

dr Konrad Kazimierz Szamryk

Uniwersytet w Białymstoku

Wydział Filologiczny, Katedra Leksykologii i Pragmalingwistyki

tel. (85) 745 74 50

e-mail: k.szamryk@uwb.edu.pl

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-0910-1209>

NAZWY KRAJÓW I NARODOWOŚCI W PODRĘCZNIKACH DO NAUCZANIA JĘZYKA POLSKIEGO JAKO OBCEGO NA POZIOMIE ELEMENTARNYM

ABSTRAKT

Celem niniejszego artykułu jest ilościowa analiza nazw krajów i narodowości w czterech podręcznikach do nauki języka polskiego na poziomie A1, które ukazały się w Polsce w latach 2006–2013. Stosując metodę podziału na krąg wewnętrzny oraz krąg rozszerzony, wyróżniono nazwy krajów kulturowo i dydaktycznie nośnych: *Polska, USA, Niemcy, Anglia, Hiszpania, Francja, Włochy, Rosja, Japonia* (krąg rozszerzony), nazwy nośne kulturowo oraz nazwy incydentalne. Zauważono także, że we wszystkich podręcznikach udział procentowy krajów kręgu rozszerzonego w stosunku do całości nazw krajów wynosi od 70 do 80%, a powtarzający się najczęściej w polskich podręcznikach zestaw państw odpowiada niemal w całości układowi Polska + kraje G8. Nie uwzględnia on natomiast ani sąsiadów Polski, ani krajów pochodzenia osób uczących się języka polskiego jako obcego.

Z kolei etnonimy, które stanowią istotny element słownictwa tylko w dwóch analizowanych podręcznikach, pod względem różnorodności oraz liczby użyć różnią się od choronimów. W podręcznikach do nauczania języka polskiego niemal wszystkie etnonimy, w odróżnieniu od nazw krajów, stanowią element kulturowo i dydaktycznie ważny.

Słowa kluczowe: podręczniki do nauki języków obcych, język polski jako obcy, nazwy krajów, etnonimy, nazwy własne

ABSTRACT

COUNTRY NAMES AND NATIONALITIES IN TEXTBOOKS FOR TEACHING POLISH AS A FOREIGN LANGUAGE AT THE ELEMENTARY LEVEL

The aim of this article is a quantitative analysis of country names and nationalities in four textbooks for teaching Polish as a foreign language at A1 level. The books were published in Poland between 2006 and 2013. In the text, based on the method of dividing countries into inner/expanding circles, the author categorizes countries into three groups: culturally and didactically significant, culturally significant, and incidental. The most frequent countries

in the textbooks are the following: Poland (the inner circle), USA, Germany, Great Britain (England), Spain, France, Italy, Russia and Japan (the expanding circle).

The research has also shown that the percentage use of all expanded countries in textbooks fluctuates between 70 and 80% of all country names. Moreover, the most frequent country names in Polish textbooks almost correspond with the model Poland + G8. This model does not pay attention to the neighbors of Poland or the countries of origin of those people who learn Polish as a foreign language.

The names of nationalities are significant elements only in two of the analyzed textbooks. In terms of variety and frequency of use, names of nationalities are suggestively different than the names of the countries. In the textbooks for teaching Polish as a foreign language, almost all ethnonyms are culturally and didactically significant.

Key words: textbooks for teaching Polish as a foreign language, Polish as a foreign language, country names, ethnonyms, proper nouns

1. Wprowadzenie

Prowadzone na materiale podręczników do nauki języka polskiego jako obcego badania polonistyczne wiele uwagi poświęcają treściom kulturowym. Stawiając w centrum analizy przeważnie Polskę i Polaków, glottodydaktycy opisywali więc głównie to, co swoje, dzięki czemu zrekonstruowano między innymi obraz Polski i Polaka¹ oraz polskiej rodziny². Jednak skoro już wiemy, kim jest *swój*, warto przyjrzeć się, jak na tym tle wygląda obraz *obcego*, a więc jakie kraje i narodowości cudzoziemskie przywoływane są w materiałach do nauczania języka polskiego. Oparte bowiem na opozycji *swój/obcy* stereotypowe widzenie świata jest jedną z najważniejszych kategorii w tradycyjnym modelowaniu rzeczywistości³, pozwalającą na stosunkowo łatwe zdefiniowanie własnej grupy wobec innych grup⁴. Obie kategorie również wzajemnie się uzupełniają,

¹ A. Dąbrowska, *Czy istnieje w podręcznikach języka polskiego jako obcego dla cudzoziemców wyraźny obraz Polski i Polaków? (Próba znalezienia stereotypów)*, [w:] *Język a kultura*, t. 12: *Stereotyp jako przedmiot lingwistyki. Teoria, metodologia, analizy empiryczne*, J. Anusiewicz, J. Bartmiński (red.), Wrocław 1988, s. 278–295; K. Stankiewicz, A. Żurek, *Obraz Polki/Polaka w serii podręczników do nauczania języka polskiego jako obcego. Hurra!!! Po polsku*, „Acta Universitatis Lodziensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców” 2010, t. 17, s. 495–505.

² A. Strzelecka, *Obraz polskiej rodziny w wybranych podręcznikach do nauczania języka polskiego jako obcego*, „Acta Universitatis Lodziensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców” 2011, t. 11, s. 327–333.

³ J. Bartmiński, *Opozycja swój/obcy a problem językowego obrazu świata*, „Etnolingwistyka” 2007, nr 10, s. 39.

⁴ Zob. J. Łotman, *Problemy komparatystyki semiotycznej*, [w:] *Problemy wiedzy o kulturze*, A. Brodzka, M. Hopfinger, J. Lalewicz (red.), Wrocław 1986, s. 5–16; P. Nowak, *Swoi i obcy w językowym obrazie świata*, Lublin 2002, s. 59–60.

tworząc w ten sposób całościowy obraz rzeczywistości społecznej w danym modelu świata⁵.

