

O WYZWANIACH DYDAKTYCZNYCH PODCZAS PRACY Z GRUPAMI CHIŃSKIMI

Tamary Czerkies i Adriany Prizel-Kani

MIĘDZY WSCHODEM A ZACHODEM
O WYZWANIACH DYDAKTYCZNYCH PODCZAS PRACY
Z GRUPAMI CHIŃSKIMI

Biblioteka „LingVariów”
Glottodydaktyka t. 23

Redaktor naukowy serii
Iwona Janowska

MIĘDZY WSCHODEM A ZACHODEM
O WYZWANIACH DYDAKTYCZNYCH PODCZAS PRACY
Z GRUPAMI CHIŃSKIMI

MONOGRAFIA ZBIOROWA POD REDAKCJĄ
TAMARY CZERKIES I ADRIANY PRIZEL-KANI

Z prac Wydziału Polonistyki Uniwersytetu Jagiellońskiego

Biblioteka „LingVariów”
Glottodydaktyka t. 23

MIĘDZY WSCHODEM A ZACHODEM
O WYZWANIACH DYDAKTYCZNYCH PODCZAS PRACY
Z GRUPAMI CHIŃSKIMI

MONOGRAFIA ZBIOROWA POD REDAKCJĄ
TAMARY CZERKIES I ADRIANY PRIZEL-KANI



Księgarnia Akademicka
Kraków 2022

Tamara Czerkies
Uniwersytet Jagielloński, Kraków
✉ <https://orcid.org/0000-0002-9572-9632>
✉ tamara.czerkies@uj.edu.pl

Adriana Prizel-Kania
Uniwersytet Jagielloński, Kraków
✉ <https://orcid.org/0000-0001-6072-5482>
✉ adriana.prizel-kania@uj.edu.pl

© Copyright by individual authors, 2022

Recenzenci
dr Piotr Kajak, Uniwersytet Warszawski
prof. nadzw. dr Li Yinan, Pekijski Uniwersytet Języków Obcych

Opracowanie redakcyjne
Dorota Ilnicka

Projekt okładki
Paweł Sepielak

ISBN 978-83-8138-822-1 (druk)
ISBN 978-83-8138-823-8 (on-line, pdf)
<https://doi.org/10.12797/9788381388238>

Publikacja dofinansowana przez Wydział Polonistyki Uniwersytetu Jagiellońskiego

WYDAWNICTWO KSIĘGARNIA AKADEMICKA
ul. św. Anny 6, 31-008 Kraków
tel.: 12 421-13-87; 12 431-27-43
e-mail: akademicka@akademicka.pl
<https://akademicka.pl>

SPIS TREŚCI

Wprowadzenie.....	7
-------------------	---

CZĘŚĆ I

SPECYFIKA POTRZEB ORAZ PROGRAM NAUCZANIA STUDENTÓW Z CHIN

Zhang Huiling, <i>Potrzeby chińskojęzycznych studentów uczących się języka polskiego jako obcego</i>	13
Iwona Janowska, <i>Program kształcenia językowego na kierunku studia polskie – język, kultura, społeczeństwo</i>	39

CZĘŚĆ II

DYDAKTYCZNA CODZIENNOŚĆ

Adriana Prizel-Kania, <i>Wymiary kultur oraz ich wpływ na proces uczenia się oraz komunikację w języku polskim jako obcym</i>	59
Małgorzata Banach, Dominika Bucko, <i>Rozwijanie kompetencji chińskich studentów w zakresie działań receptywnych na zajęciach z języka polskiego jako obcego</i>	75
Joanna Machowska, <i>„Aby język giętki powiedział wszystko, co pomyśli głowa”. O nauczaniu gramatyki na kierunku studia polskie – język, kultura, społeczeństwo słów kilka</i>	95
Beata Terka, <i>I Chińczykom gramatyka problemy sprawia, czyli o wyzwaniach składniowych (i nie tylko) chińskojęzycznych uczących się języka polskiego jako obcego</i>	113
Tamara Czerkies, <i>Co nosimy w sobie jak pieczęć? O próbach przełamywania wzorów myślenia oraz rozwijania świadomości kulturowej</i>	133
Dominika Bucko, <i>Projekt edukacyjny jako aktywizująca metoda nauczania międzykulturowego</i>	153
Dominika Bucko, Małgorzata Banach, <i>Wyzwania oraz sposoby wsparcia chińskich studentów przygotowujących prace licencjackie. Zajęcia wspomagające seminarium</i> ...	165

CZĘŚĆ III**SEMINARIA LICENCJACKIE, CZYLI ZWIEŃCZENIE WSPÓLNYCH WYSIŁKÓW**

Piotr Horbatowski , <i>Program seminarium licencjackiego w odniesieniu do nowych wyzwań stojących przed studiami polonistycznymi w Chinach</i>	181
Tamara Czerkies , <i>Prace licencjackie chińskich studentów powstałe na zakończenie I edycji programu, czyli przekraczanie granic własnego świata</i>	201
Indeks osobowy	221
Notki biograficzne Autorów	225

WPROWADZENIE

Tom *Między Wschodem a Zachodem. O wyzwaniach dydaktycznych podczas pracy z grupami chińskimi* jest efektem działań zespołu nauczycieli oraz wykładowców Instytutu Glottodydaktyki Polonistycznej Uniwersytetu Jagiellońskiego¹, którzy w roku akademickim 2019/2020 rozpoczęli zajęcia w ramach I edycji studiów na kierunku studia polskie – język, kultura, społeczeństwo na Wydziale Polonistyki UJ. Był to nowatorski projekt, wynikający z potrzeb, jakie pojawiły się już we wrześniu 2006 r., po podpisaniu porozumień między Uniwersytetem Jagiellońskim a Chińskim Państwowym Biurem Międzynarodowej Promocji Języka Chińskiego². Umoowa dotycząca współpracy w ramach kultury i edukacji była efektem zmiany polityki Państwa Środka w ramach nowego otwarcia. Od tego czasu do Krakowa zaczęły przybywać coraz liczniejsze grupy chińskojęzycznych studentów na kursy języka i kultury polskiej³. Postanowiliśmy więc sprostać oczekiwaniom i jesienią 2019 r. uruchomiliśmy nowy kierunek⁴.

Specyfika nauczania języka polskiego osób pochodzących z odległego kręgu kulturowego, do którego należą Chiny, wymaga od nauczycieli umiejętnego kierowania procesem kształcenia. To nie tylko rozwijanie działań recepcji i produkcji językowej oraz przekazywanie wiedzy na temat systemu języka, to także kształcenie świadomości (między)kulturowej oraz kompetencji w tym zakresie. Nauczający musi zrozumieć, że uczący się przybywa do Polski ze specyficznym bagażem kulturowym, zatem poznając język, zmuszony jest wielokrotnie przekraczać granice własnego świata, modelu uczenia się oraz związanych z tym nawyków.

Gdy jesienią 2019 r. uruchamialiśmy I edycję programu, okazało się, że rzeczywistość przerosła nasze oczekiwania. Przyczyniła się do tego z jednej strony praca

¹ Do roku 2020 Instytut Glottodydaktyki Polonistycznej UJ nosił nazwę Centrum Języka i Kultury Polskiej w Świecie.

² Pisz o tym w niniejszym tomie Piotr Horbatowski.

³ Więcej na ten temat można przeczytać w artykułach Iwony Janowskiej, Piotra Horbatowskiego, Adrian Prizel-Kani zamieszczonych w niniejszym tomie.

⁴ Przygotowania w tym zakresie zaczęliśmy dwa lata wcześniej.

w trudnych warunkach pandemii (od początku marca 2020 r. musieliśmy nauczać w trybie zdalnym), a z drugiej – zderzenie kultur Wschodu (chińskojęzycznych studentów) oraz Zachodu (nauczającego zespołu), które zmusiło wszystkich zaangażowanych w przedsięwzięcie do ciągłego przekraczania własnych kulturowych granic. Nauczający musieli weryfikować metody, wykazać się elastycznością, znaleźć odpowiedni sposób otwierania przybyszów tak, by objaśnić im nieznaną rzeczywistość, nauczać języka, oswajać z kulturą⁵, nowo przybyli musieli zaś dostosowywać się do kulturowej i językowej odmienności.

Niniejszy tom stanowi zbiór doświadczeń, które zdobywał zespół podczas codziennej pracy dydaktycznej. Wszystkie teksty relacjonują proces kształcenia, pokazują poczynione obserwacje, badania oraz wnioski. W części I przedstawiamy zdefiniowane potrzeby chińskojęzycznych uczących się oraz zarys programu studiów.

Część II to opis dydaktycznej codzienności, w której charakteryzujemy specyfikę zajęć językowych. Poświęcamy uwagę zagadnieniom kształcenia międzykulturowego z wykorzystaniem literatury, jak też zajęciom powstałym w ramach tzw. projektu edukacyjnego, który dzięki kontaktom chińskojęzycznych uczących się z polskimi rówieśnikami – słuchaczami studiów I stopnia na kierunku język polski w komunikacji społecznej – miał pomóc w procesie negocjowania z poznawaną rzeczywistością. Ostatni podrozdział w tej części dotyczy zajęć wspomagających seminarium.

Ostatnia, III część skupia się na opisie pracy w trakcie prowadzonych seminariów licencjackich. Relacjonujemy kolejne etapy powstawania prac i pokazujemy ich efekty.

Całość tomu otwiera artykuł Zhang Huiling dotyczący specyfiki potrzeb chińskojęzycznych uczących się. Tekst jest efektem badań, które przeprowadziła autorka, będąc studentką UJ na studiach II stopnia na kierunku nauczanie języka polskiego jako obcego. Dzięki nim poznała ona zasady nauczania i uczenia się języka, a jako Chinka doskonale rozumiała problemy, z jakimi zmagają się studenci z jej kraju oraz kręgu kulturowego. Interesujące są wnioski zawarte w tekście – pokazują, że chińskojęzyczni uczący się, gdy mają za sobą doświadczenia pracy z polskim lektorem, nie są tak mocno przywiązani do metody dedukcyjnej, powszechnie stosowanej w ich kraju, choć zachowują upodobanie do kolejności: prezentacja materiału przez nauczyciela, następnie objaśnianie na przykładach, a potem ćwiczenia. Ku takiemu sposobowi nauczania skłaniają się szczególnie ci studenci, którzy dopiero zaczynają pracę z native speakerem (zobacz artykuły Joanny Machowskiej oraz Adriany Prizel-Kani w II części publikacji, warto je ze sobą porównać).

⁵ Trudności w zalezieniu odpowiedniej metody wynikają m.in. z różnych modeli nauczania: konfucjańskiego, właściwego kulturom Wschodu, i sokratejskiego, specyficznego dla kultur Zachodu. Piszą o tym w artykułach zamieszczonych w tomie m.in. Tamara Czerkies, Adriana Prizel-Kania, Beata Terka.

W otwierającej tom części zamieszczamy również tekst Iwony Janowskiej, który pokazuje, jakim kluczem kierowaliśmy się, planując program nowego kierunku, jakie potrzeby braliśmy pod uwagę, jak modyfikowaliśmy treści kształcenia w trakcie pracy.

W części opisującej dydaktyczną codzienność zawarte są artykuły relacjonujące pracę lektorów oraz wykładowców. Większość autorów, mając taką możliwość, przeprowadziła wśród uczących się badania, aby jeszcze lepiej poznać ich potrzeby i zweryfikować metody pracy.

Na temat nauczania uwzględniającego wymiary kultur w kształceniu działań produkcji ustnej pisze Adriana Prizel-Kania. Jej tekst opiera się na badaniach pilotażowych, które przeprowadziła wśród chińskojęzycznych uczących się języka polskiego. Pokazują one, że nauczanie studentów z odległej kultury wymaga ciągłego szukania metody, która będzie dopasowana do ich potrzeb, i że nie wszystko, co zawierają opisy teoretyczne, jest oczywiste w codziennej praktyce. Zdaniem autorki warto w trakcie pracy weryfikować podejście, szukając złotego środka pomiędzy kulturową odmiennością i wynikającymi z niej przyzwyczajeniami a potrzebą glottodydaktyczną.

Sprawnościom receptywnym poświęciły swój tekst Małgorzata Banach i Dominika Bucko. Ich artykuł to interesująca analiza, czym jest nauczanie czytania i słuchania w perspektywie glottodydaktycznej oraz jak sobie radzić z problemami wynikającymi z różnic pomiędzy językiem i kulturą polską oraz chińską. Tekst stanowi praktyczną odpowiedź, na co zwracać szczególną uwagę podczas zajęć, i pokazuje, że nauczanie chińskojęzycznych uczących się działań recepcji językowej jest wyzwaniem.

Joanna Machowska opisuje proces nauczania gramatyki metodą indukcyjną, która nie znajduje uznania wśród chińskich studentów, gdy po raz pierwszy spotykają się z nią oraz z polskim lektorem. Interesujące są ankiety, które przeprowadziła autorka, oraz wnioski. Wynika z nich, że pomimo niechęci do indukcji nie powinniśmy z niej rezygnować, a ćwiczenia automatyzujące nie pomogą, jeśli nie będziemy próbowali nauczać, stosując nowoczesną metodę wymagającą od uczącego się samodzielności. Wysiłek nauczającego powinien koncentrować się na przyzwyczajaniu studentów do nowego sposobu nauczania i uczenia się oraz pokazywaniu, że w konsekwencji przynosi on rezultaty.

Beata Terka w swoim artykule również przedstawia wyniki badania ankietowych przeprowadzonych wśród studentów. Jej tekst dotyczy różnic pomiędzy językami polskim i chińskim, skupia się na kulturowej odmienności i wynikającymi z niej potrzebami uczących się. Badania autorki koncentrowały się na tym, co studenci oceniają jako największą trudność w uczeniu się gramatyki języka polskiego, a tym, co wynika z analizy pozyskanych od nich materiałów. Wyniki pokazują, że mimo

deklaracji respondentów, jakie wyrazili na początku, to, co sami uznali za trudne, w rzeczywistości takie nie jest.

Zagadnieniom kształcenia kompetencji oraz świadomości kulturowej w nauczaniu języka polskiego jako obcego z wykorzystaniem literatury poświęcony jest tekst Tamary Czerkies. W części teoretycznej autorka przywołuje opinie badaczy na ten temat, w drugiej zaś, opisującej codzienną praktykę dydaktyczną, pokazuje – opierając się na wybranych fragmentach prac powstałych podczas zajęć – etapy budzenia się świadomości kulturowej uczących się.

Na temat kształcenia kulturowego, które wykorzystuje bezpośrednie kontakty pomiędzy dwiema grupami uczących się – chińskich oraz polskich studentów, pisze Dominika Bucko. Autorka relacjonuje zajęcia w ramach tzw. projektu edukacyjnego, który aktywizował obie grupy uczących się, udowadniając, że naturalne relacje rówieśników pochodzących z odległych kultur rozwijają wszystkich i stanowią dobry sposób, prowokując uczących się do efektywnej komunikacji.

