już na samym początku pobytu w Polsce bohater wykazuje zainteresowanie lokalną kuchnią. Choć się przyznaje do upodobań do kuchni japońskiej, zaproszonym do siebie znajomym proponuje ostatecznie „polski obiad”: rosół i smażonego pstrąga. Tom Żelazny chadza, co prawda, do restauracji (poznajemy go w sytuacji zamawiania obiadu; wiemy, że raz umówił się w niej na kolację), ale z listu jego przyjaciółki do koleżanki wynika, że ich dotychczasowym zwyczajem były codzienne wspólne zakupy spożywcze, następnie gotowanie i kolacja. Bohater zatem gotuje w domu prawie codziennie, przynajmniej w pewnych okresach, jakkolwiek pizzę zamawia z dowozem. Zresztą kilka razy wspomina, że uwielbia gotowanie i się przy nim relaksuje (zestresowany, gotuje po nocach). Umie też piec, przynajmniej szarlotkę<sup>9</sup>. Czuje się pewnie w sztuce kulinarnej: ważne wydarzenie z życia zawodowego pragnie uczcić zaproszeniem znajomych na zrobiony przez siebie obiad, a zaproszony na Wigilię, deklaruje, że zrobi aż 100 pierogów z kapustą i grzybami, choć przepisu jeszcze nie zna, po czym entuzjastycznie zabiera się do pracy. Tom pija sok pomarańczowy, herbatę z cytryną, kawę z mlekiem, mleko, colę oraz wodę niegazowaną. Po piwo bohater przybyły z kraju o kulturze pubów sięga jedynie sporadycznie, i to w domu, do kolacji lub oglądając telewizję<sup>10</sup> (S1: 33–35, 43–44, 46, 121; S2: 8, 12, 56, 70, 100, 124, 150, S3: 129–131).

## 2.2. Sposób spędzania wolnego czasu

Choć zdaniem jego asystentki Tom Żelazny jest bardzo aktywny, ma bardziej obyczaj domatora. Zdarzają mu się popołudniowe lub wieczorne wyjścia (na koncert jazzowy do klubu, do pubu czy na mecz, do kina lub do teatru, na spotkanie autorskie albo na domową imprezę), lecz czas wolny w tygodniu wypełniają mu raczej zakupy i gotowanie. Deklaruje, że lubi sport i uprawia go

<sup>8</sup> Zdaniem Fox (2011: 459) „frytka jest zasadniczą częścią angielskiego dziedzictwa” (z przytoczonych przez nią badań wynika, że frytki jada 90% angielskiego społeczeństwa), zaś ryba z frytkami jest wciąż uważana za angielskie danie narodowe, co więcej uważa ona obyczaj jedzenia frytek przez Anglików za umotywowany głębszymi poziomami ich mentalności narodowej (Fox, 2011: 459–462).

<sup>9</sup> Oczywiście upodobania te można potraktować jako indywidualne, lecz za Fox (2011: 421–429) warto zwrócić uwagę na niską wagę spraw kulinarnych w mentalności Anglików. Wyraża ona opinię, że zbyt duże zainteresowanie jedzeniem, zwłaszcza u mężczyzn, jest w tym kraju postrzegane jako nie całkiem stosowne.

<sup>10</sup> O zwyczajach żywieniowych typowych dla kultury angielskiej zob. przykładowo Tan (2007: 189–192, 212–214).

często, ale z rozkładu standardowego dnia wynika, że robi to tylko w piątki – gra wówczas w tenisa, kręgle lub squasha, czasami biega po parku. W weekend już raczej pozostaje w domu: w sobotę czyta gazetę, słucha muzyki, rozmawia przez telefon i ogląda telewizję (niekiedy idzie do kina); w niedzielę idzie na spacer blisko domu, do sklepu, a potem wraca, najczęściej bez uprzedniego planu na resztę dnia. Czasami wyjeżdża na weekend za miasto (S1: 55, 69, 86, 88, 90, 98, 99, 100, 116, 118, 121; S2: 8, 12, 24, 56, 70, 124, 150).