2. Metody

Badania dotyczące obecności nazw krajów wpisują się z jednej strony w nurt językowo-kulturowego opisu materiałów do nauczania języków obcych, a z drugiej w krytyczną analizę podręcznikowego dyskursu. Na gruncie glottodydaktyki polonistycznej jest to ciągle problem słabo rozpoznany. W dotychczasowych opracowaniach nazwy państw (choronimy) oraz narodów (etnonimy) opisywane były tylko przeglądowo na tle innych kategorii sfery propriabilnej⁶. Jednak w literaturze światowej przyjął się zaproponowany przez Braja Kachru model analizy i opisu nazw krajów i narodowości z podziałem na trzy okręgi: wewnętrzny (*inner circle*), zewnętrzny (*outer circle*) i rozszerzony (*expanding circle*)⁷. Kręgi te, co wykazano na przykładzie języka angielskiego, ukazują różne typy upowszechniania, sposobów akwizycji językowej i funkcjonowania języka w odmiennych kontekstach kulturowych. Krąg wewnętrzny obejmuje kraje przyznające angielskiemu status oficjalnego języka państwowego (np. USA, Wielka Brytania, Irlandia, Australia); krąg zewnętrzny stanowią państwa, w których angielski odgrywa rolę języka urzędowego (np. Singapur, Indie). Natomiast w kręgu rozszerzonym znajdują się wszystkie kraje, w których angielski jest uczony jako obcy, ale nie przyznano mu w nich specjalnego statusu państwowego⁸.

Chociaż przywołana przez B. Kachru propozycja z powodzeniem sprawdza się w badaniach różnych języków obcych, ze względu na uwarunkowania historyczno-polityczne nie może być bez odpowiednich modyfikacji przeniesiona na

⁵ A. Mirga, *Stereotyp jako model „prawdziwego swojego” i „obcego” (próba konstrukcji teoretycznej zjawiska stereotypu)*, „Zeszyty Uniwersytetu Jagiellońskiego. Prace Etnolingwistyczne” 1984, z. 19, s. 59.

⁶ I. Sarnowska-Gieffing, *Nazwy własne w nauczaniu języka polskiego na kursach dla cudzoziemców polskiego pochodzenia*, „Poradnik Językowy” 1980, z. 7, s. 368–372; S. Gajda, *Narodowokulturowy komponent znaczenia nazw własnych w nauczaniu języka polskiego jako obcego*, [w:] *Onomastyka w dydaktyce szkolnej*, E. Homa (red.), Szczecin 1988, s. 45–53; J. Mączyński, *Nazwy własne w nauczaniu języka polskiego jako obcego*, [w:] *Onomastyka w dydaktyce szkolnej*, E. Homa (red.), Szczecin 1988, s. 121–127; B. Afeltowicz, *Nazwa własna jako tekst kultury w nauczaniu języka polskiego jako obcego*, „Acta Universitatis Lodzianensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców” 2011, nr 18, s. 73–80; M. Balowski, *Nazwy własne w podręcznikach glottodydaktycznych*, [w:] *Proměny polonistiky: Tradice a výzvy polonistických studií*, M. Benešová, L. Zakopalová, R. Rusin Dybalská (red.), Karolinum 2015, s. 131–139,

⁷ B. Kachru, *Teaching world Englishes*, „Cross Currents: An International Journal of Language Teaching and Cross-Cultural Communication” 1989, t. 16, z. 1, s. 15–21.

⁸ D. Cristal, *English as a global language*, Cambridge 2003, s. 59–61.

grunt języka polskiego, dlatego że w przypadku polszczyzny mamy do czynienia tylko z dwoma kręgami: kręgiem wewnętrznym, w którym Polska stanowi zbiór jednoelementowy, oraz kręgiem rozszerzonym, obejmującym wszystkie pozostałe państwa (w dalszej części pracy określam je także jako kraje cudzoziemskie). Krąg zewnętrzny jest całkowicie pusty, gdyż w żadnym innym kraju niż Polska polszczyzna nie stanowi języka urzędowego.

Przyjmując powyższe założenia, w swoim tekście wyraźnie rozdzielać będą opis Polski i Polaków, których sytuuję w przestrzeni *swój*, czyli w kręgu wewnętrznym, oraz pozostałych krajów i narodowości (krąg rozszerzony), które sytuują się po stronie *obcy*. Co ważne, z obcym, czyli nie-Polakiem utożsamiać się mogą korzystający z podręczników obcokrajowcy. Z punktu widzenia bowiem osób uczących się języka polskiego mamy do czynienia z sytuacją *a rebus* – to podręcznikowi cudzoziemcy są postaciami, z którymi może identyfikować się obcokrajowiec, a Polacy są grupą dopiero poznawaną.

Podjęty w niniejszym artykule problem badawczy wpisuje się ponadto w zagadnienie ustalenia i badania ilościowej i jakościowej znajomości słownictwa na pierwszym poziomie biegłości językowej A1. Z lingwodydaktycznego punktu widzenia zagadnienie to jest o tyle istotne, że uczniowie na poziomie A1 poznają około 1000 najważniejszych słów, które zapewniają zrozumienie około 85% słów przeciętnego tekstu⁹. Z kolei w przygotowanym przez Waldemara Martyniuka opisie elementarnego poziomu zaawansowania w języku polskim jako obcym A1 zaznaczono, że do zaproponowanej listy 918 słów, która nie zawiera nazw własnych, takich jak imiona, nazwiska i nazwy geograficzne, należy dodać między innymi wybrane nazwy państw¹⁰. Także Jan Mączyński opowiada się za nauczaniem już na poziomach podstawowych najważniejszych kategorii onimicznych, a wśród nich między innymi nazw kontynentów, krajów, miast, krain, masywów górskich, mórz i oceanów¹¹. Listę nazw niektórych krajów i ich mieszkańców oraz utworzonych od nich form przymiotnikowych, obok listy haseł do *Słownika minimów współczesnego języka polskiego*, zaproponowała także H. Zgółkowa¹². Widać wyraźnie, że nazwy własne stanowią ważny element dydaktyczny nawet na poziomie A1. Niniejszy artykuł jest więc także próbą wystandaryzowanego wskazania nazw państw i narodowości, na jakie warto zwrócić uwagę w procesie nauczania.

⁹ A. Seretny, *Kompetencja leksykalna uczących się języka polskiego jako obcego w świetle badań ilościowych*, Kraków 2011, s. 94, 252.

¹⁰ W. Martyniuk, *Elementarny poziom zaawansowania w języku polskim jako obcym*, Kraków 2004, s. 55.