Ważną rolę odegrały zajęcia wspomagające przygotowanie prac licencjackich, które rozpoczęliśmy w VIII semestrze (a IV – w Polsce) studiów. Piszą o tym, charakteryzując trudności oraz sposoby radzenia sobie z nimi, Dominika Bucko i Małgorzata Banach. Autorki cytują wybrane prace, by na konkretnych przykładach pokazać, jak można radzić sobie z potencjalnymi problemami. Ich tekst potwierdza, że praca indywidualna, zwłaszcza w przypadku uczących się pochodzących z odległego kręgu kulturowego, przynosi efekty.

Ostatnia część poświęcona jest zajęciom seminaryjnym, które miały doprowadzić do obrony prac licencjackich. Przedstawia kolejne etapy wspólnych spotkań podczas zajęć oraz indywidualnych konsultacji, charakteryzuje kryteria, jakimi kierowali się seminarzyści, dokonując wyboru tematów – omawia to zagadnienie w swoim tekście Piotr Horbatowski, który we wstępie również szeroko objaśnia, jak doszło do tego, że uruchomiliśmy nowy kierunek studiów.

Tom kończy tekst Tamary Czerkies, który relacjonuje wysiłek, jaki uczący się musieli włożyć w codzienną próbę zmiany kulturowego adresu⁶, pisząc licencjaty. Artykuł prezentuje oraz omawia wybrane fragmenty prac, autorka pokazuje, że wchodząc do nowej rzeczywistości oraz próbując ją oswoić, studenci muszą stanąć z boku w stosunku do tego, co znają, i przyjrzeć się inności z nowym namysłem.

Mamy nadzieję, że książka, która jest świadectwem wspólnego wysiłku, będzie służyła jako odpowiedź oraz pomoc wszystkim glottodydaktykom polonistycznym nauczającym studentów o szczególnych wymaganiach, którzy chcą poznać język i kulturę, a należą do odległego od naszego kręgu kulturowego.

⁶ Na temat adresu kulturowego pisał Piotr Garncarek (2021), jego tekst został przywołany w artykule Tamary Czerkies.

CZEŚĆ I
SPECYFIKA POTRZEB
ORAZ PROGRAM NAUCZANIA
STUDENTÓW Z CHIN

ZHANG HUILING

Uniwersytet Studiów Międzynarodowych w Zhejiang
(*Zhejiang International Studies University*)

POTRZEBY CHIŃSKOJĘZycznych STUDENTÓW UCZĄCYCH SIĘ JĘZYKA POLSKIEGO JAKO OBCEGO

Needs of Chinese-Speaking Students Learning Polish as a Foreign Language

This article presents the results of research carried out in 2019–2021 as part of the project entitled *Needs analysis of Chinese-speaking students of the one-year course of Polish language and culture at the Jagiellonian University in Cracow*. The research aimed at better adapting the annual language and culture course, which takes place in Poland. The paper presents the characteristics of respondents, their motivations and goals, methods and techniques for conducting various types of lessons of Polish language and culture in their eyes, and additional comments that should be mentioned in the future.

Keywords: needs analysis, Chinese students of Polish studies, Polish as a foreign language, one-year course of Polish language and culture

1. Wstęp

Artykuł jest skróconą wersją pracy magisterskiej, pisanej w latach 2020–2021, pt. „Analiza potrzeb chińskojęzycznych studentów rocznego kursu języka i kultury polskiej na Uniwersytecie Jagiellońskim w Krakowie”, której promotorem był dr hab. Waldemar Martyniuk, prof. UJ. Temat projektu dyplomowego został zainspirowany osobistym zainteresowaniem glottodydaktyką polonistyczną oraz doświadczeniem, które jako osoba ucząca się języka polskiego jako obcego (dalej: JPJO) zdobyłam podczas rocznego stażu językowego w Centrum Języka i Kultury Polskiej w Świecie Uniwersytetu Jagiellońskiego (dalej: Centrum UJ), które obecnie nosi nazwę Instytut Glottodydaktyki Polonistycznej.

Dynamiczny rozwój studiów polonistycznych oraz ożywiona wymiana edukacyjna pomiędzy Chinami a Polską, trwająca od roku 2014, do której przyczyniły się m.in. chińskie inicjatywy dyplomatyczne, jak np. program „Jeden Pas i Jeden Szlak”, doprowadziły do napływu nad Wisłę studentów polonistyki wysłanych z uczelni z Państwa Środka. Fakt ten zwrócił moją uwagę na znaczenie badania grupy moich rodaków uczących się JPJO. Mimo że poruszone w rozdziale zagadnienia są związane z problemami, które napotykali uczący się odbywający roczny kurs językowo-kulturowy na UJ, wyniki badań mogą być wykorzystane przez wszystkich nauczających chińskojęzycznych studentów, którzy trafiają do polskich ośrodków nauczania języka polskiego jako obcego.

2. Cel badań

Badania miały na celu rozpoznanie potrzeb chińskojęzycznych studentów, którzy uczyli się języka i poznawali kulturę polską w trakcie rocznego kursu w Centrum UJ. Oto pytania badawcze, na które próbowałam uzyskać odpowiedź:

1. Czego chińscy studenci oczekują podczas rocznego kursu języka i kultury polskiej w Polsce¹?
2. Czy ich potrzeby zostały zaspokojone?
3. Co należałoby poprawić, aby dostosować kurs do oczekiwań studentów?

3. Próba badawcza, metodologia i realizacja badań

Uczestnikami badań byli studenci Pekińskiego Uniwersytetu Języków Obcych (dalej: PUJO), Szanghajskiego Uniwersytetu Studiów Międzynarodowych (dalej: SUSM) oraz Kantońskiego Uniwersytetu Spraw Międzynarodowych (dalej: KUSM), którzy odbywali roczny kurs języka i kultury polskiej na UJ w roku akademickim 2019/2020. Wszyscy chińscy studenci odbywający roczny staż językowy w Cen-

¹ Według Hutchinsona i Watersa podczas analizy potrzeb należy wziąć pod uwagę subiektywne opinie uczących się, którzy także zdają sobie sprawę ze swoich potrzeb („what their needs are”). Badacze nazwali indywidualne poglądy terminem *wants*, który może znaleźć w języku polskim rzeczownikowy ekwiwalent „oczekiwanie”. Słowo to w *Wielkim słowniku języka polskiego* oznacza „to, czego ktoś chce”. Moje badania bazowały na propozycjach Hutchinsona i Watersa, dlatego w niniejszym artykule hasła „potrzeba” i „oczekiwanie” oraz czasowniki „potrzebować”, „oczekiwać”, „chcieć” i „życzyć sobie” są stosowane synonimicznie.

trum UJ, a mianowicie 7 studentów z PUJO, 7 studentów z SUSM oraz 6 studentek z KUSM, uczestniczyli aktywnie zarówno w części ankietowej, jak i w wywiadach. Dzięki temu uzyskałam 20 kwestionariuszy ankietowych i tyleż samo wypowiedzi respondentów.

Zaplecze metodologiczne pracy stanowiły koncepcje Toma Hutchinsona i Alana Watersa opublikowane w pozycji *English for Specific Purposes: A Learning-Centred Approach* (2001), w której badacze wyodrębnili dwa typy potrzeb uczących się – docelowe (*target needs*) oraz bieżące związane z procesem uczenia się (*learning needs*)². Podczas gdy potrzeby docelowe dotyczą analizy sytuacji, do której zmierzamy (*target situation analysis*), po uzyskaniu której uczyć się będzie posługiwać się dobrze „oswojonym” językiem obcym, analiza potrzeb bieżących, związanych z procesem uczenia się (*learning needs analysis*), określa optymalne warunki, w których będzie odbywała się nauka języka. Analiza uwzględnia zatem wiedzę, umiejętności, strategie i nawyki uczenia się oraz motywację kursanta (Hutchinson, Waters 2001: 60–62).

W badaniach dokonałam wyłącznie analizy potrzeb bieżących związanych z procesem uczenia się z uwagi na fakt, że zarówno kurs, na który badani uczęszczali, jak i ich czteroletnie studia licencjackie miały charakter ogólny. Inaczej mówiąc, studia nie były utworzone w celu specjalistycznym, miały ich przygotować do funkcjonowania w możliwie jak najszerszych sferach życia. Co więcej, zakładany w przyszłości wybór kariery zawodowej był przypadkowy i studenci już w trakcie studiów nie potrafili przewidzieć swojej przyszłości w tym zakresie (por. Zhang 2021: 12). W związku z tym analiza sytuacji docelowej w przypadku chińskich studentów wydaje się mało sensowna, natomiast analiza potrzeb bieżących, związanych z samym procesem uczenia się, może pozwolić na dostosowanie kursu językowego do specyficznych oczekiwań badanej grupy uczących się w przyszłości.

Jak wspomniałam, badania składały się z dwóch części – ankiety oraz wywiadu, dlatego miały one charakter hybrydowy – ilościowo-jakościowy. Pytania w kwestionariuszu oraz w wywiadzie opracowałam na podstawie systemu opisu analizy potrzeb zaproponowanych przez Hutchinsona i Watersa, informacji uzyskanych z badań wstępnych, jak też własnych doświadczeń, obserwacji oraz sugestii promotora. W ankiecie znajdowały się 54 pytania, podzielone na 6 bloków: (1) pytania metryczkowe; (2) motywacja oraz cel uczenia się języka; (3) język oraz metody/techniki nauczania; (4) ocena wykorzystywanych materiałów dydaktycznych; (5) ocena warunków nauczania oraz organizacji zajęć; (6) inni kursanci uczestniczący w zajęciach. Pytania zostały sformułowane w zróżnicowany sposób, a szczegóły można zobaczyć w załączniku *Wzór ankiety w języku polskim* (załącznik 1). Ze względu na ograniczenia wynikające z przyczyn obiektywnych w artykule wyeksponowana będzie tylko część zagadnień.

² Polskie tłumaczenia dwóch terminów zapożyczone z pracy Ewy Donesch-Jeżo (2008).

Wywiad obejmował tylko dziewięć pytań, które są przedstawione w załączniku *Lista pytań wywiadu w języku polskim* (załącznik 2)³. Wszystkie rozmowy zostały nagrane po uzyskaniu ustnej zgody respondentów. Instrumenty badawcze opracowałam najpierw w języku polskim, a następnie przetłumaczyłam je na język chiński. Obie części badań zostały zrealizowane w języku ojczystym badanych.

4. Wyniki badań

4.1. Charakterystyka respondentów

Wszyscy ankietowani byli Chińczykami, jednak w przypadku studentów z Państwa Środka należałoby wziąć pod uwagę nie tylko ich pochodzenie narodowościowe, lecz także regionalne. Mimo coraz częstszej migracji istnieje znaczna różnica w sposobie myślenia oraz obyczajach pomiędzy mieszkańcami różnych części naszego kraju. Dla przybysza z północnych Chin najtrudniejszą do pokonania barierę na południu kraju stanowi zrozumienie dialektu. Mimo ciągłej promocji oficjalnej odmiany języka chińskiego – mandaryńskiego – w wielu miastach, jak np. w Kantonie, mieszkańcy posługują się językiem, który diametralnie różni się od oficjalnego. Inny ważny fakt dotyczył zagadnień heterogeniczności badanej grupy. Według planów naboru studentów opublikowanych na stronach pekińskiego uniwersytetu z 2020 r. o przyjęcie na studia w PUJO mogli starać się maturzyści z ponad 10 prowincji bądź miast, podczas gdy KUSM zamierzał przyjąć przede wszystkim kandydatów pochodzących wyłącznie z własnej prowincji. Pokazuje to tabela 1.

W grupie respondentów dominowały kobiety, które stanowiły 75%. Badani mieli od 18 do 22 lat. Przyjechali na roczny kurs w ramach studiów licencjackich, które w systemie szkolnictwa Chińskiej Republiki Ludowej trwają cztery lata. Studenci z Pekinu byli na II roku studiów, a pozostali na III. Podczas ostatecznej próby badawczej 75% badanych osób uczestniczyło w prowadzonych przez UJ zajęciach dla poziomu B2 (w tym B2.1 i B2.2), podczas gdy reszta reprezentowała poziom B1 (ściślej: B1.2). Wszyscy ankietowani znali język angielski, część zadeklarowała znajomość innych, np. japońskiego, niemieckiego, norweskiego czy nawet esperanto.

³ W oryginale były to ankiety w języku polskim i chińskim, jednak na potrzeby niniejszego tekstu zamieszczam wersje tylko w języku polskim.

Województwo/Miasto	Liczba przyjęć – PUJO	Liczba przyjęć – KUSM
Pekin	2	0
Tianjin	0	0
Hebei	1	0
Shanxi	0	0
Mongolia Wewnętrzna	0	0
Liaoning	1	0
Jilin	0	0
Heilongjiang	0	0
Szanghaj	0	0
Jiangsu	2	0
Zhejiang	1	0
Anhui	0	0
Fujian	1	0
Jiangxi	0	0
Shandong	2	0
Henan	1	0
Hubei	1	0
Hunan	1	0
Guangdong	0	10
Guangxi	0	1
Hainan	0	0
Chongqing	1	0
Sichuan	1	0
Guizhou	0	0
Yunnan	0	0
Tybet	0	0
Shanxi	1	1
Gansu	0	0
Qinghai	0	0
Ningxia	0	0
Sinciang	0	0

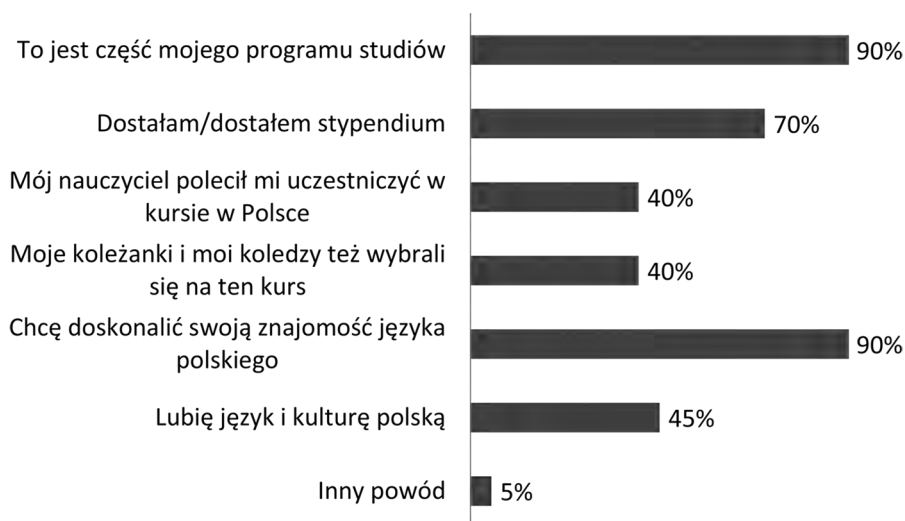
Tabela 1. Planowa liczba przyjęć na polonistykę w PUJO i KUSM w roku 2020 (oprac. własne na podstawie stron internetowych uczelni⁴)

4.2. Motywacja i cel

Respondenci zostali poproszeni o odpowiedzi na trzy pytania dotyczące: (1) przyczyn przyjazdu do Polski; (2) powodów wyboru miasta; (3) poziomu znajomości polszczyzny, jaki chcieliby osiągnąć po rocznej nauce.