### **2.3. Standard życia**

Bohater jest człowiekiem dobrze sytuowanym (w Leeds mieszka w dużym domu, a w Polsce pracuje na stosunkowo wysokim stanowisku), ale prowadzi tu życie o dość przeciętnym standardzie: po mieście porusza się metrem lub autobusem (wyjaśnia, że robi tak z troski o środowisko). Posiada co prawda samochód, którym jeździ do sklepu, ale już nie za miasto (do Kazimierza jeździ autobusem). Mieszkanie 60-metrowe uważa za duże, o czym dowiadujemy się z rozmów na temat wynajmu (S1: 52, 85; S2: 118, 124).

## **3. Bohater wobec ludzi**

### **3.1. Życie towarzyskie**

Życie towarzyskie Żelaznego koncentruje się wokół znajomych z pracy, sam jednak nie wykazuje on w nim nadmiernej aktywności. Przyjmuje zaproszenia na wydarzenia kulturalne i sportowe czy imprezy, ale nie zawsze chętnie w nich uczestniczy: w jednym z dialogów odmawia przybycia (tłumacząc się, że jest zmęczony) i wybiera samotny wieczór z telewizją przy piwie. Z inicjatywą spotkania w mieście występuje w zasadzie tylko w stosunku do swojej bliskiej przyjaciółki, raz też zaprasza kolegę na squasha. Choć ze wspomnianą dziewczyną spędza całe popołudnia i wieczory, na weekend w Kazimierzu wyjeżdża samotnie. Model otwarcia swojej przestrzeni prywatnej dla znajomych, prezentowany przez zapraszających go do domu (na imprezy, mecz czy święta) Polaków, przejmuje łatwo. Z okazji zawodowego awansu gości znajomych z pracy na domowym obiedzie. Zaprasza też koleżankę z innego miasta na oglądanie swojego mieszkania w Warszawie<sup>11</sup>. Święta Bożego Narodzenia

---

<sup>11</sup> Fox (2011: 163–168, 180–183, 195–200) uważa stosunek Anglików do własnego domu za jedną z cech definicyjnych angielskości, ilustrację zasady prywatności i wyraz tożsamości. Ich pochodną jest nieprzychylnie postrzeganie celowego pokazywania domu czy oprowadzania po nim.

spędza rodzinie, z dalszymi krewnymi, którzy w tym celu przyjeżdżają z Anglii. Towarzystwo nieznanymi ludźmi nie jest jednak dla niego w pełni komfortowe: zaproszenie na polską Wigilię przyjmuje chętnie, lecz z obawą: upewnia się, czy nie będzie przeszkadzał, wyraża niepokój, że nie odnajdzie się w nowym, szerokim gronie<sup>12</sup> (S1: 88, 90, 98, 99, 100, 107, 116, 118, 121, S2: 24, 56, 70, 100, 124, S3: 129, 130).

### 3.2. Relacje z innymi ludźmi

W relacjach zawodowo-prywatnych Żelazny już na początku skraca dystans i otwarcie wykazuje zainteresowanie nowymi ludźmi: pyta o innych, kim są i jacy są, komentuje (pozytywnie) ich wygląd i wrażenie, jakie robią. Wyraża także zainteresowanie bliskimi swoich znajomych: pyta o upodobania dzieci i co robią, gdy rodzice mają gości<sup>13</sup>. Angażuje się w problemy osobiste innych: koleżance proponuje poznanie z mężczyzną, który ją interesuje, kłopoty nowego kolegi ze znalezieniem mieszkania przekazuje znajomemu, a jemu samemu udziela rad życiowych (kupno małego mieszkania w Warszawie), śledzi rozwój sprawy, angażuje w nią innych, pośredniczy w jej rozwiązaniu. Sam zwierza się koledze z pracy ze swoich prywatnych problemów z przyjaciółką i prosi go o radę. Wprost wyraża też wobec swojej sekretarki niezadowolony, zadając serię pytań dotyczących poszczególnych uchybień (S1: 25; S2: 40, 54, 55, 70, 133; S3: 100, 101, 102). Nie są to zachowania dyktowane typową mentalnością członka kultury o tak wysokim wskaźniku indywidualności, jaką ma Wielka Brytania (Hofstede, Hofstede, 2007: 91)<sup>14</sup>.