¹¹ J. Mączyński, *Nazwy własne w nauczaniu...*, s. 123.

¹² *Język polski jako obcy. Programy nauczania na tle badań współczesnej polszczyzny*, W. Miodunka (red.), Kraków 1991, s. 102–105.

3. Materiał

Na potrzeby niniejszego szkicu przeprowadzono ekscerpcję materiału z czterech podręczników do nauczania języka polskiego jako obcego¹³: *Hurra!!! Po polsku 1*¹⁴, *Polski, krok po kroku A1*¹⁵, *Polski jest Cool*¹⁶ oraz *Start1*¹⁷. Wybrano podręczniki przygotowane w duchu podejścia komunikacyjnego, odpowiadające standardom wymagań poziomu biegłości językowej A1 w zakresie znajomości języka polskiego jako obcego, napisane przez Polaków i publikowane na krajowym rynku wydawniczym w latach 2006–2013, a więc po przystąpieniu Polski do Unii Europejskiej (2004 r.). W wymienionych książkach prezentowana jest więc nie tylko wizja polskiej rzeczywistości w podobnym momencie historycznym, ale także z perspektywy kultury docelowej¹⁸. Ponadto, bazując na opinii środowiska lektorskiego, śmiało można stwierdzić, że wymienione pozycje są powszechnie wykorzystywane w nauczaniu polszczyzny w grupach niesłowiańskich.

4. Nazwy krajów (choronimy)

We wszystkich analizowanych podręcznikach najczęściej występującą nazwą kraju jest *Polska*. W *Hurra1* pojawia się 33 razy (22,6% wszystkich użyć nazw krajów), w *Kpk1* 44 razy (29,7%), w *Cool* 94 (31,12%), a w *Start1* 20 razy (18,86%).

Z kolei państwa kręgu rozszerzonego (kraje obce) prezentują się następująco. W *Hurra1* mamy 20 choronimów obcych, które łącznie używane są w tekście 113 razy. Najczęstszym krajem są *Stany Zjednoczone Ameryki* (21) – na-

¹³ Formy wy kropkowane w podręcznikach, które wymagają uzupełnienia przez studentów, traktuje tak, jakby były obecne w książce.

¹⁴ M. Małolepsza, A. Szymkiewicz, *Hurra!!! Po polsku 1. Podręcznik studenta*, Kraków 2006 (dalej jako *Hurra1*).

¹⁵ I. Stempek, A. Stelmach, S. Dawidek, A. Szymkiewicz, *Polski, krok po kroku A1*, Kraków 2011 (dalej jako *Kpk1*).

¹⁶ E. Piotrowska-Rola, M. Porębska, *Polski jest cool. Książka studenta*, Lublin 2013 (dalej jako *Cool*).

¹⁷ K. Dębińska, A. Małycka, *Start 1. Survival Polish. Podręcznik studenta*, Warszawa 2010 (dalej jako *Start1*).

¹⁸ M. Cortazzi i L. Jin wyróżniają na przykładzie materiałów do nauki języka angielskiego trzy perspektywy prezentowania kultury w podręcznikach do nauczania języków obcych: perspektywę kultury wyjściowej (*source culture*) – wykorzystuje kulturę i kontekst grupy uczącej się danego języka; perspektywę kultury docelowej (*target culture*) – bazuje na kulturze krajów, których języka się naucza; perspektywę międzynarodowej kultury docelowej (*international target culture*) – wykorzystuje perspektywę różnorodnych kultur z całego świata; por. M. Cortazzi, L. Jin, *Cultural mirrors materials and methods in the EFL classroom*, [w:] *Culture in second language teaching and learning*, E. Hinkel (red.), Cambridge 1999, s. 204–210.

zwa przywoływana jest w podręczniku w czterech wariantach: *USA* (13), *Ameryka* (3), *Stany* (4) oraz *Stany Zjednoczone* (1). Kolejne kraje to: *Hiszpania* (15), *Niemcy* (14), *Francja* (12), *Włochy* (12), *Wielka Brytania* (9), (najczęściej utożsamiana jest z *Anglią* (7), a rzadziej z *Wielką Brytanią* (2)) oraz *Rosja* (6). Średnia użycia nazw krajów obcych w *Hurra1*¹⁹ wynosi 5,65, dlatego przywołane nazwy geograficzne można uznać za często występujące w podręczniku. Pozostałe 13 krajów traktuję jako rzadkie. Wśród nich 3 razy pojawiają się: *Austria*, *Czechy*, *Grecja*, *Japonia*, *Węgry*, 2 razy *Chorwacja*, a 1 raz: *Australia*, *Belgia*, *Chiny*, *Dominikana*, *Egipt*, *Norwegia* i *Tunezja*.

W odniesieniu do pozostałych podręczników analogicznie zastosowane kryteria przynoszą następujące wyniki. W *Kpk1* 27 nazw państw kręgu rozszerzonego użyto 104 razy, dlatego średnia częstość obcych choronimów wynosi 3,85. Do częstych nazw należą: *Niemcy* (17), *Anglia* (11), *Japonia* (10), *Argentyna* (8), *Francja* (7), *Rosja* (7), *USA* (7 – warianty: *USA* (3), *Ameryka* (2), *Stany* (1), *Stany Zjednoczone* (1)), *Hiszpania* (6), *Włochy* (5) i *Ukraina* (4). Średnia użycia tych nazw w *Kpk1* wynosi 3,85. Kraje sklasyfikowane jako rzadkie to: *Czechy* (3), *Litwa* (2), *Słowacja* (2), *Austria* (2), *Brazylia* (2), w tym występujące jednokrotnie: *Białoruś*, *Chiny*, *Egipt*, *Kanada*, *Łotwa*, *Nepal*, *Portugalia*, *Prusy*, *Słowenia*, *Tybet*, *ZSRR*.