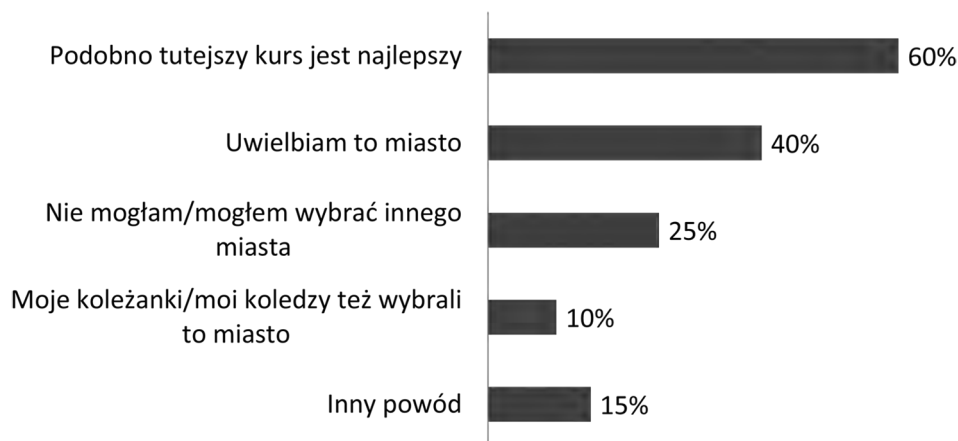
⁴ Wszystkie tabele i wykresy zamieszczone w niniejszym artykule stanowią opracowanie własne, chyba że zaznaczono inaczej.

Okazało się, że status kursu języka polskiego w programie studiów chińskich polonistów („To jest część mojego programu studiów”) oraz chęć doskonalenia znajomości języka polskiego najbardziej zachęciły respondentów do uczęszczania na zajęcia w Polsce, gdyż obie opcje zaznaczyło 90% przebadanych osób. Stypendium, które zaznaczyło 70% ankietowanych, stanowiło kolejną zachętę. Dziewięciu studentów powiązało motywację wyboru z zamiłowaniem do języka polskiego i kultury polskiej. Część respondentów stwierdziła, iż podejmując decyzję o wyjeździe, uwzględniła rady oraz opinie swojego nauczyciela, koleżanek i kolegów z Chin. W zebranych kwestionariuszach znalazła się jedna wypowiedź podana jako dodatkowa motywacja: „Chciałbym, zanurzony w docelowym środowisku językowym i kulturowym, zobaczyć, czy to jest rzecz, którą będę chciał się zajmować w przyszłości”.



Wykres 1. Motywacja studentów

Na podstawie uzyskanych wyników badań można stwierdzić, że dzięki renomie UJ większość ankietowanych (60%) przyjechała na studia do Krakowa. Miasto spodobало się 40% respondentów, a co czwarty student zaznaczył, że pobyt tutaj był spowodowany brakiem możliwości uczenia się w innym mieście Polski. Opinie koleżanek i kolegów oraz sugestie nauczyciela także wpłynęły na decyzję niewielkiej części ankietowanych.



Wykres 2. Powody, dla których wybrano ośrodek w Krakowie

Pytanie o poziom, w który celują uczestnicy ankiety, było otwarte. Ponad połowa respondentów chciała osiągnąć poziom B2, jeden z badanych celował w poziom C1. Część osób wyznaczyła cel w nieco inny sposób. Dwie dziewczyny, zamiast konkretnego zakresu poziomowego, określiły zagadnienie opisowo. Szczegóły odpowiedzi umieszczono w tabeli 2.

Odpowiedzi	Liczba wskazań
B2	11
C1	1
B2+ lub C1	1
B2–C1	1
B1–B2	1
Koniec B1.2	1
Zdać egzamin certyfikacyjny poziomu B2	1
B1–B2. Potrafię czytać lektury w języku polskim przy pomocy słownika, komunikować się z rodzimymi użytkownikami języka polskiego bez przeszkód	1
[Potrafię] mówić bez zahamowań	1
[Potrafię] komunikować się po polsku w sposób naturalny i płynny, uczestniczyć w rozmowach i czytać proste wiadomości ze zrozumieniem	1

Tabela 2. Docelowy poziom znajomości języka polskiego

4.3. Metody i techniki nauczania na zajęciach różnego typu

Przeanalizowane w badaniach zajęcia zostały skategoryzowane według planu dostępnego w broszurze programowej Centrum UJ w roku 2019/2020. Dlatego też w tej części artykułu omówię wyniki dotyczące oceny zajęć obejmujących nauczanie gramatyki, słownictwa, sprawności rozumienia ze słuchu, mówienia, rozumienia tekstu pisanego oraz z pisanie. Kategorie przedstawiające metody i techniki prowadzenia zajęć opracowałam na podstawie rozdziału pt. *Uczenie się i nauczanie języka* publikacji *Europejski system opisu kształcenia językowego* (2003) oraz materiałów z wykładu „Rozwijanie kompetencji uczących się – działania językowe” prowadzonego przez prof. Iwonę Janowską, jak też sugestii studentek biorących udział w badaniach.

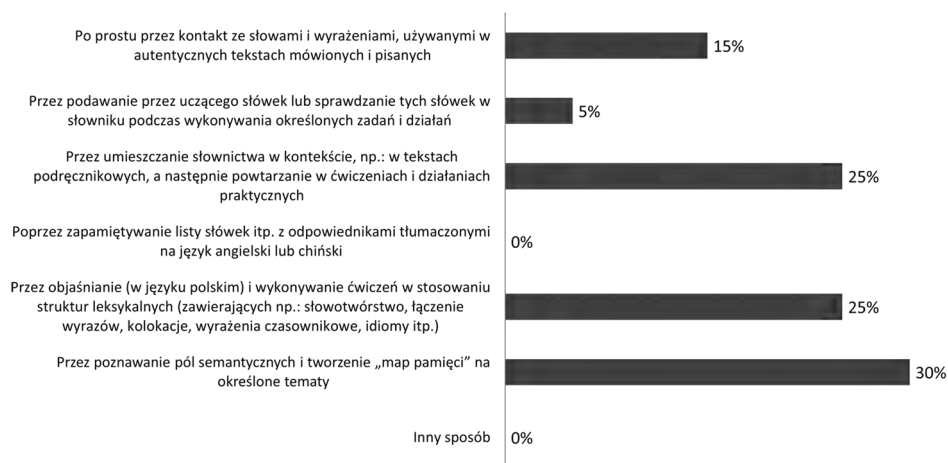
Pierwsze pytanie dotyczyło kwestii, czy studenci czują potrzebę wcześniejszego przygotowania się do zajęć, co w Chinach stanowi bardzo popularny nawyk sposobu uczenia się. Okazało się, że badani, uczący się języka w Polsce, nie mieli ochoty, by zapoznawać się z materiałami dydaktycznymi wcześniej: odpowiedzi na to pytanie wybrała mniej niż połowa ankietowanych. Pozostałe osoby wykazały neutralny lub negatywny stosunek do zagadnienia.

Przy pytaniu o naukę gramatyki respondenci najbardziej poparli podejście indukcyjne. Prawie jedna trzecia badanych chciała przyswajać wiedzę przez pokazywanie formy, funkcji oraz znaczenie nowych elementów, w specjalnie do tego celu przygotowanych tekstach, a 40% ankietowanych życzyło sobie dodatkowych objaśnień i ćwiczeń. Inni zwolennicy metody indukcyjnej oczekiwali kontaktu z nowym materiałem gramatycznym w tekstach autentycznych. Pozostałe 15% chciało nauczyć się zagadnień gramatycznych przez prezentację wzorów odmian, tabel itp., popartych objaśnieniami w metajęzyku (po angielsku lub po chińsku) oraz ćwiczeniami. Wyniki te pokazuje poniższy wykres 3.



Wykres 3. W jaki sposób chciałabyś/chciałbyś, aby prowadzone były zajęcia z gramatyki?

Na zajęciach ze słownictwa 30% ankietowanych chciało poszerzyć zasób słownictwa przez poznawanie pól semantycznych i tworzenie „map pamięci” na określone tematy, natomiast 25% respondentów wołało przyswajać nowe słowa w kontekście – na podstawie tekstów z podręcznika, by następnie utrwalać je w ćwiczeniach. Tyle samo badanych chciało uczyć się słownictwa przez objaśnianie w języku docelowym i wykonywanie ćwiczeń w stosowaniu struktur leksykalnych.



Wykres 4. W jaki sposób chciałabyś/chciałbyś poszerzyć swój zasób leksyki na zajęciach ze słownictwa?

Gdy badani byli pytani o liczbę słów i wyrażań, jakiej potrzebują podczas zajęć, 70% ankietowanych zaznaczyło więcej niż 20 nowych jednostek leksykalnych, podczas gdy dla pozostałych 30% 10–20 wyrazów było liczbą wystarczającą.

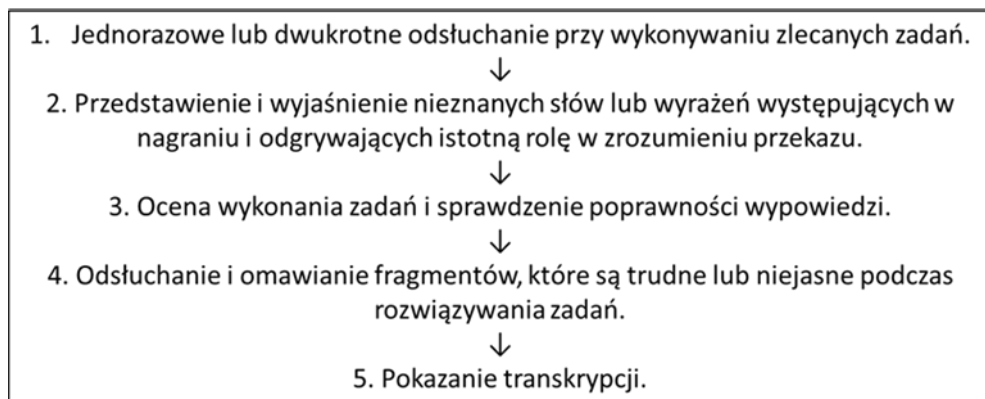
W odpowiedzi na pytanie o metodę prowadzenia zajęć z rozumienia ze słuchu respondenci zostali poproszeni o ułożenie możliwych działań dydaktycznych w kolejności. Mogli ominąć działanie (jedno lub więcej), które uznali za zbędne, i zaproponować inne, których sobie życzyli. Wykres 5 przedstawia najpopularniejszy w badaniach przebieg lekcji ze słuchu.

Warto przytoczyć kilka uwag ankietowanych, które zapisali oni jako, ich zdaniem, potrzebne podczas zajęć tego typu:

Ćwiczyć oryginalne zadania z egzaminów certyfikatowych.

Dostarczyć dodatkowe materiały na określony temat jako uzupełnienie poza zajęciami.

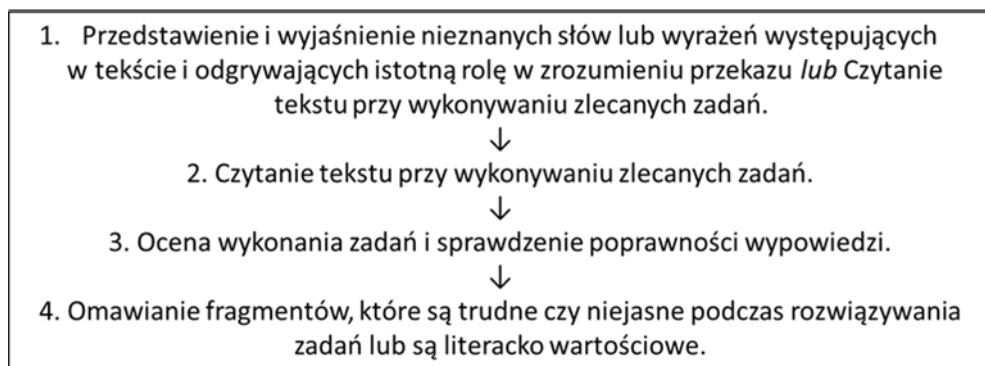
Prowadzić ćwiczenia konwersacyjne na określony temat.



Wykres 5. Najpopularniejsza kolejność działań dydaktycznych na zajęciach z rozumienia ze słuchu

Oczekiwania badanych studentów wobec zadań rozwijających sprawność mówienia można opisać w dosyć zwięzły sposób, ponieważ zdecydowana większość (75%) życzyła sobie zajęć, na których mogła uczestniczyć w dyskusji z koleżankami i kolegami na określone tematy pod kierunkiem nauczającego.

Pytanie dotyczące zajęć rozwijających sprawność rozumienia tekstu pisanego zostało sformułowane tak jak pytanie dotyczące zajęć z rozumienia ze słuchu. Na poniższym wykresie 6 znajduje się najpopularniejsza kolejność działań dydaktycznych, w jakiej większość przebadanej grupy chciała polepszyć swoją sprawność czytania.



Wykres 6. Najpopularniejsza kolejność działań dydaktycznych na zajęciach z rozumienia tekstu pisanego

„Jakie działania są Ci jeszcze potrzebne na zajęciach z rozumienia tekstu pisanego?” – na to pytanie odpowiedziało 14 ankietowanych. Studenci przede wszystkim życzyli sobie połączenia działań biernych (czytania) z działaniami aktywnymi, jak

np. z pisemnym bądź ustnym przedstawieniem refleksji czy dyskusją na temat lektury. Część respondentów chciała poznać tekst przed rozpoczęciem zajęć, a po lekcjach otrzymywać uzupełniające materiały do czytania.

W pytaniu dotyczącym zajęć z kompozycji i redakcji tekstu ankietowani zostali poproszeni o uzupełnienie tabeli wymienionymi działaniami⁵, które ich zdaniem powinny się odbyć przed zajęciami, podczas lub po nich. Kolumnę „przed zajęciami” uzupełniła jedynie połowa respondentów, podczas gdy pozostałe dwie – wszyscy badani. „Próbka pisania” była zaznaczona jako najistotniejsza potrzeba poznania tekstu w fazie przed. Aż 80% badanych studentów życzyło sobie pokazania, analizowania wzoru oraz omawiania reguł charakterystycznych dla danej formy pisania w ramach zajęć. Na tym etapie analizowanie podanego wcześniej przykładu oraz uwagi nauczającego zaznaczyła większość osób (11 ankietowanych). Korekta pracy i ostateczne pisanie według większości respondentów powinny być realizowane po zajęciach. Część ankietowanych dodatkowo zaznaczyła, że chciała polepszyć swoje umiejętności pisarskie poprzez zapoznanie się z wyróżniającymi się pracami koleżanek i kolegów. Niektórzy badani studenci potrzebowali zasobu leksykalnego przydatnego w redagowaniu tekstu na określony temat.