<sup>12</sup> W koncepcji Hofstedeego jednym z wymiarów kultury jest unikanie niepewności, definiowane jako „stopień zagrożenia odczuwany przez członków danej kultury w obliczu sytuacji nowych, nieznanymi lub niepewnych”, który wyraża się m.in. stresem i niepokojem. Wysoką wartość tego wskaźnika (UAI) autorzy notują dla Polski – 93 (9/10 miejsce w rankingu 74 krajów), a bardzo niską – 35 (66/67 miejsce) dla Wielkiej Brytanii (Hofstede, Hofstede, 2007: 177–219).

<sup>13</sup> Zdaniem Tana (2007: 55), poruszanie w rozmowie wątków osobistych jest w Wielkiej Brytanii ryzykowne i nawet pytanie *Z jakiej części kraju pan pochodzi?* może zostać uznane za wścibskie. Podobnie widzi to Fox (2011: 60–62, 66–73), opisująca rodzaj kulturowych gier zastępujących. Według niej bezpośrednie pytania o imię, zawód czy ukończoną uczelnię są niezgodne z kulturowym obyczajem wynikającym z silnego poczucia prywatności Anglików.

<sup>14</sup> W badaniach Hofstedeego Wielka Brytania plasuje się na trzecim miejscu (spośród 74 krajów) pod względem wskaźnika indywidualności (IDV). Jego wartość dla kultury tego kraju wynosi 89, podczas gdy dla Polski 60 (miejsce 22/24). Indywidualizm cechuje społeczeństwa, w których więzy między jednostkami mają charakter luźny, a każdy ma na uwadze przede wszystkim potrzeby swoje i swojej najbliższej rodziny. W przeciwieństwie do tego w kulturach kolektywistycznych istotna jest przynależność do grupy i wzajemna troska o jej członków, zob.



### 3.3. Okazywanie emocji

Choć przyjaciółka Żelaznego postrzega go jako „typowego” Anglika, powściągliwego w okazywaniu uczuć, w swoich działaniach raczej nie zdradza on rezerwy. Bezpośrednio wyraża emocje i otwarcie mówi o problemach. Ekspresywnie werbalizuje zadowolenie, nie tylko w reakcji na zaproszenia, ale też potwierdzając umawiane spotkania zawodowe („Oczywiście!”, „Jasne!”, „Super, dzięki!!!”, „Świetnie!”, „Bardzo chętnie!”), wprost wyraża zawód („Szkoda”). Otwarcie mówi o swoich lękach (np. agentowi biura nieruchomości przyznaje się do klaustrofobii), skarży się na zły dzień, szczegółowo opisując napotkane niedogodności, narzeka na zmęczenie, przepracowanie, a także przyznaje się do zaniedbań w przygotowaniu do pracy<sup>15</sup>. Bez oporów ujawnia swój brak kontroli nad emocjami, utratę koncentracji czy zdenerwowanie. Włącza się w narzekania innych, przytakuje: „To fatalnie”, „To źle”, „To kiepsko”. Jest autokrytyczny wobec własnych wzorców kulturowych w tym względzie, a odchodzenie od nich uważa właściwie za zaletę: jest wdzięczny polskiej przyjaciółce za inspirowanie go do rozwoju w tym kierunku („Dzięki Tobie jestem bardziej otwarty”) (S1:88, 90, 97; S2: 55, 56, 70, 87, 118, 120, 123, 129, 150; S3: 42, 45, 100, 129, 130).