Natomiast z podręcznika *Cool* łącznie wynotowano 31 nazw krajów obcych, które w tekście pojawiają się 208 razy. Średnia użycia państw kręgu rozszerzonego w *Cool* wynosi 6,7, dlatego następujące kraje: *USA* (34 – w wariantach: *USA* 31, *Ameryka* 3), *Wielka Brytania* (24 – w wariantach: *Anglia* 22, *Wielka Brytania* 2), *Hiszpania* (23), *Francja* (22), *Niemcy* (22), *Włochy* (19), *Rosja* (15), *Japonia* (12) należy traktować jako częste, podczas gdy pozostałe 23 jako rzadkie: *Chiny* (6), *Czechy* (2), *Indie* (2), *Egipt* (2), *Irlandia* (2), *Meksyk* (2), *Maroko* (2), *Ukraina* (2), *Norwegia* (2), w tym występujące tylko jeden raz: *Argentyna*, *Australia*, *Austria*, *Belgia*, *Finlandia*, *Grecja*, *Holandia*, *Malta*, *Kanada*, *Szwajcaria*, *RPA*, *Portugalia*, *Rumunia*, *Turcja*.

W ostatnim z analizowanych podręczników *Start1* 39 nazw krajów obcych przywołuje się łącznie 84 razy. Średnia użycia tych nazw w *Start1* wynosi 2,15. Na tej podstawie do jednostek powyżej średniego użycia w *Start1* zaliczyć należy nazwy krajów kręgu rozszerzonego: *Anglia* (12), *Francja* (6), *Hiszpania* (6), *Niemcy* (6), *USA* (4), *Włochy* (4), *Holandia* (3), *Japonia* (3), *Norwegia* (3) i *Rosja* (3). Choć zważywszy na dość niewielką rozpiętość klas użycia nazw choronimów w *Start1* oraz ich niskie częstości użycia, trudno mówić w tym przypadku o jednostkach częstych. Pozostałe kraje kręgu rozszerzonego to notowane 2 razy:

¹⁹ Średnią użycia nazw krajów obcych w każdym z podręczników obliczam poprzez podzielenie liczby form tekstowych krajów obcych przez liczbę wyrazów hasłowych będących nazwami krajów obcych.

Austria, Białoruś, Czechy, Litwa, Słowacja i Ukraina oraz występujące tylko raz: *Albania, Argentyna, Belgia, Bośnia, Bułgaria, Dania, Estonia, Finlandia, Grecja, Irlandia, Islandia, Łotwa, Macedonia, Malta, Mołdawia, Portugalia, Rumunia, Serbia, Słowenia, Szwajcaria, Szwecja, Turcja, Węgry*.

Pośród analizowanych skryptów najwięcej krajów należących do kręgu rozszerzonego znalazło się w podręczniku *Start1* (39), następnie w *Cool* (31), *Kpk1* (27) i *Hurra1* (20). Różnorodność wykorzystanych nazw krajów obcych jest odwrotnie proporcjonalna do częstości ich powtarzania. Tu nastąpiło niemal całkowite odwrócenie kolejności – pod względem częstości powtarzania nazw krajów obcych skrypty uplasowały się następująco: *Cool* (6,7), *Hurra1* (5,65), *Kpk1* (3,85), *Start1* (2,15). Trzeba jednak pamiętać, że z punktu widzenia procesu glottodydaktycznego to częstość powtarzania jest kryterium kluczowym dla zapamiętania i utrwalenia danego materiału.

W celu uzyskania pełniejszego obrazu państw kręgu rozszerzonego warto porównać, jak pod względem ilościowym kształtują się nazwy obcych krajów na tle nazwy *Polska*. W skryptach *Hurra1* oraz *Start1* nazwy obcych choronimów stanowią blisko 80% wszystkich nazw krajów, natomiast w podręcznikach *Kpk1* oraz *Cool* nieznacznie mniej – około 70%. Należy więc zauważyć, że w będących przedmiotem opisu materiałach państwa kręgu rozszerzonego stanowią zdecydowaną większość. W prezentowanym materiale do nauczania języka polskiego mamy do czynienia z modelem świata opartym na przestrzeni heterogenicznej, otwartej i przyjaznej cudzoziemcom, w której Polska stanowi tylko jeden z elementów większego uniwersum. Jako uzupełnienie można dodać, że podobny udział krajów nieanglojęzycznych charakteryzuje głównie nowsze wydawnictwa do nauczania języka angielskiego jako obcego²⁰.

Dysponując danymi ilościowymi, warto spróbować wytypować państwa nośne dydaktycznie i kulturowo z punktu widzenia nie tylko podręczników, ale w ogóle dla procesu glottodydaktycznego na poziomie A1. Ponieważ w przebadanym materiale średnia częstość nazw krajów obcych była różna w każdym podręczniku (od 2,15 do 6,7), jako ujednoczone kryterium wyróżnienia przyjmuję występowanie choronimu 5 i więcej razy w co najmniej dwóch badanych skryptach. Obserwacje naukowe wykazały bowiem, że słowo może zostać zapamiętane, jeśli pojawi się w tekście przynajmniej 7–10 razy, a wyrazy z przedziału 5–6 użyć zbliżają się do sprzyjającej zapamiętaniu minimalnej granicy powtórzenia²¹. Mając na uwadze powyższe ustalenia, do nazw dydaktycznie

²⁰ E. Naji Meidani, R. Pishgadam, *Analysis of English language textbooks in the light of English as an International Language (EIL): A comparative study*, „International Journal of Research Studies in Language Learning” 2013, t. 2, z. 2, s. 89.

²¹ A. Seretny, *Czytanie ekstensywne, czyli sposób na efektywne rozwijanie kompetencji leksykalnej uczących*

i kulturowo nośnych, oprócz Polski, zaliczam 8 krajów kręgu rozszerzonego: USA, Niemcy, Anglia, Hiszpania, Francja, Włochy, Rosja, Japonia.

Zaproponowany zestaw, poza Niemcami i Rosją, nie uwzględnia sąsiadów Polski. Nie do końca również odzwierciedla pochodzenie osób, które w latach 2004–2013 zdawały egzamin certyfikowany ze znajomości języka polskiego jako obcego – wśród zdających egzamin najczęściej było obywateli z Ukrainy, ale sporą część stanowiły osoby z Białorusi, Czech, Armenii, Korei Południowej, Wietnamu²². W podręcznikowym układzie dominują przede wszystkim państwa wysoko rozwinięte, zindustrializowane, najważniejsze na świecie pod względem gospodarczym, zrzeszone w ramach grupy G8²³. Jedyna różnica polega na tym, że miejsce Kanady (w *Kpk1* oraz *Cool* jest to nazwa rzadka) zajęła Hiszpania, której obecność wśród wymienionych państw tłumaczyć można atrakcyjnością kulturową i turystyczną, a także popularnością nauczania języka hiszpańskiego w Polsce. Przywołane 9 państw (Polska oraz 8 państw kręgu rozszerzonego) potraktować można jako dydaktycznie i kulturowo nośne, a znajomość ich pisowni i częściowej odmiany jako element nieodzowny w kształceniu obcokrajowców na poziomie A1.