4.4. Materiały dydaktyczne, inni kursanci uczestniczący w zajęciach oraz czasowa organizacja zajęć

W badaniach zebrano tytuły podręczników, które respondenci wykorzystali podczas nauki języka polskiego w Chinach i na rocznym kursie w Krakowie. Wśród podanych materiałów był tylko jeden podręcznik, który został opracowany przez Chińczyka, a mianowicie *Język polski 1* (chiń. 波兰语 第一册)⁶. Oprócz tego używano książek z Polski. Zapytano również o podręczniki, które badani studenci sami by wybrali dla siebie jako podstawowe materiały do nauki w trakcie rocznego stażu. Respondenci zostali ponadto poproszeni o ocenę stosowanych podręczników i uzasadnienie wyboru materiałów. Badanym najbardziej spodobały się podręczniki, które są usystematyzowane, nasycone ćwiczeniami, zróżnicowane pod względem tematu, odpowiadają poziomowi oraz umożliwiają samodzielne uczenie się poza granicami kraju. Najważniejsze kryteria ewaluacji materiału dydaktycznego stanowiły: prezentacja gramatyki oraz przydatność i sposób wprowadzenia słownictwa. Zdaniem

⁵ Działania w ramach zajęć z pisania podane w kwestionariuszu zostały opracowane na podstawie schematu procesu nauczania redagowania i komponowania tekstów zaproponowanego przez Annę Seretny oraz Ewę Lipińską w książce pt. *ABC metodyki nauczania języka polskiego jako obcego* (2005).

⁶ Chodzi o książkę Li Jintao, *Język polski 1* z 1988 r., zob. bibliografia.

przebadanej grupy podręcznik niekoniecznie musiał być przeznaczony specjalnie dla nich. Potrzeby respondentów w zakresie innych materiałów dydaktycznych (materiałów uzupełniających, pomocniczych i oryginalnych) okazały się ogromne.

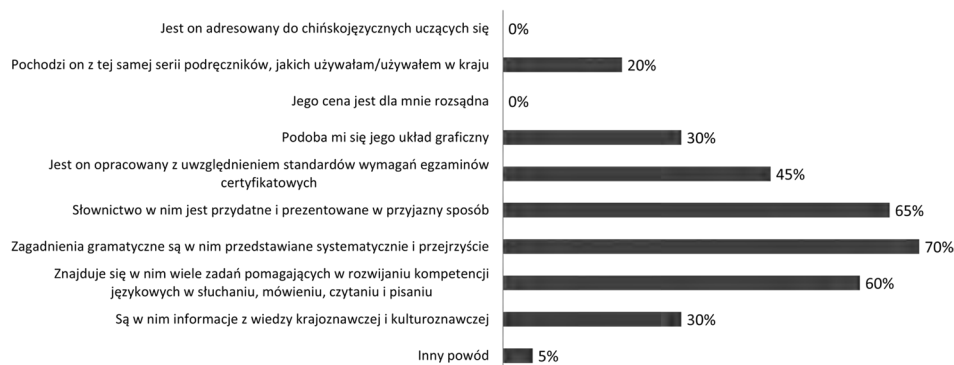
Podręcznik
1. Garncarek P., <i>Czas na czasownik</i> , Universitas, Kraków 2016.
2. Burkat A., Jasińska A., <i>Hurra!!! Po polsku 2</i> , Prolog, Kraków 2002.
3. Stempel I. i in., <i>POLSKI krok po kroku 1</i> , polish-courses.com, Kraków 2013.
4. Stempel I. i in., <i>POLSKI krok po kroku 2</i> , polish-courses.com, Kraków 2012.
5. Piotrowska-Rola E., Porębska M., <i>Polski jest cool</i> , Wydawnictwo Episteme, Lublin 2013.
6. Prizel-Kania A. i in., <i>Po polsku po Polsce</i> , Uniwersytet Jagielloński, Kraków 2015.
7. 李金涛, 波兰语 (第一册) ⁷ , Foreign Language Teaching and Research Press, Pekin 1988.

Tabela 3. Wykaz podstawowych podręczników używanych w kraju (w Chinach)

Podręcznik
1. Achtelek A. i in., <i>Bądź na B1</i> , Universitas, Kraków 2012.
2. Garncarek P., <i>Czas na czasownik</i> , Universitas, Kraków 2016.
3. Machowska J., <i>Gramatyka? Ależ tak! Ćwiczenia gramatyczne dla poziomu A2</i> , Universitas, Kraków 2011.
4. Burkat A. i in., <i>Hurra!!! Po polsku 3</i> , Prolog, Kraków 2010.
5. Lipińska E., Dąmbaska E.G., <i>Kiedyś wrócisz tu...</i> , cz. 1: <i>Gdzie nadwiślański brzeg (B2)</i> , Universitas, Kraków 2013.
6. Lipińska E., Dąmbaska E.G., <i>Kiedyś wrócisz tu...</i> , cz. 2: <i>By szukać swoich dróg i gwiazd (C1)</i> , Universitas, Kraków 2013.
7. Stempel I. i in., <i>POLSKI krok po kroku</i> , cz. 2, polish-courses.com, Kraków 2012.
8. Seretny A., <i>Kto czyta – nie błądzi</i> , Universitas, Kraków 2017.
9. Lipińska E., Dąmbaska E.G., <i>Pisać jak z nut</i> , Universitas, Kraków 2016.
10. Prizel-Kania A. i in., <i>Po polsku po Polsce</i> , Uniwersytet Jagielloński, Kraków 2015.
11. Guziuk-Świca B. i in., <i>Język polski bez granic</i> , Stowarzyszenie „Wspólnota Polska”, Lublin 2018.
12. Seretny A., <i>Słownictwo polskie w ćwiczeniach dla obcokrajowców</i> , Prolog, Kraków 2019.
13. Lipińska E., <i>Z polskim na ty</i> , Universitas, Kraków 2014.

Tabela 4. Wykaz podstawowych podręczników używanych na rocznym kursie języka i kultury polskiej

⁷ *Język polski 1.*



Wykres 7. Przyczyny wyboru podręczników dla studentów rocznego kursu

Przebadani studenci w Centrum UJ chodzili na zajęcia razem z kursantami pochodzącymi z innych krajów, co oznacza, że uczyli się w klasach heterogenicznych. Przed wyjazdem do Polski większość (13) respondentów studiowała w homogenicznej chińskiej grupie studentów, a pozostałych 7 ankietowanych stwierdziło, że już w Chinach miało kolegów obcokrajowców. Dla tych, którzy nie mieli wcześniej doświadczenia uczenia się w zespole niejednorodnym, wpływ nowego składu grupy w Krakowie mógł być znaczący – przede wszystkim polegał na o wiele lepszej sprawności wypowiadania się ich koleżanek i kolegów Polonusów⁸ i Słowian. Swobodne i szybkie reakcje takich kursantów stresowały, a czasem nawet demotywowały badanych, jednak część z nich potrafiła podejść do tego w pozytywny sposób. Przyznała, nie tylko w ankiecie, lecz także w wywiadzie, iż dzięki koleżankom i kolegom z narodów słowiańskich mogła podnieść swoje kompetencje w mówieniu. Wyniki ankiety także pokazały, że chociaż połowa ankietowanych wolała, aby lekcje z gramatyki i z rozumienia ze słuchu odbywały się w grupie chińskiej lub azjatyckiej, to jednak większość respondentów chciała uczęszczać na zajęcia różnego typu w grupie mieszanej. Podczas wywiadu niemało respondentów narzekało, że ich grupy w Krakowie cechowały się przewagą Azjatów i brakowało im kontaktów z kursantami z odmiennych kręgów kulturowych.

Warto także wspomnieć o czasowej organizacji zajęć rocznego kursu językowego, która wywoływała czasami lęk wśród badanych. Wynikało to z faktu, że w Chinach południe zazwyczaj jest przeznaczone na przerwę obiadową i drzemkę. Dlatego zdecydowana większość (aż 85%) ankietowanych życzyłaby sobie wprowadzenia podobnego zwyczaju w Centrum UJ. Zajęcia według nich mogłyby się odbywać albo

⁸ Polonusami nazywane są osoby z polskimi korzeniami z terenu USA oraz Niemiec, dla których język polski jest językiem dziedzicznym.

przed południem, albo po południu, ale nigdy w środku dnia. W wywiadzie niemal każda grupa pytanых wyraziła potrzebę południowej przerwy. Oto dwa przykładowe głosy, które odzwierciedlają kulturowe oblicze zagadnienia:

Myślę, że to dotyczy tylko studentów Azjatów, lub tych, którzy robią sobie drzemkę południową z przyzwyczajenia, a więc jeśli mają zajęcia od 11.30, to nie mogą ani jeść obiadu, ani iść na przerwę południową. Na początku pobytu tutaj dosyć trudno dostosować się do tego [...].

Harmonogram dla nas wszystkich studentów z Chin jest kłopotliwy, bo jak mamy [zajęcia] o 11.30, to ewentualnie przez całe rano nic nie da się robić. Wstajemy, a potem idziemy na zajęcia i jesteśmy głodni.

4.5. Język polski i kultura polska w oczach respondentów oraz inne komentarze

W tej sekcji przedstawiam skrótowo wyniki z jakościowej części badań. W wywiadzie, uwzględniając system opisu analizy potrzeb Hutchinsona i Watersa, pytałam przede wszystkim o to, jakie – w opinii badanych – są język polski i kultura polska.

Dla przeważającej części uczestników rozmów język polski był przede wszystkim bardzo trudny. Trudność ta dotyczyła nie tylko skomplikowanej, a czasem także nielogicznej – ich zdaniem – gramatyki, ściśle usystematyzowanej, a jednocześnie zawierającej wiele wyjątkowych zjawisk językowych, co czasem sprawia wrażenie, iż polszczyzna jest mało logiczna. Kolejna trudność dotyczyła problemów ze zrozumieniem słów, gdyż Polacy mówią w dość szybkim tempie. Na temat skomplikowania polskiej gramatyki studentka z Kantonu stwierdziła m.in.: *Na przykład dzisiaj omówiono słowo „wnuk”. „Wnukowie” oznacza tylko wnuków, a dopiero „wnuki” znaczą i wnuczki, i wnuków, więc w końcu nie wiem, co Polacy mają na myśli.*

Niektórzy badani zwrócili uwagę na kulturowy aspekt języka docelowego, wskazując np. pewną „patriarchalność” polszczyzny, czego dowodem mogą być żeńskie nazwy zawodów utworzone od ich męskich odpowiedników. Dwoje studentów skomentowało to zjawisko następująco:

Poprzez niektóre słowa widać, że Polacy są raczej patriarchalni. Np. słowo „pracowniczka” pochodzi od męskiej formy „pracownik”, dlatego mam wrażenie, że Polacy przywiązują większą wagę do mężczyzn.

W dyskusjach o kulturze polskiej studenci poruszyli tematy dotyczące religii, charakteru Polaków oraz literatury polskiej. Uważali, iż jedną z najbardziej rozpoznawalnych cech kultury jest katolicyzm. Doszli do tego wniosku, ponieważ zauwa-

żyli w polskim mieście bardzo wiele kościołów, do których mieszkańcy chodzili na mszę, oraz obecność świąt religijnych, jak Boże Narodzenie czy Wielkanoc, które Polacy obchodzą jako najważniejsze. Opinie o wizerunku Polaków były zróżnicowane, ale ogólnie pozytywne. Jedna osoba miała jednak nieco odmienną obserwację: *Myślę, że jeśli chodzi o stare święta, to [kultura polska] jest raczej tradycyjna, bo głównym elementem kultury polskiej jest katolicyzm. Ale oni teraz rzadko chodzą na mszę i to jest dla mnie dosyć dziwne, bo jeżeli nie chcą iść na mszę, no to po co katolicyzm...* Portret Polaków uczestnicy badań narysowali w sposób różnorodny. Jedni sądzili, iż podtrzymywanie dawnych obyczajów świętowania może świadczyć o tym, że są oni konserwatywni i mniej otwarci. Niemało respondentów zaznaczało, że ludzie z Polski są gościnni, życzliwi, otwarci wobec cudzoziemców i dumni ze swojej historii i kultury. Jedna z ankietowanych była pod wrażeniem dumy Polaków ze swojej kultury: *Myślę, że oni [Polacy] niezwykle doceniają osiągnięcia swojej kultury. W niezwykle dużym stopniu z nią się utożsamiają. Niezwykle ją lubią i podziwiają.* Z jej zdaniem zgodziła się cała reszta dyskutujących z tej samej grupy. Podobna opinia pojawiła się również w innym zespole: *Nie wyobrażałam sobie, jak państwo, które ma skomplikowaną historię i doświadczyło kiedyś zaborów, ma podchodzić do własnej kultury narodowej. Ale poprzez wcześniejsze uczestnictwo w szkole letniej i tegoroczny pobyt myślę, że większość obywateli Polski ma poczucie dumy wobec swojej kultury.* Zdarzyło się także porównanie Polaków z przedstawicielami innych narodów: *No [kultura polska] pół słowiańska, pół niemiecka. Jeśli chodzi o kulturę, to zamiłowanie do picia alkoholu to typowa cecha narodu słowiańskiego. No ale są też pracowici jak Niemcy, mniej leniwi niż Grecy czy Włosi.*

W wywiadzie pojawiły się także mocne wyrazy uznania dla literatury polskiej. Warto przytoczyć dwie reprezentatywne wypowiedzi:

Interesuję się przede wszystkim ich wierszami, bo ich poetów jest naprawdę wielu i to jest urocze. W rzeczywistości pod pewnymi względami [współczesna poezja polska] ma z chińską wiele wspólnego.

Myślę, że warto badać kulturę polską. Wielu ludzi zna tylko kulturę rosyjską i rosyjskie dzieła literackie, ale tak naprawdę w Polsce też jest wielu genialnych pisarzy itd.

Zdaniem części osób Chińczycy powinni poświęcić więcej uwagi polskim dziełom literackim i pisarzom.

Wśród odpowiedzi na inne pytania zadane w wywiadzie były także komentarze warte uwagi. Badani byli bardzo zadowoleni z programów zaoferowanych przez Centrum UJ. Uznali, że kurs w Krakowie mógł zaspokoić większość ich potrzeb związanych z nauką języka, lecz pojawiały się także niespełnione oczekiwania. Jedna studentka zgłosiła problem z milczeniem Chińczyków na zajęciach, który może napotkać niemal każdy nauczyciel JPJO z Polski. Według respondentki niezabieranie

głosu przez studentów z Chin wynika z braku śmiałości, natomiast prowadzący w Centrum UJ nie zawsze zdawali sobie sprawę z tego faktu: *Kiedy milczymy, nauczyciel myśli, że to dlatego, że nie rozumiemy, a potem powtarza tę samą rzecz wiele razy. Czasem to jest dla nas kłopot*. Kolejny problem dotyczył transkrypcji. Część pytanych stwierdziła, że na lekcjach z rozumienia ze słuchu nie dostarczono im transkrypcji po wysłuchiwaniu nagrania. Według nich brak tekstu blokował dokładne rozumienie materiałów audialnych, gdyż bez zapisu uczący się nie potrafili poznać wyrazów, których nie zrozumieli podczas słuchania. Przyznali, że czasem byli zdemotywowani przez to, że nie otrzymali transkrypcji, a mogliby samodzielnie powtarzać wysłuchiwanie materiały po zajęciach.