### 3.4. Stosunek do harmonogramów

Nie wiemy, czy bohater podręcznika jest na co dzień punktualny i czy szanuje czas innych, jednakże zdarza mu się zapomnieć o randce w restauracji czy – co mało typowe dla przedstawiciela monochronicznej kultury biznesowej (Gesteland, 2000: 59, 251)<sup>16</sup> – o spotkaniu z klientem, co nie wywołuje jego dyskomfortu i kwitowane jest słowami: „Ciekawe, o czym jeszcze zapomnę?” (S2: 55-56).

---

Hofstede, Hofstede (2007: 86–128). O kulturach indywidualizmu i kolektywizmu zob. też: Reynolds, Valentine (2009: 31–39).

<sup>15</sup> O postrzeganiu (zwłaszcza przez cudzoziemców) narzekania jako typowo polskiej cechy zob. Bisko (2014: 56–61). Fox (2011: 207–211, 282–287, 430–435, 549–550) uważa je też za cechę Anglików.

<sup>16</sup> W podziale kultur świata biznesu ze względu na stosunek do czasu i harmonogramów na monochroniczne, przywiązujące do nich wielką wagę i traktujące je sztywno, oraz polichroniczne, w których traktuje się je stosunkowo elastycznie, Gesteland (2000: 58–67, 133, 203, 210–213, 249–255) zalicza Wielką Brytanię do grupy pierwszej, a Polskę do drugiej. O postrzeganiu w kulturach czasu jako linearnego (podejście monochroniczne) i elastycznego (podejście polichroniczne) zob. też Reynolds, Valentine (2009: 52–57).

#### 4. Bohater wobec kultury angielskiej i kultury polskiej

W zakresie rytuałów zderzających się kultur Żelazny dosyć widocznie ciąży ku polskiej. Z angielską wiąże go upodobanie do herbaty Tetley, squasha i wybór musicalu „Koty” z repertuaru teatru, lecz już nie pojedynki piłkarski Polska–Anglia, o którym dowiaduje się od kolegi, zapraszającego go na oglądanie meczu w telewizji<sup>17</sup>. Nie on też inicjuje wyjścia do pubu, a piwo, jak już wspomniano, chętnie pije w domu<sup>18</sup>. Niektóre jego zachowania, jak wybór filmu Woody’ego Allena czy zainteresowanie spotkaniem z autorem książki o Danii, świadczą o przynależności do szerszego, zachodniego kręgu kulturowego, jednak pobyt w Polsce zaczyna znacząco wpływać na jego przyzwyczajenia. Szybko zaczyna kupować w kiosku „Gazetę Wyborczą”, zaprasza do domu na polski obiad, chce przybyć na Wigilię z polskim tradycyjnym daniem – pierogami z kapustą i grzybami, chwali miejscowe owoce („Polskie jabłka są pyszne!”). Z własnej inicjatywy włącza się w polską tradycję obchodzenia imienin i planuje z tej okazji złożyć życzenia na okolicznościowej kartce. W stosunku do nowo przybyłego z Francji współpracownika występuje wręcz jako ambasador polskiej kultury: informuje go o znaczeniu Chopina dla kultury polskiej („Chopin jest ikoną Polski!”), dopytuje, jak mu się tu podoba, co myśli o Polakach, prosi o wartościujące porównanie z Singapurem, z którego tamten przybył. Pełni tę rolę na tyle gorliwie, że ów, oceniając charakter narodowy Polaków i jego samego postrzega jako ich przedstawiciela, mówiąc: „Ale z drugiej strony, za bardzo się stresujecie”. Żelazny ma ambicję nauczyć się dobrze polskiego i martwi się swoimi błędami z zakresu grzeczności językowej („Nie zawsze pamiętam, że nie mogę do wszystkich mówić ty”) (S1: 42–44, 98, 99, 100, 107, 120, S2: 70, 100, 158, 160; S3: 129, 131).