Zastanawia jednak, jakie kraje kręgu rozszerzonego znalazły się niejako na obrzeżach procesu dydaktycznego. Chodzi o państwa pojawiające się w podręcznikach częściej niż incydentalnie, ale nie na tyle regularnie, aby włączyć je w obręb dydaktycznego kośćca. Za takie uznałem nazwy krajów, które występują przynajmniej w 3 przebadanych przeze mnie podręcznikach, w tym przynajmniej w jednym mają częstość dwa i więcej. Są to: Czechy, Austria, Ukraina, Grecja, Litwa, Argentyna, Chiny, Norwegia. Dopiero tak rozszerzony zbiór uwzględnia większość sąsiadów Polski (choć nadal brakuje Białorusi i Słowacji). Podane choronimy, choć znajdują się poza obszarem dydaktycznym poziomu A1, można jednak potraktować jako elementy nośne kulturowo, zwiększające atrakcyjność i różnorodność materiałów do nauki języka polskiego.

Pozostałe nazwy krajów określam jako incydentalne. Pojawiają się jednostkowo (niekiedy częściej) w różnych podręcznikach, w innych z kolei nie występują, jednak w żadnym skrypcie nie mają częstości pozwalającej na zapamiętanie (czyli 5 i więcej). W dużej mierze występowanie nazw tych krajów jest

się, [w:] *Sztuka to rzemiosło*, t. 3, *Nauczyć Polski i polskiego*, A. Achteлик, J. Tambor (red.), Katowice 2013, s. 212.

²² I. Janowska, *Certyfikacja języka polskiego jako obcego: problemy i wyzwania. Bilans dziesięciolecia*, [w:] *Ewaluacja biegłości językowej. Od pomiaru do sztuki pomiaru*, J. Sujecka-Zajac (red.), Warszawa 2015, s. 88–89.

²³ W skład grupy krajów G8 (1997–2014) wchodziły: Francja, Japonia, Niemcy, Stany Zjednoczone, Wielka Brytania, Włochy, Kanada i Rosja. Po aneksji Krymu przez Rosję G8 w 2014 roku wróciło do formuły G7, [online], [https://pl.wikipedia.org/wiki/G7_\(grupa\)](https://pl.wikipedia.org/wiki/G7_(grupa)), [dostęp: 25.07.2019].

kwęstią przypadku. Jest to zbiór zdecydowanie największy i najbardziej różnorodny, mieszczący w sobie takie kraje, jak: *Australia, Belgia, Brazylia, Chorwacja, Dominikana, Egipt, Finlandia, Indie, Irlandia, Kanada, Portugalia, Rumunia, Tunezja, Turcja, Węgry*.

Jeśli spojrzeć na całość wynotowanego materiału z perspektywy kontynentalnej, to okaże się, że dominują w nim państwa europejskie oraz z Ameryki Północnej (głównie *USA*, rzadziej *Kanada*), następnie kraje azjatyckie (*Japonia, Rosja, Chiny*, sporadycznie: *Turcja*, a jednostkowo: *Indie, Nepal, Tybet*) i z Ameryki Południowej (*Argentyna, Brazylia*). Obecność zmarginalizowanej Afryki zaznacza *Egipt* (rzadziej: *Tunezja, Maroko, RPA*). Niemal nieobecna jako kraj i kontynent jest *Australia*. Przedstawiony stan rzeczy, właściwy materiałom do nauczania języka polskiego jako obcego, nie odbiega więc zasadniczo od stereotypowego sposobu funkcjonowania obcych krajów w polskich gwarach. Z badań przeprowadzonych przez Annę Tyrpę wynika, że w świadomości wiejskiej kulturowo najbardziej wyrazista jest Europa, a następnie Azja, Ameryka i Afryka. Ameryka wyprzedziła Afrykę, choć geograficznie leży zdecydowanie dalej. Europa Zachodnia i Południowa dostarczyły bogatszego materiału gwarowego, a więc kulturowo są bardziej widoczne i wyraziste niż Europa wschodnia i północna²⁴.

5. Etonimy

Etonimy obce występują tylko w trzech z analizowanych podręczników (*Start1* nie wprowadza nazw narodowości), jednak ich wykorzystanie w książkach nie jest jednakowe.

Warto zauważyć, że najczęstszym etnonimem w wszystkich podręcznikach jest *Polak* (*Hurra1* – 31 użyć, *Kpk1* – 5, *Cool* – 52, *Start1* – 0), co w pełni potwierdza, że podręczniki do nauczania języka polskiego jako obcego są polonocentryczne. Z kolei w *Hurra1* etnonimów obcych mamy 59: *Francuz* (20), *Włoch* (7), *Anglik* (5), *Hiszpan* (5), *Niemiec* (5), *Japończyk* (5), *Rosjanin* (5), *Amerikanin* (4), *Czech* (2), *Ukrainiec* (1). W *Kpk1* jest ich zaledwie 10: *Japończyk* (4), *Anglik* (3), *Włoch* (1), *Argentyńczyk* (1), *Żyd* (1), natomiast w *Cool* 118: *Amerikanin* (19), *Francuz* (16), *Niemiec* (15), *Hiszpan* (14), *Rosjanin* (13), *Anglik* (12), *Japończyk* (12), *Czech* (2). Pod względem ilościowym najwięcej więc etnonimów wprowadza podręcznik *Cool* (170), następnie *Hurra1* (90), a najmniej *Kpk1* (15), przy czym dysproporcja między skryptami jest dość znaczna. Ostatnia pozycja *Kpk1* może budzić zastanowienie, zwłaszcza jeśli przypomnimy sobie, że boha-

²⁴ A. Tyrpa, *Cudzoziemcy i obce kraje w dialektach*, Kraków 2011, s. 281.

terami książki są uczący się języka polskiego obcokrajowcy. Być może dzieje się tak dlatego, że wprowadzenie fikcyjnych postaci sprzyja konkretyzacji i indywidualizacji osób, dzięki czemu bohaterami są konkretne postacie, np.: Javier, Mami, Uwe jako przedstawiciele różnych narodowości, a nie jakiś niekonkretny Hiszpan, Niemiec czy Francuz²⁵.