5. Podsumowanie wyników badań i zakończenie

Wyniki badań pokazują przede wszystkim ambicję chińskojęzycznych studentów, którzy przyjechali do Polski na roczny kurs języka i kultury w celu doskonalenia znajomości polszczyzny, aby osiągnąć biegłość właściwą dla poziomu co najmniej B2. Mieli więc oczekiwania wobec metod oraz technik nauczania stosowanych przez polskich nauczycieli. Oto wnioski, jakie nasuwają się po analizie przeprowadzonych badań ankietowych:

- Studenci z Chin najchętniej chcieliby się uczyć gramatyki indukcyjnie, przez pokazywanie formy, funkcji oraz znaczenia nowych elementów w specjalnie opracowanych tekstach, potrzebne byłyby uzupełniające objaśnienia oraz formalne ćwiczenia.
- W nauczaniu słownictwa największą aprobatę badanych uzyskały stosowane pola semantyczne i „mapy pamięci” na określone tematy wykorzystywane podczas zajęć, ponadto uczący się oczekiwali poznania więcej niż 20 nowych słów na lekcji.
- Na zajęciach z rozumienia ze słuchu respondenci woleliby najpierw wysłuchać materiału przy wykonywaniu zadań, a dopiero potem zapoznać się z nowymi wyrazami, ocenić swoje odpowiedzi i odsłuchać trudniejszych fragmentów audio. Konieczne byłoby według nich udostępnienie transkrypcji na koniec lekcji.
- Chińscy uczący się chcieliby rozwinąć sprawność mówienia przez dyskusje z koleżankami i kolegami na określone tematy pod kierownictwem prowadzącego.
- Ankietowani życzyliby sobie, aby zajęcia z rozumienia tekstu pisanego rozpoczęły się albo od przygotowania leksykalnego, albo od czytania tekstu z równoczesnym wykonywaniem zadań, a potem przeszły do etapów oceny i omówienia ważniejszych fragmentów. Warto, ich zdaniem, by na zajęciach tego typu rozszerzać i urozmaicać działania komunikacyjne.

- Jeżeli chodzi o zajęcia z kompozycji i redakcji tekstów, ankietowani chcieliby podjąć próbę pisania przed rozpoczęciem zajęć, a w ich trakcie potrzebowaliby analizy wzoru i wyjaśnień nauczyciela. Autorską korektę i ostateczne pisanie woleliby wykonać po zajęciach.
- Dla badanych studentów z Chin najbardziej atrakcyjny byłby podręcznik z dobrą prezentacją zagadnień gramatycznych, pożytecznym słownictwem oraz bogaty w ćwiczenia. Respondenci wykazali wielkie zainteresowanie materiałami dydaktycznymi w innych formach.
- Kursanci z innych krajów, zwłaszcza Polonusi i Słowianie, znacząco oddziaływali na naszych studentów, często również negatywnie, jednak mimo to badani nadal chcieli uczestniczyć w zajęciach w grupach heterogenicznych, przyjmując to jako niemałe wyzwanie. W porównaniu z tym problemem większy kłopot stanowiły dla nich lekcje odbywające się w południe, ponieważ przyzwyczaili się do przerwy obiadowej oraz drzemki w środku dnia, jak robią to w Chinach.
- Język polski dla badanych uczących się był przede wszystkim trudny, a najbardziej widoczne elementy kultury polskiej w ich oczach to religia, gościnność i życzliwość Polaków oraz znakomita literatura.
- Respondenci stwierdzili, że kurs w Centrum UJ był zadowalający i zaspokoił ich potrzeby w zakresie nauki JPJO. Warto jednak wziąć pod uwagę mankamenty, które zauważyli, np. nieporozumienia pomiędzy chińskimi uczącymi się a polskim nauczycielem w momencie panującej podczas zajęć ciszy.

Wszelkie działania przeprowadzone w ramach zaplanowanych i przeprowadzonych badań miały na celu pokazanie, co polscy nauczający mogą zrobić, aby lepiej dostosować się do potrzeb chińskojęzycznych studentów. Mam nadzieję, że cel ten został zrealizowany i mimo skromnej ilościowo próby badawczej moja praca poszerzy wiedzę na temat specyficznych potrzeb uczących się JPJO studentów z Państwa Środka oraz zainspiruje kolejne osoby do jeszcze bardziej wnikliwej analizy tego zagadnienia.

Bibliografia

- Donesch-Jeżo E., 2008, *Teoretyczne i praktyczne podstawy nauczania języka specjalistycznego ESP*, „Prace Naukowe Uniwersytetu Ekonomicznego we Wrocławiu”, nr 17, s. 193–200.
- Hutchinson T., Waters A., 2001, *English for Specific Purposes: A Learning-Centred Approach*, Cambridge.
- Li Jintao, 1988, *Język polski 1*, Pekin.
- ESOKJ 2003: Council of Europe, *Europejski system opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie*, Warszawa 2003 [polskie tłumaczenie dokumentu: Council of Europe, 2001, *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*], Strasbourg.
- Seretny A., Lipińska E., 2005, *ABC metodyki nauczania języka polskiego jako obcego*, „Metodyka Nauczania Języka Polskiego jako Obcego”, t. 3, Kraków.
- Zhang Huiling, 2021, „Analiza potrzeb chińskojęzycznych studentów rocznego kursu języka i kultury polskiej na Uniwersytecie Jagiellońskim w Krakowie”, niepublikowana praca magisterska, Uniwersytet Jagielloński, Kraków.
- Żmigrodzki P. (red.), 2013–2021, *Wielki słownik języka polskiego*, Warszawa, [on-line:] <https://wsjp.pl/> (dostęp: 28 X 2021).

ABSTRAKT

Artykuł prezentuje wyniki badań zrealizowanych w latach 2019–2021 w ramach projektu pt. „Analiza potrzeb chińskojęzycznych studentów rocznego kursu języka i kultury polskiej na Uniwersytecie Jagiellońskim w Krakowie”. Próba badawcza miała na celu lepsze dostosowanie programu kursu do oczekiwań stale rosnącej liczby chińskich studentów. W tekście przedstawiono charakterystykę respondentów, ich motywacje i cele, sugerowane metody oraz techniki prowadzenia zajęć.

Słowa kluczowe: analiza potrzeb, chińscy studenci polonistyki, język polski jako obcy

Załącznik 1.

Wzór ankiety w języku polskim

Ankieta

I. PODSTAWOWE INFORMACJE OSOBISTE

1. Płeć: 1) Kobieta 2) Mężczyzna
2. Wiek: 1) ≤ 18 2) 18–22 3) ≥ 23
3. Rok studiów licencjackich: _____
4. Poziom grupy, w której jesteś: _____
5. Czy przed rozpoczęciem polonistycznych studiów licencjackich uczyłaś się/uczyłeś się języka polskiego? Tak/Nie
Jeśli tak, to jak długo? _____
6. Oprócz języka chińskiego (w tym języka mandaryńskiego oraz chińskich dialektów) i języka polskiego jakie języki jeszcze znasz? _____
7. Czy przed przyjazdem na kurs w Polsce otrzymałaś/otrzymałeś już certyfikat znajomości języka polskiego? Tak/Nie
Jeśli tak, to na jakim poziomie? _____

II. MOTYWACJA I CEL

8. Dlaczego przyjechałaś/przyjechałeś do Polski na roczny kurs języka i kultury polskiej? (wybierz wszystkie odpowiedzi, które Ciebie dotyczą)
 - 1) To jest część mojego programu studiów.
 - 2) Dostałam/dostałem stypendium.
 - 3) Mój nauczyciel polecił mi uczestniczyć w kursie w Polsce.
 - 4) Moje koleżanki i moi koledzy też wybrali się na ten kurs.
 - 5) Chcę doskonalić swoją znajomość języka polskiego.
 - 6) Lubię język polski i kulturę polską.
 - 7) Inny powód: _____
9. Dlaczego wybrałaś/wybrałeś kurs w Krakowie, a nie w innym mieście Polski? (wybierz wszystkie odpowiedzi, które Ciebie dotyczą)
 - 1) Podobno tutejszy kurs jest najlepszy.
 - 2) Uwielbiam to miasto.
 - 3) Nie mogłam/mogłem wybrać innego miasta.
 - 4) Moje koleżanki/moi koledzy też wybrali to miasto.
 - 5) Inny powód: _____
10. Jaki poziom znajomości języka polskiego chcesz osiągnąć po tym rocznym kursie? _____

III. JĘZYK I METODY/TECHNIKI NAUCZANIA

11. W jakich językach chciałabyś/chciałbyś, aby nauczyciele tłumaczyli materiał na zajęciach z gramatyki? (wybierz jedną odpowiedź)
 - 1) Tylko po polsku.
 - 2) Głównie po polsku, ale trochę po angielsku.

- 3) Głównie po polsku, ale trochę po chińsku.
 - 4) Tylko po angielsku.
 - 5) Tylko po chińsku.
 - 6) Inne: _____
12. W jakich językach chciałabyś/chciałbyś, aby nauczyciele tłumaczyli materiał na zajęciach ze słownictwa? (wybierz jedną odpowiedź)
- 1) Tylko po polsku.
 - 2) Głównie po polsku, ale trochę po angielsku.
 - 3) Głównie po polsku, ale trochę po chińsku.
 - 4) Tylko po angielsku.
 - 5) Tylko po chińsku.
 - 6) Inne: _____
13. W jakich językach chciałabyś/chciałbyś, aby nauczyciele tłumaczyli materiał na zajęciach z rozumienia ze słuchu? (wybierz jedną odpowiedź)
- 1) Tylko po polsku.
 - 2) Głównie po polsku, ale trochę po angielsku.
 - 3) Głównie po polsku, ale trochę po chińsku.
 - 4) Tylko po angielsku.
 - 5) Tylko po chińsku.
 - 6) Inne: _____
14. W jakich językach chciałabyś/chciałbyś, aby nauczyciele tłumaczyli materiał na zajęciach z mówienia? (wybierz jedną odpowiedź)
- 1) Tylko po polsku.
 - 2) Głównie po polsku, ale trochę po angielsku.
 - 3) Głównie po polsku, ale trochę po chińsku.
 - 4) Tylko po angielsku.
 - 5) Tylko po chińsku.
 - 6) Inne: _____
15. W jakich językach chciałabyś/chciałbyś, aby nauczyciele tłumaczyli materiał na zajęciach z rozumienia tekstu pisanego? (wybierz jedną odpowiedź)
- 1) Tylko po polsku.
 - 2) Głównie po polsku, ale trochę po angielsku.
 - 3) Głównie po polsku, ale trochę po chińsku.
 - 4) Tylko po angielsku.
 - 5) Tylko po chińsku.
 - 6) Inne: _____
16. W jakich językach chciałabyś/chciałbyś, aby nauczyciele tłumaczyli materiał na zajęciach z pisania? (wybierz jedną odpowiedź)
- 1) Tylko po polsku.
 - 2) Głównie po polsku, ale trochę po angielsku.
 - 3) Głównie po polsku, ale trochę po chińsku.
 - 4) Tylko po angielsku.
 - 5) Tylko po chińsku.
 - 6) Inne: _____

17. W jakich językach chciałabyś/chciałbyś, aby nauczyciele tłumaczyli materiał na zajęciach dodatkowych (oprócz zajęć z tłumaczenia ustnego chińsko-polskiego) i wykładach? (wybierz jedną odpowiedź)
- 1) Tylko po polsku.
 - 2) Głównie po polsku, ale trochę po angielsku.
 - 3) Głównie po polsku, ale trochę po chińsku.
 - 4) Tylko po angielsku.
 - 5) Tylko po chińsku.
 - 6) Inne: _____
18. Czy chcesz, aby nauczyciele wymagali wcześniejszego przygotowania się do lekcji?
- 1) Zdecydowanie tak.
 - 2) Raczej tak.
 - 3) Wszystko mi jedno.
 - 4) Raczej nie.
 - 5) Zdecydowanie nie.
19. W jaki sposób chciałabyś/chciałbyś, aby prowadzone były zajęcia z gramatyki? (wybierz jedną odpowiedź)
- 1) W sposób indukcyjny przez kontakt z nowym materiałem gramatycznym w napotykanym tekstach autentycznych.
 - 2) Indukcyjnie przez ukazywanie formy, funkcji i znaczenia nowych elementów gramatyki w specjalnie do tego celu przygotowanych tekstach.
 - 3) Jak w punkcie 2, lecz przy zastosowaniu objaśnień i formalnych ćwiczeń.
 - 4) Poprzez prezentację formalnych wzorów odmian, tabel itp., popartą objaśnieniami przy użyciu właściwego metajęzyka w języku polskim lub angielskim czy nawet chińskim, a także ćwiczeniami gramatycznymi.
 - 5) Przez zachęcanie uczących się do formułowania własnych hipotez i ewentualną modyfikację tych hipotez.
 - 6) Inny sposób: _____
20. W jaki sposób chciałabyś/chciałbyś poszerzyć swój zasób leksyki na zajęciach ze słownictwa? (wybierz jedną odpowiedź)
- 1) Po prostu przez kontakt ze słowami i wyrażeniami, używanymi w autentycznych tekstach mówionych i pisanych.
 - 2) Przez podawanie przez uczącego słówek lub sprawdzanie tych słówek w słowniku podczas wykonywania określonych zadań i działań.
 - 3) Przez umieszczanie słownictwa w kontekście, np. w tekstach podręcznikowych, a następnie powtarzanie w ćwiczeniach i działaniach praktycznych.
 - 4) Poprzez zapamiętywanie listy słówek itp. z odpowiednikami tłumaczonymi na język angielski lub chiński.
 - 5) Przez objaśnianie (w języku polskim) i wykonywanie ćwiczeń w stosowaniu struktur leksykalnych (zawierających np.: słowotwórstwo, łączenie wyrazów, kolokacje, wyrażenia czasownikowe, idiomy itp.).
 - 6) Przez poznawanie pól semantycznych i tworzenie „map pamięci” na określone tematy.
 - 7) Inny sposób: _____

21. Jaki zasób słownictwa (tj. liczba słów i wyrażeń) jest Ci potrzebny na jednej lekcji ze słownictwa?

- 1) ≤ 10
- 2) 10–20
- 3) > 20
- 4) Inny: _____

22. Ułóż następujące działania pojawiające się na zajęciach z rozumienia ze słuchu w kolejności czasowej, jakiej sobie życzysz (jeśli któreś z wymienionych działań nie jest według Ciebie potrzebne, to je pomini):

- 1) Przedstawienie i wyjaśnienie nieznanych słów lub wyrażeń występujących w nagraniu i odgrywających istotną rolę w zrozumieniu przekazu.
- 2) Jednorazowe lub dwukrotne odsłuchanie przy wykonywaniu zleczanych zadań.
- 3) Ocenienie wykonania zadań, sprawdzenie poprawności swoich wypowiedzi.
- 4) Odsłuchanie i omawianie fragmentów, które są trudne lub niejasne podczas rozwiązywania zadań.
- 5) Pokazanie transkrypcji.