#### 5. Zakończenie

Zadaniem podręcznika do nauczania języka jako obcego jest przede wszystkim zaprezentowanie go, przy czym powinien on być ujęty – na co dziś zwraca się szczególną uwagę – w kontekście kulturowym kraju, w którym się nim mówi. Wprowadzenie do podręcznika cudzoziemca jako stałego bohatera

<sup>17</sup> Komentując znaczenie społeczne piłki nożnej w kulturze angielskiej, Tan (2007: 221) pisze: „Piłka nożna jest dla Brytyjczyków czymś więcej niż sportem. Od czasu wynalezienia futbolu (...) ta dyscyplina sportu stała się narodową pasją, niemalże świecką religią (...).”

<sup>18</sup> Według raportu SIRC (2008) do pubu chodzi 90% populacji brytyjskiej, a ćwierć respondentów odwiedza go przynajmniej raz w tygodniu. O znaczeniu, kulturze i specyficznych rytuałach angielskiego pubu zob. SIRC (2008); Tan (2007: 212–215); Fox (2011, 131–160, 287–290, 361–370).

wyduje się pomysłem optymalnym, ponieważ studenci mogą się z nim/nią utożsamiać i wspólnie poznawać nowy świat. Wiąże się jednak już u samej podstawy z pewnym ryzykiem, gdyż na wypowiedziach bohaterów spoczywa w dużej mierze ciężar prezentacji języka docelowego, a za jego pośrednictwem też kultury i realiów kraju. W analizowanym podręczniku widać konsekwencje podjęcia tego ryzyka. Przez wypowiedzi bohatera realizuje się w dużej mierze tak typowe dla wstępnego poziomu nauki cele, jak przykładowo: wprowadzanie leksyki kulinarnej, nazw środków transportu, prezentacja sytuacji kupowania biletu, pokazanie językowego modelu odmowy, rady, opisu problemów, sposobu wyrażania emocji i sądów, przedstawianie realiów kulturowych kraju. Pochodną tego, z konieczności, są pewne cechy postaci wydobyte w przedstawionej analizie. W świetle celów, jakim służy podręcznik, ich zaistnienie wydaje się zrozumiałe, niemniej jednak trzeba pamiętać, że z każdym dialogiem bohater coraz bardziej konkretyzuje się w oczach studenta jako rzeczywista osoba, dzieląca jego własne doświadczenie przybycia do obcego kraju.

Jak się rysuje całościowo przedstawiona postać? Jako człowiek w bardzo wysokim stopniu zintegrowany z polskim środowiskiem kulturowym. W jego zwyczajach, zachowaniu i postawach trudno w zasadzie znaleźć wyraźniejsze elementy, które zdradzałyby go jako przybysza z innej kultury. Wchodzi w nowy świat bez zdziwienia, jest niemal od samego początku w nim dobrze zdomowiony. Gościenny, niepowściągliwy, ciekawy ludzi i ich problemów, narzekający domator i miłośnik gotowania Żelazny przybywa do Polski właściwie bez rodzimego kontekstu kulturowego<sup>19</sup>, już częściowo ukształtowany na polski sposób i szybko na kartach podręcznika ewoluuje w stronę wręcz entuzjastycznie przyjmowanej polskości, co podkreślają jego wypowiedzi deklaratywne. Jest w sumie spolonizowany ponad konieczną miarę, co widać prawie we wszystkich wymiarach – od obyczajów i upodobań poprzez reakcję na polską kulturę i mentalność, aż po wartości. Całkowicie swojski, poświadcza wizję tryumfu polskiej kultury – jego kreację cechuje daleko posunięty polonocentryzm. Korzystający z podręcznika student może w tej sytuacji odczytać przekaz, że wartościowe jest przede wszystkim to, co polskie, a pozostając w Polsce, należy się do jej kulturowych warunków w pełni dostosować, jak czyni to bohater. Budowany w podręczniku świat nie pozostawia zbyt dużej przestrzeni dla inności. Jego przekaz można zatem ocenić jako nacechowany etnocentrycznie: dominacja polskiego modelu kulturowego i jego silne pozytywne wartościowanie są bardzo wyraźne, a nie ma dla niego przeciwwagi, płaszczyzny porównania, a co za tym