Etonim Polaka stanowi około 30% użycia wszystkich etnonimów w każdej książce (z wyłączeniem *Start1*): *Hurra1*: 34%, *Kpk1*: 30%, *Cool*: 30,59%. Ponieważ tym razem badany materiał dostarczył wartości stosunkowo niewielkich, nie podaję średniej częstości użyć etnonimów obcych dla każdego podręcznika, ale jako częste etnonimy obce taktuję takie, które w badanym materiale występują 5 i więcej razy. Po uwzględnieniu powyższego kryterium okazuje się, że etnonimy częste występują tylko w podręcznikach *Hurra1* oraz *Cool* (w *Kpk1* żaden etnonim nazywający cudzoziemca nie spełnia stawianego wymogu²⁶). W *Hurra1* są to więc wszystkie wymienione etnonimy z wyjątkiem *Amerikanina*, *Czecha* i *Ukraińca*, a w *Cool* wszystkie poza *Czechem*. Jako etnonimy dydaktyczne i kulturowo nośne, oprócz *Polaka*, traktuję nazwy: *Francuz*, *Włoch*, *Anglik*, *Hiszpan*, *Niemiec*, *Japończyk*, *Rosjanin* i *Amerikanin*. Widać więc, że zaproponowany w podręcznikach zestaw nazw narodowości pokrywa się z najczęstszymi nazwami krajów.

Na prezentowany w podręcznikach materiał warto spojrzeć także z perspektywy genderowej. W *Hurra1* pojawia się 34 etnonimów kobiecych: Częściej niż *Polka* (4), pojawia się *Francuzka* (10). Kolejne etnonimy to: *Włoszka* (4), *Hiszpanka* (3), *Japonka* (3), *Niemka* (2), *Rosjanka* (2), *Angielka* (2), *Amerykanka* (2), *Ukraińska* (1). W *Kpk1* 8 żeńskich etnonimów układają się następująco: *Polka* (4), *Angielka* (2) i *Japonka* (2). Natomiast w *Cool*, obok nazwy *Polka* (10), są 44 obce etnonimy żeńskie: *Hiszpanka* (7), *Niemka* (6), *Włoszka* (6), *Amerykanka* (6), *Angielka* (5), *Francuzka* (5), *Rosjanka* (5), *Japonka* (4). Z perspektywy płci trudno więc mówić o pełnym parytecie, skoro w podręcznikach etnonimy żeńskie oscylują w granicy 40% wszystkich użyć obcych etnonimów (*Hurra1* – 49%, *Kpk1* – 40%, *Cool* – 37%), jednak wydaje się, że perspektywa kobieca jest widoczna i dość wyraźna zarysowana w analizowanych podręcznikach, co zasadniczo zbieżne jest ze sposobem prezentowania Polaków i Polek w materiałach serii *Hurra*²⁷.

²⁵ Redaktor serii „Polski, krok po kroku” Iwona Stemppek poinformowała mnie również, że ograniczenie nazw narodowości było celowym zabiegiem, gdyż w podręczniku *Kpk1* położono większy nacisk na utrwalanie nazw zawodów, a narodowości pojawiają się częściej w ćwiczeniach dostępnych na platformie e-learningowej www.e-polish.eu.

²⁶ Należy zgodzić się z M. Balowskim, że w *Kpk1* nazwy narodów są zmarginalizowane, choć jest ich nieco więcej niż trzy, jakie wskazał badacz w swoim artykule, por. M. Balowski, *Nazwy własne w podręcznikach...*, s. 135.

²⁷ K. Stankiewicz, A. Żurek, *Obraz Polki/Polaka...*, s. 498.

6. Dyskusja

Zestawienie leksemów, nazywających kraje i narodowości w czterech podręcznikach do nauczania języka polskiego jako obcego na poziomie elementarnym, pozwoliło zauważyć pewną różnicę między funkcjonowaniem choronimów a etnonimów w opisywanych materiałach. W przypadku nazw państw, oprócz etnonimów częstych, które traktuję jako nośne dydaktycznie i kulturowo, przywołano także sporo pojedynczych nazw bardzo różnych krajów. Na przykład obce choronimy o najrzadszej frekwencji (częstość 1–2) jako jednostki leksykalne stanowią w: *Hurra1* 8/21 (38%), *Kpk1* 15/28 (53,5%), *Cool* 22/32 (68,75%) i *Start1* 29/40 (72,5%), a więc od 1/3 do nawet ponad 2/3 wszystkich choronimów. Ich struktura jest więc podobna do struktury leksyki potocznej w podręcznikach z tego poziomu – leksemy klas o najniższej frekwencji (z przedziału 1–2) w *Hurra1* stanowiły 28 na 50 leksemów (56%), a w *Kpk1* 64 na 103 leksemy (62%)²⁸. Oprócz zatem częstych choronimów obcych, wprowadzono w podręcznikach sporo leksyki rzadkiej, zróżnicowanej, ale występującej w materiałach tylko raz lub dwa razy. Jej funkcją jest budowanie kolorytu i uatrakcyjnienie tekstu, a nie wzmacnianie procesu przyswajania słownictwa przez uczniów.

Inny charakter w badanych materiałach mają etnonimy nazywające obcokrajowców. Podkreślić należy, że w dwóch przebadanych książkach mamy do czynienia ze znaczącą redukcją (*Kpk1*) lub całkowitą nieobecnością (*Start1*) etnonimów. W pozostałych materiałach (*Hurra1*, *Cool*), ze względu na stosunkowo dużą frekwencję niewielkiej liczby etnonimów – choć wartości bezwzględne są dość małe – niemal wszystkie nazwy zostały włączone w proces lingwodydaktyczny. Różnorodność etnonimów znacznie ograniczono, przez co nie pełnią one funkcji leksykalnego urozmaicenia tekstów.