Kolejność: _____

23. Jakie działania są Ci jeszcze potrzebne na zajęciach z rozumienia ze słuchu?

24. W jaki sposób chciałabyś/chciałbyś, aby prowadzone były zajęcia z mówienia? (wybierz jedną odpowiedź)

- 1) Poprzez odpowiadanie ustne na pytania zadawane przez uczącego.
- 2) Poprzez uczestnictwo w dyskusji z koleżankami i kolegami na określone tematy pod kierownictwem uczącego.
- 3) Poprzez prezentacje na określone tematy.
- 4) Inny sposób: _____

25. Ułóż następujące działania pojawiające się na zajęciach z rozumienia tekstu pisanego w kolejności czasowej, jakiej sobie życzysz (jeśli któreś z wymienionych działań nie jest według Ciebie potrzebne, to je pomini):

- 1) Przedstawienie i wyjaśnienie nieznanych słów lub wyrażeń występujących w tekście i odgrywających istotną rolę w zrozumieniu przekazu.
- 2) Czytanie tekstu przy wykonywaniu zleczanych zadań.
- 3) Ocenienie wykonania zadań, sprawdzenie poprawności swoich odpowiedzi.
- 4) Omawianie fragmentów, które są trudne czy niejasne podczas rozwiązywania zadań lub są literacko wartościowe.

Kolejność: _____

26. Jakie działania są Ci jeszcze potrzebne na zajęciach z rozumienia tekstu pisanego?

27. Poniżej wymienione są podstawowe działania zamierzone dla zajęć z pisania. Które według Ciebie powinny być zrealizowane przed zajęciami, które w trakcie zajęć, a które po zajęciach? Jeśli Twoim zdaniem nie powinno być żadnego z tych działań na danym etapie, to pozostaw tę kolumnę pustą:

- 1) Pokazanie i analizowanie wzoru.
- 2) Omawianie reguł charakterystycznych dla danej formy.
- 3) Próbką pisanie.
- 4) Analizowanie i uwagi uczącego wobec próbki pisanie.
- 5) Ostateczne pisanie.
- 6) Poprawienie, ocenienie i komentowanie uczącego.
- 7) Korekta pracy.

PRZED ZAJĘCIAMI	PODCZAS ZAJĘĆ	PO ZAJĘCIACH

28. Jakie działania są Ci jeszcze potrzebne na zajęciach z pisania?

IV. MATERIAŁY DYDAKTYCZNE

29. Wymień tytuły podstawowych podręczników, jakich używałaś/używałeś na studiach polonistycznych w Chinach:

30. Czy spodobały Ci się te podręczniki? Dlaczego?

31. Wymień tytuły podstawowych podręczników, jakich teraz używasz na rocznym kursie języka i kultury polskiej:

32. Czy spodobały Ci się te podręczniki? Dlaczego?

33. Jeśli mogłabyś/mógłbyś sama/sam wybrać sobie podręcznik(i) dla studentów rocznego kursu języka i kultury polskiej, to jaki(e) podręcznik(i) wybrałabyś/wybrałbyś? Wymień tytuł(y):

34. Dlaczego wybrałabyś/wybrałbyś podręcznik(i), jaki(e) wymieniałaś/wymieniłeś w powyższym zadaniu? (wybierz wszystkie odpowiedzi, które Ciebie dotyczą)

- 1) Jest on adresowany do chińskojęzycznych uczących się.
- 2) Pochodzi on z tej samej serii podręczników, jakich używałam/używałem w kraju.
- 3) Jego cena jest dla mnie rozsądna.
- 4) Podoba mi się jego układ graficzny.
- 5) Jest on opracowany z uwzględnieniem standardów wymagań egzaminów certyfikacyjnych.
- 6) Słownictwo w nim jest przydatne i prezentowane w przyjazny sposób.
- 7) Zagadnienia gramatyczne w nim są przedstawiane systematycznie i przejrzystie.
- 8) Znajduje się w nim wiele zadań pomagających w rozwijaniu kompetencji językowych w słuchaniu, mówieniu, czytaniu i pisaniu.
- 9) Są w nim informacje z wiedzy krajoznawczej i kulturoznawczej.
- 10) Inny powód: _____

35. Oprócz podstawowego podręcznika jakie jeszcze materiały dydaktyczne są Ci potrzebne podczas rocznego kursu? (wybierz wszystkie odpowiedzi, które Ciebie dotyczą)

- 1) Zeszyt ćwiczeń.
- 2) Materiały uzupełniające: słownik, encyklopedia itd.
- 3) Materiały pomocnicze: ilustracje, materiały audialne, materiały audiowizualne itd.
- 4) Materiały oryginalne: artykuły z gazet i czasopism, fragment utworu literackiego, film itd.

V. FIZYCZNE WARUNKI NAUCZANIA I ORGANIZACJA ZAJĘĆ

36. W jak dużej sali dydaktycznej chciałabyś/chciałbyś mieć zajęcia?

- 1) $< 25 \text{ m}^2$ (gdzie można pomieścić maksymalnie 25 osób)
- 2) $25\text{--}55 \text{ m}^2$ (gdzie można pomieścić 20–50 osób)
- 3) $> 55 \text{ m}^2$ (gdzie można pomieścić więcej niż 50 osób)

37. Oprócz stołów, krzeseł, urządzenia oświetlającego jakie wyposażenie jest jeszcze, według Ciebie, potrzebne w sali dydaktycznej?

- 1) Tablica.
- 2) Ekran i rzutnik.
- 3) Komputer.
- 4) Wi-fi.
- 5) Telewizor.
- 6) Inne: _____

38. Czy życzysz sobie stołówki w budynku, gdzie odbywają się zajęcia?

- 1) Zdecydowanie tak.
- 2) Raczej tak.
- 3) Wszystko mi jedno.
- 4) Raczej nie.
- 5) Zdecydowanie nie.

39. O jakiej porze dnia najbardziej chcesz uczęszczać na zajęcia obowiązkowe?

- 1) Przed południem.
- 2) W południe.
- 3) Po południu.
- 4) Wieczorem.

40. O jakiej porze dnia najbardziej chcesz uczęszczać na zajęcia dodatkowe i wykłady?

- 1) Przed południem.
- 2) W południe.
- 3) Po południu.
- 4) Wieczorem.

41. Ile według Ciebie powinna trwać jedna lekcja?

- 1) 100 min
- 2) 90 min
- 3) 80 min
- 4) Inne: _____

42. Czy chcesz mieć w południe czas wolny od zajęć na obiad i drzemkę?

- 1) Zdecydowanie tak.
- 2) Raczej tak.

- 3) Wszystko mi jedno.
- 4) Raczej nie.
- 5) Zdecydowanie nie.

VI. INNI KURSANTY UCZESTNICZĄCY W ZAJĘCIACH

43. W jakiej grupie w Chinach uczyłaś się/uczyłeś się języka polskiego?

- 1) W grupie, w której uczyli się sami Chińczycy i nikt z nich nie znał innego języka niż chiński (w tym język mandaryński i chińskie dialekty) i angielski.
- 2) W grupie, w której uczyli się sami Chińczycy i wśród nich były osoby znające inny(e) język(i) niż chiński (w tym język mandaryński i chińskie dialekty) i angielski.
- 3) W grupie, w której uczyli się i Chińczycy, i obcokrajowcy.

44. (pytanie dla tych, którzy wybierają w powyższym zadaniu odp. 1 lub 2) Teraz na rocznym kursie w Polsce uczysz się języka polskiego w innej grupie niż w Chinach. Czy ta zmiana wpływa na Twoją naukę?

- 1) Zdecydowanie tak.
- 2) Raczej tak.
- 3) Raczej nie.
- 4) Zdecydowanie nie.

45. (pytanie dla tych, którzy wybierają w powyższym zadaniu odp. 1 lub 2) Proszę opisać, na czym polega taki wpływ:

46. (pytanie dla tych, którzy wybierają w powyższym zadaniu odp. 1 lub 2) Co według Ciebie możesz zrobić w celu dostosowania się do tej zmiany?

47. W jakiej grupie chcesz uczęszczać na zajęcia z gramatyki?

- 1) W grupie, w której uczą się sami Chińczycy.
- 2) W grupie, w której są sami Azjaci nieposługujący się językiem słowiańskim lub językiem polskim jako językiem odziedziczonym.
- 3) W grupie, w której są ludzie z różnych kontynentów świata i wśród nich mogą być osoby posługujące się językiem słowiańskim lub językiem polskim jako językiem odziedziczonym.
- 4) Wszystko mi jedno.

48. W jakiej grupie chcesz uczęszczać na zajęcia ze słownictwa?

- 1) W grupie, w której uczą się sami Chińczycy.
- 2) W grupie, w której są sami Azjaci nieposługujący się językiem słowiańskim lub językiem polskim jako językiem odziedziczonym.
- 3) W grupie, w której są ludzie z różnych kontynentów świata i wśród nich mogą być osoby posługujące się językiem słowiańskim lub językiem polskim jako językiem odziedziczonym.
- 4) Wszystko mi jedno.

49. W jakiej grupie chcesz uczęszczać na zajęcia z rozumienia ze słuchu?

- 1) W grupie, w której uczą się sami Chińczycy.

- 2) W grupie, w której są sami Azjaci nieposługujący się językiem słowiańskim lub językiem polskim jako językiem odziedziczonym.
 - 3) W grupie, w której są ludzie z różnych kontynentów świata i wśród nich mogą być osoby posługujące się językiem słowiańskim lub językiem polskim jako językiem odziedziczonym.
 - 4) Wszystko mi jedno.
50. W jakiej grupie chcesz uczęszczać na zajęcia z mówienia?
- 1) W grupie, w której uczą się sami Chińczycy.
 - 2) W grupie, w której są sami Azjaci nieposługujący się językiem słowiańskim lub językiem polskim jako językiem odziedziczonym.
 - 3) W grupie, w której są ludzie z różnych kontynentów świata i wśród nich mogą być osoby posługujące się językiem słowiańskim lub językiem polskim jako językiem odziedziczonym.
 - 4) Wszystko mi jedno.
51. W jakiej grupie chcesz uczęszczać na zajęcia z rozumienia tekstu pisanego?
- 1) W grupie, w której uczą się sami Chińczycy.
 - 2) W grupie, w której są sami Azjaci nieposługujący się językiem słowiańskim lub językiem polskim jako językiem odziedziczonym.
 - 3) W grupie, w której są ludzie z różnych kontynentów świata i wśród nich mogą być osoby posługujące się językiem słowiańskim lub językiem polskim jako językiem odziedziczonym.
 - 4) Wszystko mi jedno.
52. W jakiej grupie chcesz uczęszczać na zajęcia z pisania?
- 1) W grupie, w której uczą się sami Chińczycy.
 - 2) W grupie, w której są sami Azjaci nieposługujący się językiem słowiańskim lub językiem polskim jako językiem odziedziczonym.
 - 3) W grupie, w której są ludzie z różnych kontynentów świata i wśród nich mogą być osoby posługujące się językiem słowiańskim lub językiem polskim jako językiem odziedziczonym.
 - 4) Wszystko mi jedno.
53. W jakiej grupie chcesz uczęszczać na zajęcia dodatkowe (oprócz zajęć z tłumaczenia ustnego chińsko-polskiego) i wykłady?
- 1) W grupie, w której uczą się sami Chińczycy.
 - 2) W grupie, w której są sami Azjaci nieposługujący się językiem słowiańskim lub językiem polskim jako językiem odziedziczonym.
 - 3) W grupie, w której są ludzie z różnych kontynentów świata i wśród nich mogą być osoby posługujące się językiem słowiańskim lub językiem polskim jako językiem odziedziczonym.
 - 4) Wszystko mi jedno.

IWONA JANOWSKA 
Uniwersytet Jagielloński

PROGRAM KSZTAŁCENIA JĘZYKOWEGO NA KIERUNKU STUDIA POLSKIE – JĘZYK, KULTURA, SPOŁECZEŃSTWO

Language Training Programme for the Polish Studies – Language, Culture, Society

With the dynamic development of China's economic policy since 2013, there has been a growing demand in the labour market of the People's Republic of China for people fluent in Polish. In response to these needs, Chinese and Polish universities are proposing new majors that prepare students to function in the new reality.

The aim of this article is to present a new major proposed a few years ago at the Jagiellonian University, and more specifically to characterise and analyse the curriculum responding to the needs of learners from the Middle Kingdom.

Keywords: foreign language didactics, Polish as a foreign language didactics, curriculum, needs of learners

1. Wprowadzenie

Nauczanie języka polskiego jako obcego nie jest już dzisiaj kwestią przypadku czy kaprysem grupy osób, bardziej lub mniej zmotywowanych czy związanych ze środowiskiem polskim/polonijnym. Od 2004 r., kiedy to język polski stał się jednym z 24 oficjalnych języków Unii Europejskiej, nauczanie/uczenie się polszczyzny zatacza coraz szersze kręgi¹ zarówno w Polsce, jak i poza jej granicami. Zmieniający się

¹ Świadczą o tym dane z państwowych egzaminów certyfikacyjnych; egzamin z języka polskiego zdaje z roku na rok coraz więcej osób: 2016 r. – 1111 osób, 2017 r. – 2803 osoby; 2018 r. – 5122 osoby, 2019 r. – 7440 osób, 2020 r. – 6498 osób, 2021 r. – 12 888 osób. W 2018 r. Katedra Języka Polskiego PUJO w Pekinie otrzymała, decyzją Ministra Edukacji i Nauki, upraw-

permanentnie status polszczyzny oraz rola, jaką odgrywa ona na arenie światowej, pociągają za sobą liczne przeobrażenia w zakresie celów kształcenia oraz potrzeb i motywacji uczących się. W związku z tym twórcy standardów wymagań, programów nauczania, organizatorzy kursów oraz autorzy podręczników i pomocy dydaktycznych stają przed nowymi wyzwaniami, problemami i oczekiwaniami ze strony uczących się.

Kształceniem w zakresie języka polskiego jako obcego obejmuje się coraz większą liczbę studentów z Azji. Niegdyś nieliczni i postrzegani jako egzotyczni, dziś stanowią dużą grupę uczących się języka polskiego i są uznawani za obiecujący obszar badań naukowych zmierzających do ustalenia parametrów dydaktyki i metodyki nauczania języka polskiego uczniów chińskojęzycznych (zob. np. Gworys 2020; Prizel-Kania 2020, 2021; Zhang H. 2021; Jasińska, Kajak, Wagner 2021). Dla nich to, jak dla żadnej innej grupy narodowościowej, otwierane są kierunki studiów na polskich uczelniach, oferujące specjalnie skonstruowane programy studiów polonistycznych / w zakresie języka polskiego. Celem niniejszego artykułu jest prezentacja takiego przykładowego programu opracowanego na Uniwersytecie Jagiellońskim. Szczegółową charakterystykę planu studiów poprzedzą rozważania na temat kontekstu, który przyczynił się do upowszechnienia idei kształcenia studentów z Chin, a także zasad tworzenia dokumentów programowych w dydaktyce języków obcych.