<sup>19</sup> Tymczasem we współczesnej glottodydaktyce coraz wyraźniej rysują się tendencje akcentowania tożsamości uczących się kształtowanej przez ich własną kulturę, wykorzystywane do budowania świadomości na poziomie *meta* (Waschau, 2020).

idzie – pola spotkania i negocjacji kultur. Taki pomysł wykreowania postaci bohatera nie ułatwia zadania nauczycielowi, chcącemu kształcić wrażliwość interkulturową studentów. Z pewnością opisywany efekt nie był zamierzony przez autorów podręcznika, jednak podjęta analiza uzmysławia, jaką jest sztuką znalezienie równowagi pomiędzy celami językowymi i chęcią propagowania kultury kraju a zaproszeniem do niego jako do środowiska całkowicie otwartego na cudzoziemskich przybyszy.

## BIBLIOGRAFIA

- Bandura E. (2007), *Nauczyciel jako mediator kulturowy*. Kraków: Krakowskie Towarzystwo Popularyzowania Wiedzy o Komunikacji Językowej „Tertium”.
- Bennett M. J. (1986), *A developmental approach to training for intercultural sensitivity*. „International Journal of Intercultural Relations”, t. 10, nr 2, s. 179–196.
- Bennett M. J. (2004), *Becoming Interculturally Competent*, (w:) Wurzel J. (red.), *Toward Multiculturalism: A Reader in Multicultural Education*. Newton, MA: Intercultural Resource Corporation, s. 62–77.
- Bennett M. J. (2017), *Development Model of Intercultural Sensitivity*, (W:) Kim Y. Y. (red.), *The International Encyclopedia of Intercultural Communication*. Hoboken, NJ: Wiley-Blackwell, <https://doi.org/10.1002/9781118783665.ieicc0182> [DW 12.12.2022].
- Białek M. (2017), *Kształcenie wrażliwości interkulturowej w edukacji językowej*. „Języki Obce w Szkole”, nr 4, s. 14–20.
- Bisko A. (2014), *Polska dla średnio zaawansowanych: współczesna polskość codzienna*. Kraków: Towarzystwo Autorów i Wydawców Prac Naukowych UNIVERSITAS.
- Europejski system opisu kształcenia językowego: Uczenie się, nauczanie, ocenianie* (ESOKJ, 2003). Warszawa: Wydawnictwa Centralnego Ośrodka Doskonalenia Nauczycieli.
- Dembińska K., Małycka A. (2013), *Start 2. Beginner Polish. Podręcznik do nauki polskiego na poziomie A1*. Warszawa: Klub Dialogu S.C. (S2)
- Dembińska K., Małycka A. (2017), *Start 1. Survival Polish. Podręcznik do nauki polskiego na poziomie A0*. Warszawa: [s.n.]. (S1)
- Dembińska K., Małycka A. (2017), *Start 3. Higher Beginner Polish. Podręcznik do nauki polskiego na poziomie A2*. Warszawa: START Kamila Dembińska and Agnieszka Małycka. (S3)
- Fox K. (2011), *Przejrzeć Anglików: ukryte zasady angielskiego zachowania*. Warszawa: Warszawskie Wydawnictwo Literackie MUZA SA.
- Garncarek P. (1997), *Świat języka polskiego oczami cudzoziemców*. Warszawa: DiG.
- Gesteland R. R. (2000), *Różnice kulturowe a zachowania w biznesie*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Gębal P. E. (2018), *Podstawy dydaktyki języka polskiego jako drugiego. Podejście integracyjno-inkluzyjne*. Warszawa: Księgarnia Akademicka.