We wszystkich przeanalizowanych podręcznikach do nauczania języka polskiego jako obcego na poziomie A1 zestaw dydaktycznie i kulturowo nośnych nazw krajów jest podobny – są to: *Polska*, *Ameryka (USA)*, *Niemcy*, *Francja*, *Anglia*, *Włochy*, *Hiszpania*, *Rosja* i *Japonia*. Co istotne, w dwóch podręcznikach (*Hurra1* oraz *Cool*) najwyższą częstość wśród nazw krajów kręgu rozszerzonego miał skrótowiec *USA*, w pozostałych *Niemcy* (*Kpk1*) oraz *Anglia* (*Start1*)²⁹. Obecność

²⁸ K. Szamryk, *Leksyka potoczna w podręczniku do nauki języka polskiego jako obcego „Polski, krok po kroku (poziom A1)” – wybrane zagadnienia w ujęciu statystycznym*, „Acta Universitatis Lodziensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców” 2017, t. 24, s. 66–67; tenże, *Statystyczna analiza słownictwa potocznego w podręczniku „Hurra!!! Po polsku 1”*, „Roczniki Humanistyczne” 2017, t. 65, z. 10, s. 31–33.

²⁹ O ile więc zgodzić się można, że w lekcji 13 z podręcznika *Hurra1* przywołano nazwy państw atrakcyjnych turystycznie oraz o bogatej kulturze i historii (por. B. Afeltowicz, *Nazwa własna jako tekst...*, s. 76), o tyle w całym podręczniku – podobnie zresztą jak w innych omawianych materiałach – w doborze choronimów obcych dominują jednak kryteria pozaturystyczne.

Stanów Zjednoczonych oraz ich wyraźna przewaga pod względem częstości przywołań nad innymi krajami anglojęzycznymi jest powszechna w podręcznikach do nauki języka angielskiego, nawet w materiałach wydawanych w Chinach czy Japonii³⁰. W polskich podręcznikach wiąże się ona jednak przede wszystkim z określeniem w obu książkach pochodzenia produkcji filmowych, gdyż rynek filmowy i telewizyjny wyraźnie zdominowany jest przez produkcje amerykańskie, jakie ilustrują jednostki: *film przygodowy USA*, *serial USA*, *film s.f. z USA*. W podręcznikach uwidaczniają się więc nie tyle uwarunkowania geograficzno-polityczne, ile raczej kulturowe, a dokładnie wysoka atrakcyjność i powszechność kultury amerykańskiej na świecie, w tym w Polsce. Przywołany zbiór krajów, o ile jest przydatny z punktu widzenia dydaktyki, kulturowo niestety powieliła i utrwała stereotypowe widzenie świata.

Trzeba również zaznaczyć, że w podręcznikach do nauczania innych niż polski języków obcych, nazwy krajów funkcjonują inaczej. Przede wszystkim badacze zwracają uwagę na dominujący w wielu seriach wydawniczych dyskurs postkolonialny. Na przykład w podręcznikach do nauki języka angielskiego przeważają odniesienia do krajów anglojęzycznych³¹, w hiszpańskich Meksyk oraz Hiszpania³², a we francuskich referencje do Francji i krajów frankofońskich³³.

7. Wnioski

Przeprowadzona analiza wykazała, że w podręcznikach do nauki języka polskiego jako obcego na poziomie elementarnym można wyróżnić nazwy krajów kulturowo i dydaktycznie nośnych, nazwy krajów kulturowo nośnych oraz nazwy sporadyczne. We wszystkich opisywanych skryptach najczęściej powtarzające się nazwy krajów i narodowości są podobne, co pozwala przyjąć, że istnieje zestaw nazw (mimo braku wskazania w opracowaniach naukowych), które powinny opanować osoby uczące się języka polskiego na poziomie A1. Zbiór ten obejmuje Polskę (jako państwo kręgu wewnętrznego) oraz 8 nazw

³⁰ W. Juan, *A content analysis of the cultural content in the EFL Textbooks*, „Canadian Social Science” 2010, t. 5, s. 140; N. Yamanaka, *An evaluation of English textbooks in Japan from the viewpoint of nations in the inner, outer and expanding circles*, „JALT Journal” 2006, t. 28, z. 1, s. 63–64.

³¹ M.C. Mendez Garcia, *International and intercultural issues in English teaching textbooks: the case of Spain*, „Intercultural Education” 2006, t. 16, z. 1, s. 62.

³² A.G. Ramirez, J.K. Hall, *Language and culture in secondary level Spanish textbooks*, „The Modern Language Journal” 1990, t. 74, s. 49–50.

³³ J.A. Wiczorek, *The concept of „French” in foreign language texts*, „Foreign Language Annales” 1994, t. 27, z. 4, s. 489–490.

krajów obcych (kręgu rozszerzonego): USA, Niemcy, Anglię, Francję, Hiszpanię, Włochy, Rosję i Japonię.

Z kolei etnonimy okazały się stanowić istotny element słownictwa tylko w dwóch analizowanych podręcznikach (*Hurra1* oraz *Cool*). Świadczy to o niejednakowym traktowaniu choronimów i etnonimów w opisywanych źródłach. Pod względem różnorodności oraz liczby użyć również struktura choronimów jest inna niż etnonimów – niemal wszystkie etnonimy stanowią bowiem element kulturowo i dydaktycznie ważny, czego nie można powiedzieć o nazwach krajów.