2. Kontekst powstania kierunku studia polskie – język, kultura, społeczeństwo

Na podstawie analizy dokumentacji oraz potocznej obserwacji stwierdzić można, iż od kilkunastu lat² coraz liczniejszą grupę uczących się języka polskiego jako obcego stanowią Chińczycy (zob. np. Mao 2018; Jasińska 2021; Malejka 2021; Jasińska, Kajak, Wagner 2021). Według Jagny Malejki już na 20 chińskich uczelniach prowadzi się nauczanie języka polskiego. Badaczka, powołując się na dane pozyskane w Instytucie Polskim w Pekinie w 2021 r., pisze:

Obecnie w ChRL funkcjonuje: piętnaście polonistyk, dwa ośrodki, w których nauka języka polskiego (jako drugiego języka obcego) jest obowiązkowa (Shijiazhuang, Chengdu), cztery lektoraty (Shenyang, Ningbo, Czangczun – niezależnie od polonistyki, i Zaozhuang). W roku akademickim 2019/2020 języka polskiego na polo-

nienia do przeprowadzania państwowych egzaminów certyfikatowych z języka polskiego jako obcego.

² Malejka jako datę znaczących zmian w tej kwestii podaje rok 2009 (Malejka 2021: 190).

nistykach (oraz na obowiązkowym lektoracie) uczyło się 740 studentów, dodatkowo w lektoratach wzięło udział ponad 170 osób (Malejka 2021: 191).

We współczesnym zglobalizowanym świecie odpowiedź na pytanie o powody takiej popularności polszczyzny wydaje się oczywista. Wszelkie przemiany gospodarczo-społeczne wymuszają redefinicję celów kształcenia – w tym również (a może przede wszystkim) językowego. Przykładem zmian zachodzących w edukacji polonistycznej pod wpływem czynników społeczno-politycznych może być obecnie konflikt zbrojny za wschodnią granicą Polski, który spowodował napływ uchodźców z Ukrainy do naszego kraju i masową organizację kursów języka polskiego dla tej grupy odbiorców. Powracając do tematyki relacji polsko-chińskich i wydarzeń implikujących przemiany w edukacji, należy zauważyć, iż w 2013 r. impulsem do wzmożonych działań w obszarze nauczania i uczenia się języka polskiego stał się projekt o charakterze polityczno-gospodarczym „Jeden Pas i Jeden Szlak” (tzw. Nowy Jedwabny Szlak)³. Ta międzynarodowa inicjatywa władz w Pekinie została podjęta w celu usprawnienia współpracy politycznej, gospodarczej i społecznej pomiędzy Chińską Republiką Ludową a państwami Europy Środkowo-Wschodniej. W 2013 r. prezydent Chin Xi Jinping przedstawił nową koncepcję współdziałania, która zakłada m.in. wielomiliardowe inwestycje w rozwój infrastruktury, kontakty handlowe itp. W 2016 r. podpisano porozumienie pomiędzy Polską a ChRL o wszechstronnym partnerstwie i współpracy w wielu dziedzinach (zob. Li 2018; Zhang Y. 2021). Przedstawione tutaj fakty stały się przyczyną dużego zainteresowania chińskich uczelni studiami polonistycznymi, a wprowadzenie języka polskiego do oferty uniwersyteckiej postrzegane jest jako „najbardziej zauważalny wyraz wsparcia w realizacji ambitnego planu Państwa Środka” (Zhang Y. 2021: 10). Mao Rui podsumowuje w następujący sposób wpływ kwestii politycznych na otwarcie licznych ośrodków języka polskiego w Chinach:

Bez wątpienia, nawet przy wielkim wysiłku ośrodków promujących Polskę, jej kulturę i język, w Chinach nie otwarto by tylu polonistyk, gdyby nie świadoma i pragmatyczna polityka rządu chińskiego, a zwłaszcza inicjatywa przypisywana przewodniczącemu Xi „Jeden Pas i Jeden Szlak” [...]. Ta nagłośniona w ostatnich latach koncepcja stała się generatorem wzmożonych działań chińskich, w których uwagę poświęca się Europie Środkowo-Wschodniej, a szczególnie Polsce. [...] Bez wątpienia, podkreślmy to jeszcze raz, polski jest najbardziej promowanym językiem Europy Środkowo-Wschodniej w Chinach, na drugim miejscu znajduje się węgierski, a na trzecim – czeski (Mao 2018: 58).

³ W 2012 r. został zainicjowany projekt „16 + 1” – format współpracy politycznej i gospodarczej Chińskiej Republiki Ludowej z państwami Europy Środkowej i Wschodniej.

W ramach podejmowanych studiów część chińskiej młodzieży odbywa kształcenie w Polsce, przyjeżdżając na staże, dłuższe lub krótsze kursy języka polskiego organizowane w akademickich ośrodkach polonistycznych⁴, których przedstawiciele adaptują programy kształcenia ogólnego do specyfiki chińskich studentów (zob. np. Ruszer, Mao 2015; Mao 2018, Zhang Y. 2021). Jednak z powodu dużego zainteresowania językiem polskim oraz szybkiego rozwoju polonistyki na terenie Chin takie działania okazały się niewystarczające. Na polskich uczelniach rozpoczęto prace nad tworzeniem kierunków studiów dostosowanych do realiów Państwa Środka i specyficznych cech oraz potrzeb studentów, a także umożliwiających im uzyskanie tytułu zawodowego licencjata w Polsce i kontynuację nauki na studiach II stopnia.

Pierwszą uczelnią, która rozpoczęła kształcenie studentów z Chin w formie tzw. studiów wspólnych⁵, był Uniwersytet Warszawski (zob. Ułańska 2018; Kajak 2020). Na mocy porozumienia między władzami tej uczelni a przedstawicielami Uniwersytetu Syczuańskiego w Chengdu stworzono program o charakterze interdyscyplinarnym. Oprócz kształcenia polonistycznego studenci realizują także ścieżkę zawodową – ekonomiczną lub związaną ze stosunkami międzynarodowymi. Program noszący nazwę *Polish+* to w sumie pięć lat kształcenia (2 + 1 + 2) w dwóch krajach.

[Studenci] po pięciu latach nauki – dwóch spędzonych w Chinach i trzech spędzonych w Warszawie (rok intensywnego treningu językowego, dwa lata studiów na właściwym wydziale) – uzyskają dwa dyplomy: licencjat polonistyczny na SCU (*Polish Language and Literature*) oraz licencjat ekonomiczny lub studiów międzynarodowych na UW (Kajak 2020: 74).

Chociaż kształcenie rocznika, który rozpoczął w 2017 r. studia na tym kierunku, wciąż trwa i nie znamy dokładnie rezultatów uzyskanych przez studentów z Uniwersytetu Syczuańskiego w Chengdu, nie ma najmniejszych wątpliwości, że jest to

⁴ Na Uniwersytecie Jagiellońskim w Krakowie, Uniwersytecie Mikołaja Kopernika w Toruniu, Uniwersytecie Gdańskim, Uniwersytecie Śląskim w Katowicach, Uniwersytecie im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, Katolickim Uniwersytecie Lubelskim Jana Pawła II, Uniwersytecie Warszawskim i Uniwersytecie Opolskim (Zhang Y. 2021: 9).

⁵ O prowadzeniu studiów wspólnych zob. Ustawa z dnia 20 lipca 2018 r. – Prawo o szkolnictwie wyższym i nauce, Dz.U. 2018, poz. 1668, art. 60.1: „Uczelnia może prowadzić studia wspólne z inną uczelnią, instytutem PAN, instytutem badawczym, instytutem międzynarodowym, zagraniczną uczelnią lub instytucją naukową. Zasady współpracy określa umowa zawarta w formie pisemnej, która w szczególności wskazuje podmiot odpowiedzialny za wprowadzanie danych do systemu, o którym mowa w art. 342 ust. 1, i uprawniony do otrzymania środków finansowych na kształcenie studentów na studiach stacjonarnych prowadzonych wspólnie”.

doskonała odpowiedź na potrzeby globalnego rynku pracy zarówno w Chinach, jak i w Europie⁶.

Kolejny kierunek studiów, tym razem o profilu humanistycznym, przygotowany z myślą o studentach z Chin, powstał na Uniwersytecie Jagiellońskim, na Wydziale Polonistyki, w Instytucie Glottodydaktyki Polonistycznej (IGP; dawniej: Centrum Języka i Kultury Polskiej w Świecie).

3. Ogólne zasady tworzenia programów kształcenia językowego

Dokumenty programowe kierunku studia polskie – język, kultura, społeczeństwo powstały na podstawie wewnętrznych wytycznych obowiązujących na uczelni (zarządzenie Rektora Uniwersytetu Jagiellońskiego w sprawie zasad tworzenia i znoszenia studiów, wytycznych w zakresie projektowania programów studiów oraz zasad zmiany programów studiów na studiach pierwszego stopnia, drugiego stopnia oraz jednolitych studiach magisterskich) oraz ogólnych zasad tworzenia programów kształcenia językowego. Przed przystąpieniem do szczegółowej charakterystyki koncepcji nauczania na omawianym kierunku warto tutaj przypomnieć podstawowe, ogólne zasady konstruowania programów, aby móc następnie odnieść się do wyszczególnionych elementów w prezentacji programu, który jest przedmiotem rozważań w niniejszym artykule.

W literaturze dydaktycznej termin „program” doczekał się wielu interpretacji i definicji. Hanna Komorowska (2005: 8–9) wyjaśnia, że mnogość określeń (znaczeń) tego pojęcia jest wynikiem wielości podejść i koncepcji pedagogicznych leżących u podstaw tych definicji. Dotyczy to rozmaitych sposobów formułowania celów, wiąże się także z różnym podejściem do sposobów ich osiągania oraz do środków dydaktycznych służących ich realizacji. Jednak niezależnie od indywidualnych rozwiązań, zdaniem cytowanej tu autorki, podstawowym wymogiem poprawnie skonstruowanego programu jest obecność w nim takich informacji, jak: „cele programowe, treści nauczania, procedury osiągania celów, standard osiągnięć” (Komorowska 2005: 117). Wymienione elementy powinny być poprzedzone opisem kontekstu edukacyjnego, w jakim program zostanie zastosowany.

⁶ Współpracę – w ramach studiów polonistycznych – Uniwersytetu w Harbinie z Uniwersytetem Gdańskim opisuje Tomasz Wegner w artykule pt. *Polska historia Harbinu jako składnik tożsamości harbińskiej filologii polskiej* (2021); z kolei Kinga Wawrzyniak w opracowaniu pt. *Dwa programy studiów polonistycznych I stopnia na Pekińskim Uniwersytecie Studiów Międzynarodowych (BISU)* (2021) zarysowuje kontakty Uniwersytetu Mikołaja Kopernika w Toruniu z BISU.

Dane, jakie zamieszcza się we wstępnej części *curriculum*, precyzują warunki realizacji programu. Wiąże się to z analizą kontekstu społecznego i edukacyjnego, w którym dany program będzie funkcjonował. Założenia programowe muszą być spójne z ogólnymi zasadami przyjętymi w systemie oświaty i nauki, a są to np. zarządzenia władz uczelni czy wymogi podstawy programowej, długość kursu językowego i liczba godzin, tygodniowy wymiar zajęć itp. O możliwości realizacji konkretnego programu decydują również warunki kształcenia w danej placówce, do których należą: typ (rodzaj) uczących się, ich potrzeby i doświadczenia, kwalifikacje nauczycieli, warunki lokalowo-organizacyjne itp. Warto zawrzeć w programie informacje o tym, na jakich podstawach teoretycznych się on opiera, jakie koncepcje pedagogiczne mu przyświecają (zob. 4.1).

Centralną częścią programu jest lista celów nauczania, które „opisują zamierzone właściwości ucznia” (Niemierko 1991: 70). Procedurę planowania, czyli konstruowanie programu, rozpoczyna się od zdefiniowania niejęzykowych celów kształcenia – tzw. celów ogólnych. Są one formułowane jako kierunek dążeń pedagogicznych. Określa się je na podstawie oczekiwań społecznych wobec placówki kształcącej oraz z punktu widzenia całościowego rozwoju studenta. Z kolei cele formułowane jako przewidziane osiągnięcia uczącego się nazywamy celami szczegółowymi. Dotyczą one najczęściej sprawności językowych, umiejętności składowych poszczególnych sprawności, kompetencji kulturowych. Często mają postać listy umiejętności, jakie zamierzamy rozwijać u uczniów.

Po ustaleniu celów nauczania należy sporządzić listę szczegółowych treści nauczania. W sytuacji kształcenia językowego będą to np. listy struktur gramatycznych, grup leksykalnych, katalog tematyczny, lista funkcji komunikacyjnych. Według Hanny Komorowskiej

[...] program nauczania może koncentrować się na poszczególnych grupach tych treści – wtedy powstają programy gramatyczne, leksykalne, sytuacyjne, tematyczne czy pojęciowo-funkcjonalne. Może też łączyć w grupy poszczególne zestawy, a nawet starać się harmonijnie wprowadzać wszystkie te grupy treści równolegle, jak to czyni tak zwany multiprogram (*multistrand syllabus*, *mixed syllabus*) (Komorowska 2005: 112–113).

Poza repertuarem celów i treści program nauczania języka obcego powinien również uwzględniać zagadnienia z zakresu metod, technik i materiałów nauczania, czyli procedur osiągnięcia celów. Według *Europejskiego systemu opisu kształcenia językowego* najlepszymi rozwiązaniami metodycznymi są takie,

[...] które okazują się najbardziej skuteczne w realizacji celów ustalonych na podstawie analizy potrzeb indywidualnych uczących się w określonym kontekście społecznym. Skuteczność metod zależy od motywacji i charakterystyki danej grupy

uczących się, a także od aktualnych możliwości technicznych i kadrowych. Konsekwentne stosowanie tej podstawowej zasady oznacza uznanie nie tylko różnorodności celów, lecz także – w jeszcze większym zakresie – różnorodności metod i materiałów nauczania” (ESOKJ 2003: 123).

Ważnym elementem programu, ułatwiającym porównywanie, pomiar i optymalizację kształcenia, są standardy osiągnięć. W edukacji określają one poziom wiedzy i umiejętności, które uczący się powinien posiadać po danym etapie kształcenia. Są więc znormalizowaną formą wymagań programowych. Przybierają najczęściej postać opisu tego, co uczący się potrafi wykonać/zrobić w obcym języku na określonym etapie kształcenia. Ułatwiają one tym samym planowanie narzędzi pomiaru dydaktycznego i ocenianie. Standardy edukacyjne są przejawem dążenia do osiągnięcia takiej sytuacji, w której dyplom czy świadectwo uczącego się dostarcza informacji o jego wiedzy, umiejętnościach i kompetencjach.

4. Studia polskie – język, kultura, społeczeństwo – ogólna charakterystyka i specyfika programu studiów

Jak wspomniano powyżej, kierunek studiów o nazwie studia polskie – język, kultura, społeczeństwo został stworzony w związku z planami zacieśniania współpracy pomiędzy Chinami a państwami Europy Środkowo-Wschodniej i ogłoszeniem planu rozwoju współpracy między Azją i Europą w ramach tzw. Nowego Jedwabnego Szlaku (zob. *supra*). Studia mają zatem za zadanie przygotowanie absolwentów do podjęcia współpracy w różnych dziedzinach życia społecznego. Powinni oni posiadać szerokie kompetencje nie tylko w zakresie znajomości języka polskiego, lecz również wykazywać się stosowną wiedzą na temat sytuacji społeczno-gospodarczej Polski, co w przypadku kontaktów pomiędzy krajami tak kulturowo odległymi nabiera szczególnego znaczenia.