- Gębal P. E., Miodunka W.T. (2020), *Dydaktyka i metodyka nauczania języka polskiego jako obcego i drugiego*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN SA.
- Hofstede G., Hofstede G.J. (2007), *Kultury i ich organizacje: zaprogramowanie umysłu*. Warszawa: Polskie Wydawnictwo Ekonomiczne.
- Kajak P. (2020), *Kultura popularna w nauczaniu polszczyzny jako języka obcego. Wstęp do kulturoznawstwa glottodydaktycznego*. Warszawa: Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego.
- Karpińska-Musiał B. (2015), *Międzykulturowość w glottodydaktyce. O związku świadomości metajęzykoznawczej z kompetencją międzykulturową w akademickim kształceniu nauczycieli języków obcych*. Gdańsk: Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego.
- Kępką I., Warda-Radys L. (2018), *Językowa kreacja Kaszubów w Śpiewaj ogrody Pawła Huellego*. „Język – Szkoła – Religia”, t. 13, z. 2, s. 66–86.
- Kępką, I., Lewińska, A., Warda-Radys, L. (2021), *Kociewie oczami dzieci i młodzieży: językowa kreacja regionu w pracach nadesłanych na Festiwal Twórczości Kociewskiej im. Romana Landowskiego, 1. Uczeń jako twórca*. Gdańsk: Instytut Kaszubski.
- Komorowska H. (2004), *Metodyka nauczania języków obcych*. Warszawa: Fraszka Edukacyjna.
- Kuchta J. T. (2017), *Kształcenie kompetencji interkulturowych w wybranych podręcznikach do nauki języka polskiego jako obcego*, „Roczniki Humanistyczne”, t. LXV, z. 10, s. 59–71.
- Nowakowska-Siuta R. (2019), *Kształcenie wrażliwości interkulturowej poprzez naukę języka obcego – Teaching English in Poland Program (TEIP)*. „Studia z Teorii Wychowania”, t. X, nr 1(26), s. 217–226.
- Prizel-Kania A., Bucko D., Majcher-Legawiec U., Sowa K. (2016), *Po polsku po Polsce. Podręcznik do nauczania języka polskiego jako obcego oraz kultury polskiej dla początkujących*. Kraków: Centrum Języka i Kultury Polskiej w Świecie Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Próchniak W. (2022), *Rewolucja funkcjonalna. O literackich i kulturowych aspektach nauczania języka polskiego jako obcego*. „Poradnik Językowy”, nr 1 (790), s. 196–213.
- Reynolds S., Valentine D. (2009), *Komunikacja międzykulturowa*. Warszawa: Wolters Kluwer Polska.
- SIRC (2008), *The enduring appeal of the local. Report of research conducted by The Social Issues Research Centre. Commissioned by Greene King*, [http://www.sirc.org/publik/the\\_local.pdf](http://www.sirc.org/publik/the_local.pdf) [DW 12.12.2022].
- Skubalanka T. (1997), *Językowa kreacja Jacka Soplicy (Księżdz Robaka)*, (w:) tejże, *Mickiewicz, Słowacki, Norwid. Studia nad językiem i stylem*. Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, s. 20–33.
- Sobkowiak P. (2015), *Interkulturowość w edukacji językowej*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Stempek I., Stelmach A., Dawidek S., Szymkiewicz A. (2013), *Polski, krok po kroku. Poziom 1*. Kraków: polish-courses. com.

- Stempek I., Stelmach A. (2017), *Polski, krok po kroku. Poziom 2*. Kraków: polish-courses.com.
- Tan T. (2007), *Spokojnie to tylko Wielka Brytania*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN SA.
- Waszau A. (2019), *Ku konceptualizacji wrażliwości kulturowej w ramach modelu kompetencji (inter)kulturowej na gruncie współczesnej glottodydaktyki*. „Neofilolog”, nr 52/2, s. 245–262.
- Waszau A. (2020), *Czy kultura własna jest potrzebna do rozwijania kompetencji (inter)kulturowej? O uwzględnianiu kultury ojczystej w procesie nauczania / uczenia się języka obcego*. „Neofilolog”, nr 55/2, s. 225–237.
- Żydek-Bednarczuk U. (2015), *Spotkanie kultur. Komunikacja i edukacja międzykulturowa w glottodydaktyce*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.

Received: 30.09.2022

Revised: 23.11.2022