Bibliografia

- Afeltowicz B., *Nazwa własna jako tekst kultury w nauczaniu języka polskiego jako obcego*, „Acta Universitatis Lodzianis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców” 2011, 18, s. 73–80.
- Balowski M., *Nazwy własne w podręcznikach glottodydaktycznych*, [w:] *Proměny polonistiky: Tradice a výzvy polonistických studií*, M. Benešová, L. Zakopalová, R. Rusin Dybalská (red.), Karolinum 2015, s. 131–139.
- Bartmiński J., *Opozycja swój/obcy a problem językowego obrazu świata*, „Etnolingwistyka” 2007, 10, s. 35–59.
- Cortazzi M., Jin L., *Cultural mirrors materials and methods in the EFL classroom*, [w:] *Culture in second language teaching and learning*, E. Hinkel (red.), Cambridge 1999, s. 196–219.
- Cristal D., *English as a global language*, Cambridge 2003, s. 59–61.
- Dąbrowska A., *Czy istnieje w podręcznikach języka polskiego jako obcego dla cudzoziemców wyraźny obraz Polski i Polaków? (Próba znalezienia stereotypów)*, [w:] *Język a kultura, 12: Stereotyp jako przedmiot lingwistyki. Teoria, metodologia, analizy empiryczne*, J. Anusiewicz, J. Bartmiński (red.), Wrocław 1988, s. 278–295.
- Dąbrowska A., *Co się kryje w słowie obcy? Z zagadnień nauczania języka polskiego jako obcego*, „Poradnik Językowy” 2010, 10, s. 21–34.
- Dembowska-Wosik I., *Nomina propria w tekstach związanych z kulturą lokalną – poszerzenie wiedzy o świecie czy przeszkoda w rozumieniu tekstu? (na podstawie tekstów o Łodzi)*, „Acta Universitatis Lodzianis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców” 2010, 17, s. 123–170.
- Dębińska K., Małycka A., *Start 1. Survival Polish. Podręcznik studenta*, Warszawa 2010.
- Gajda S., *Narodowokulturowy komponent znaczenia nazw własnych w nauczaniu języka polskiego jako obcego*, [w:] *Onomastyka w dydaktyce szkolnej*, E. Homa (red.), Szczecin 1988, s. 45–53.
- Janowska I., *Certyfikacja języka polskiego jako obcego: problemy i wyzwania. Bilans dziesięciolecia*, [w:] *Ewaluacja biegłości językowej. Od pomiaru do sztuki pomiaru*, J. Sujecka-Zajac (red.), Warszawa 2015, s. 83–95.

- Język polski jako obcy. Programy nauczania na tle badań współczesnej polszczyzny, W. Mio-dunka (red.), Kraków 1991.
- Juan W., *A content analysis of the cultural content in the EFL Textbooks*, „Canadian Social Science” 2010, 5, s. 137–144.
- Kachru B., *Teaching world Englishes*, „Cross Currents: An International Journal of Language Teaching and Cross-Cultural Communication” 1989, 16/1, s. 15–21.
- Lotman J., *Problemy komparatystyki semiotycznej*, [w:] *Problemy wiedzy o kulturze*, A. Brodzka, M. Hopfinger, J. Lalewicz (red.), Wrocław 1986, s. 5–16.
- Małolepsza M., Szymkiewicz A., *Hurra!!! Po polsku 1. Podręcznik studenta*, Kraków 2006.
- Martyniuk W., *A1 – elementarny poziom zaawansowania w języku polskim jako obcym*, Kraków 2004.
- Mączyński J., *Nazwy własne w nauczaniu języka polskiego jako obcego*, [w:] *Onomastyka w dydaktyce szkolnej i społecznej*, E. Homa (red.), Szczecin 1988, s. 121–127.
- Mendez Garcia M.C., *International and intercultural issues in English teaching textbooks: the case of Spain*, „Intercultural Education” 2006, 16, z. 1, s. 57–68.
- Mirga A., *Stereotyp jako model „prawdziwego swojego” i „obcego” (próba konstrukcji teoretycznej zjawiska stereotypu)*, „Zeszyty Uniwersytetu Jagiellońskiego. Prace Etnolingwistyczne” 1984, 19, s. 51–70.
- Naji Meidani E., Pishgadam R., *Analysis of English language textbooks in the light of English as an International Language (EIL): A comparative study*, „International Journal of Research Studies in Language Learning” 2013, 2/2, 83–89.
- Nowak P., *Swoi i obcy w językowym obrazie świata*, Lublin 2002.
- Piotrowska-Rola E., Porębska M., *Polski jest cool. Książka studenta*, Lublin 2013.
- Ramirez A.G., Hall J.K., *Language and culture in secondary level Spanish textbooks*, „The Modern Language Journal” 1990, 74, s. 48–65.
- Sarnowska-Giefing I., *Nazwy własne w nauczaniu języka polskiego na kursach dla cudzoziemców polskiego pochodzenia*, „Poradnik Językowy” 1980, 7, s. 368–372.
- Seretny A., *Kompetencja leksykalna uczących się języka polskiego jako obcego w świetle badań ilościowych*, Kraków 2011.
- Seretny A., *Czytanie ekstensywne, czyli sposób na efektywne rozwijanie kompetencji leksykalnej uczących się*, w: *Sztuka to rzemiosło*, 3, *Nauczyciel Polski i polskiego*, A. Achteulik, J. Tambor (red.), Katowice 2013, s. 208–220.
- Stankiewicz K., Żurek A., *Obraz Polki/Polaka w serii podręczników do nauczania języka polskiego jako obcego Hurra!!! Po polsku*, „Acta Universitatis Lodzianis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców” 2010, 17, s. 495–505.
- Stemppek I., Stelmach A., Dawidek S., Szymkiewicz A., *Polski, krok po kroku A1*, Kraków 2011.
- Strzelecka A., *Obraz polskiej rodziny w wybranych podręcznikach do nauczania języka polskiego jako obcego*, „Acta Universitatis Lodzianis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców” 2011, 11, s. 327–333.

- Szamryk K., *Leksyka potoczna w podręczniku do nauki języka polskiego jako obcego „Polski, krok po kroku (poziom A1)” – wybrane zagadnienia w ujęciu statystycznym*, „Acta Universitatis Lodzianis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców” 2017, 24, s. 61–75.
- Szamryk K., *Statystyczna analiza słownictwa potocznego w podręczniku „Hurra!!! Po polsku 1”*, „Roczniki Humanistyczne” 2017, 65/10, s. 25–41.
- Tyrpa A., *Cudzoziemcy i obce kraje w dialektach*, Kraków 2011.
- Wieczorek J.A., *The concept of „French” in foreign language texts*, „Foreign Language Annales” 1994, 27/4, s. 487–497.
- Yamanaka N., *An evaluation of English textbooks in Japan from the viewpoint of nations in the inner, outer and expanding circles*, „JALT Journal” 2006, 28/1, s. 63–64.