Kierunek studia polskie – język, kultura, społeczeństwo powołano do życia na mocy uchwały nr 26/IV/2019 Senatu Uniwersytetu Jagiellońskiego z dnia 24 kwietnia 2019 r. Są to stacjonarne studia I stopnia, o profilu ogólnoakademickim, prowadzone w języku polskim, w dziedzinie nauk humanistycznych. Kierunek funkcjonuje w ramach umowy Agreement on the Delivery of the Double Degree Bachelor's Study Programme of Polish Studies podpisanej w 2019 r. między Wydziałem Polonistyki Uniwersytetu Jagiellońskiego i Chinese Institute of International Education Co., Ltd. Podstawę prawną tego specyficznego trybu kształcenia (2 + 2) stanowi art. 60. ustawy o szkolnictwie wyższym, który umożliwia prowadzenie tzw. studiów wspólnych z zagraniczną uczelnią lub instytucją naukową (zob. przypis 5).

Pierwszy nabór na studia polskie – język, kultura, społeczeństwo miał miejsce w roku akademickim 2019/2020. Naukę w Krakowie rozpoczęło wówczas 20 studentów z Chengdu Institute Sichuan International Studies University (CISISU). Doświadczenia z tego cyklu kształcenia dokumentuje właśnie niniejszy tom.

4.1. Założenia programowe i warunki realizacji programu

Przygotowany w IGP UJ plan kształcenia wpisuje się w hermeneutyczny model programu⁷ (Komorowska 2005: 13) – jest skoncentrowany na interakcji nauczyciela i uczniów, w trakcie której współtworzy się znaczenie. Kształcenie umiejętności, poszerzanie wiedzy, formowanie postaw, przekazywanie informacji odbywa się w trakcie porozumiewania się, czyli komunikacji. Omawiany program można postrzegać także jako zestaw zamierzonych efektów pedagogicznych⁸. Inaczej mówiąc, jest to wykaz rezultatów, jakie student powinien osiągnąć w danym procesie dydaktycznym. Chodzi tu głównie o rezultaty intencjonalne (wiedza, umiejętności, kompetencje) zaplanowane przez twórców dokumentu. W programie tym najważniejsze jest wykształcenie dobrze zdefiniowanych umiejętności, które można rozwijać różnymi metodami.

Opisu umiejętności językowych przewidzianych do realizacji i zawartych w sylabusach poszczególnych przedmiotów dokonano na podstawie *Programów nauczania języka polskiego jako obcego. Poziomy A1–C2* (Janowska i in. 2011/2016). Dokument ten to inwentarz programowy, przygotowany przez pracowników IGP UJ, zawierający deskrypcję (charakterystykę) umiejętności dla sześciu poziomów biegłości (wg skali *Europejskiego systemu opisu kształcenia językowego* – ESOKJ 2003) w zakresie działań językowych (receptywnych, produktywnych oraz interakcyjnych), a także treści nauczania podane w formie katalogów: tematycznego, gramatyczno-syntaktycznego, stylistycznego, funkcjonalno-pojęciowego, socjolingwistycznego, socjokulturowego, realizowawczego. Opracowanie to jest podstawowym dokumentem programowym, stosowanym w procesie uczenia się, nauczania i oceniania języka polskiego jako obcego na całym świecie, w różnych ośrodkach kształcenia polonistycznego i będzie wkrótce dostępne w języku chińskim. W dniu 7 czerwca 2018 r. Wydział Języków i Kultur Europejskich Pekińskiego Uniwersytetu Języków Obcych

⁷ Obok modelu analitycznego i krytycznego (zob. Komorowska 2005: 13–14).

⁸ Hanna Komorowska (ibid.: 17–20) z wielu podejść do zagadnień programowych przedstawia pięć podstawowych modeli programów: 1) program jako wykaz treści nauczania, 2) program jako zestaw planowanych czynności pedagogicznych, 3) program jako zestaw zamierzonych efektów pedagogicznych, 4) program jako zestaw pojęć i zadań do wykonania oraz 5) program jako rejestr doświadczeń.

na podstawie umowy z wydawcą *Programów* – Księgarnią Akademicką otrzymał licencję na ich tłumaczenie i publikację. W chwili obecnej dobiegają końca prace nad przekładem tej pozycji na język chiński i adaptacją niektórych treści do specyfiki realiów socjokulturowych Państwa Środka. Fakt ten należy postrzegać jako potwierdzenie strony chińskiej, że jest on dobrze dostosowany do potrzeb studentów realizujących studia polskie.

Program kierunku studia polskie – język, kultura, społeczeństwo realizowany jest w dwóch zasadniczych częściach (2 + 2). Pierwsze cztery semestry nauki odbywają się na rodzimym uniwersytecie studentów – w Chinach, w którym prowadzone są zajęcia z podstaw języka polskiego – gramatyki i sprawności językowych, a także z elementów kultury oraz wiedzy o Polsce. W ramach tej części studiów przewidziane są również zajęcia z języka angielskiego, wychowanie fizyczne oraz inne, charakterystyczne dla chińskiego systemu edukacji i przewidziane w podstawie programowej ChRL. Łącznie studenci uczestniczą w ok. 1850 godzinach zajęć i uzyskują ok. 100 punktów ECTS.

Rok studiów III i IV (tj. semestry V–VIII) to nauka na Uniwersytecie Jagiellońskim. Realizując 1200 godzin zajęć dydaktycznych, za które można uzyskać łącznie 98 punktów ECTS, studenci koncentrują się przede wszystkim na praktycznej nauce języka polskiego: rozumieniu tekstu, wypowiedzi ustnej, redakcji oraz kompozycji tekstów, leksyce, frazeologii i gramatyce. Na IV roku uczestniczą również w zajęciach z tłumaczenia i przekładu (polsko-chińskiego i chińsko-polskiego). W każdym semestrze studiów przewidziano ponadto zajęcia pozajęzykowe, a także przedmioty do wyboru, które obejmują zagadnienia z zakresu kultury, sztuki, historii Polski i socjologii oraz elementy językoznawstwa. W semestrze V i VI studenci uczestniczą w proseminarium, a w VII i VIII w seminarium licencjackim, które kończy się napisaniem pracy licencjackiej w języku polskim. Warunkiem ukończenia studiów jest złożenie pracy dyplomowej (licencjackiej) oraz pozytywny wynik egzaminu dyplomowego.

4.2. Cele nauczania

Prezentowany tutaj program to tzw. program o celach ogólnych.

Program taki formułuje cele ogólne o charakterze zarówno poznawczym, jak i afektywnym tak, by określały one rezultaty kształcenia w sposób orientacyjny. Nie zakłada jednak, iż każdy z tych celów będzie przełożony na konkretne zachowania i mierzalne umiejętności (Komorowska 2005: 33).

Twórcy dokumentu zdefiniowali cele w obszarze:

- językowej kompetencji komunikacyjnej oraz
- kompetencji ogólnych – wiedzy, umiejętności, postaw, sposobów uczenia się.

Podstawowym celem uczenia się i nauczania na kierunku studia polskie – język, kultura, społeczeństwo jest opanowanie języka polskiego – w mowie i w piśmie – na poziomie C1⁹, który cechuje stosowanie szerokiego zakresu środków językowych, pozwalających na płynną i spontaniczną komunikację. W związku z tym studenci rozwijają kompetencje lingwistyczne (czyli umiejętność stosowania struktur gramatycznych, leksyki, ortografii i fonologii), socjolingwistyczne i pragmatyczne w działaniach językowych recepcji, produkcji i interakcji. Nie zaniedbuje się także działań mediacyjnych, polegających – w tym wypadku – na rozwijaniu umiejętności translatorskich. Równie ważne jest przekazanie studentom pogłębionej i usystematyzowanej wiedzy z zakresu językoznawstwa stosowanego oraz dziedzin pokrewnych, takich jak: kultura języka, zróżnicowanie współczesnej polszczyzny, stylistyka praktyczna oraz retoryka. Istotna jest przy tym umiejętność wykorzystania stosownej wiedzy nie tylko w codziennej interakcji z innymi użytkownikami języka polskiego, ale także w dyskusjach o charakterze akademickim czy zawodowym.

Druga grupa celów wyszczególnionych w programie koncentruje się na przekazywaniu/zdobywaniu zaawansowanej wiedzy dotyczącej najważniejszych faktów z zakresu historii Polski, jej kultury, sztuki oraz wiedzy o społeczeństwie, jak również umiejętności dostrzegania zależności pomiędzy nimi. W procesie realizacji celów o charakterze kulturowym i realizownym przywiązuje się wielką wagę do uświadomienia studentom konieczności podejmowania różnorodnych działań ukierunkowanych na promowanie Polski, jej kultury, osiągnięć oraz upowszechnianie języka polskiego w środowisku wielojęzycznym i różnokulturowym. Istotnym aspektem kształcenia na prezentowanym tutaj kierunku studiów jest również wspieranie autonomicznych postaw – krytycznej oceny własnych umiejętności językowych, a co za tym idzie, możliwości i sposobów dalszego pogłębiania wiedzy oraz umiejętności językowych w zakresie języka polskiego jako obcego i kultury polskiej.

⁹ Opis programu dotyczy I edycji studiów, prowadzonej w latach 2019–2021. W wyniku ewaluacji programu oraz refleksji pedagogicznej uczących obniżono oczekiwany poziom biegłości językowej z C1 na B2.

4.3. Treści nauczania

Twórcy programu kształcenia na kierunku studia polskie – język, kultura, społeczeństwo, dokonując selekcji treści nauczania, kierowali się dwoma zasadniczymi kryteriami – kryterium przydatności oraz kryterium potrzeb uczących się¹⁰, które współgrają ze sobą, gdyż obydwie biorą pod uwagę czynniki pragmatyczne i motywację studentów. Pierwsze z nich „opiera się na dzisiejszym obrazie sytuacji” i jest szczególnie zalecane „tam, gdzie można precyzyjnie określić, co jest bezpośrednio przydatne w zawodzie dla danej grypy uczących się” (ibid.: 37). Drugie zaś jest bezpośrednio związane z szeroko pojętymi zainteresowaniami studentów oraz ich potencjalnymi przyszłymi działaniami.

Studia zaprojektowane na UJ stanowią kontynuację kształcenia rozpoczętego na uniwersytecie w Chinach, opartego na specyficznym programie zgodnym z podstawą programową obowiązującą w ChRL oraz ze standardami nauczania tzw. języków rzadkich na chińskich uczelniach (zob. 4.1). Program realizowany w Polsce stanowi niejako „uzupełnienie” tego, co – z oczywistych względów – nie mogło być z sukcesem realizowane w Chinach.

Program studiów oferuje cztery bloki zajęć:

- zajęcia *stricte* językowe (o charakterze praktycznym i teoretycznym): praktyczna nauka języka polskiego, tłumaczenie (polsko-chińskie i chińsko-polskie), lektura tekstów prasowych, lektura tekstów literackich, język polski na tle innych języków, Polska wielojęzyczna i wielokulturowa;
- zajęcia z zakresu literatury, kultury, sztuki, historii Polski i socjologii: dzieła literatury polskiej, kultura i realioznawstwo polskie, komunikacja międzykulturowa, teatr i kino polskie, polska muzyka i sztuki plastyczne; wybrane zagadnienia z historii Polski, współczesne społeczeństwo polskie, Polska wielojęzyczna i wielokulturowa, relacje polsko-chińskie;
- zajęcia ukierunkowane na rozwój osobisty (kompetencji ogólnych) użytkowników języka: warsztaty teatralne, projekt edukacyjny, komunikacja międzykulturowa, strategie uczenia się języka;
- zajęcia specjalistyczne, skoncentrowane na wybranym przez studentów zakresie/temacie pracy dyplomowej: proseminarium, seminarium licencjackie.

¹⁰ Hanna Komorowska (2005: 36–38) wyróżnia cztery kryteria selekcji materiału nauczania: kryterium związane z dyscypliną podstawową, kryterium trwałości wiedzy, kryterium przydatności oraz kryterium potrzeb uczących się.

Przedmiot	Liczba godzin	Punkty ECTS
SEMESTR V i VI		
Praktyczna nauka języka polskiego – rozumienie tekstu słuchanego i czytanego	90	8
Praktyczna nauka języka polskiego – wypowiedź ustna	120	8
Praktyczna nauka języka polskiego – redakcja i kompozycja tekstu	90	6
Praktyczna nauka języka polskiego – leksyka i frazeologia	60	6
Praktyczna nauka języka polskiego – gramatyka	60	4
Dzieła literatury polskiej	60	4
*Warsztaty teatralne ¹¹	60	4
*Projekt edukacyjny	30	4
Proseminarium	60	5
Przedmioty do wyboru: – Kultura i realizm polskie – Wybrane zagadnienia z historii Polski – Teatr i kino polskie – Polska muzyka i sztuki plastyczne	60	4
SEMESTR VII i VIII		
Praktyczna nauka języka polskiego – rozumienie tekstu i mówienie	60	4
Praktyczna nauka języka polskiego – redakcja i kompozycja tekstów	60	4
Praktyczna nauka języka polskiego – leksyka i gramatyka	60	5
Praktyczna nauka języka polskiego – sprawności zintegrowane	60	4
Tłumaczenie (polsko-chińskie i chińsko-polskie)	60	6
Współczesne społeczeństwo polskie	30	2
Relacje polsko-chińskie	30	2
Seminarium licencjackie	60	12
Przedmioty do wyboru: – Lektura tekstów prasowych – Lektura tekstów literackich – Komunikacja międzykulturowa – Strategie uczenia się języka – Polska wielojęzyczna i wielokulturowa – Język polski na tle innych języków	90	6
Razem	1200	98

Tabela 1. Plan studiów na kierunku studia polskie – język, kultura, społeczeństwo

¹¹ Zajęcia warsztaty teatralne oraz projekt edukacyjny wprowadzono do planu studiów w 2020 r.

Jak wynika z planu studiów (zob. tabela 1), kładzie się duży nacisk na zdobywanie przez studentów umiejętności praktycznych, zwłaszcza takich, które trudno było rozwijać na rodzimym uniwersytecie z przyczyn mniej lub bardziej obiektywnych. Można to np. stwierdzić na podstawie ilości i rodzaju zajęć praktycznych z języka polskiego. Chińscy studenci realizują na UJ niewielką liczbę godzin z podsystemów języka (gramatyki, leksyki, frazeologii), tego typu przedmioty dominowały bowiem w siatce zajęć proponowanych na uczelni chińskiej. Cała energia jest skierowana na rozwijanie działań językowych, w szczególności produktywnych – ustnych i pisemnych. Umożliwiają to nie tylko oferowane zajęcia, ale także, a może przede wszystkim fakt, że proces uczenia się i nauczania odbywa się w środowisku endolingwalnym, dającym sposobność natychmiastowego zastosowania zdobytych umiejętności językowych w życiu codziennym, w polskojęzycznym otoczeniu.

Ten ogólny opis treści nauczania zawarty w programie studiów jest uzupełniony 27 sylabusami, tj. kartami opisu poszczególnych przedmiotów, które zawierają: szczegółowe treści nauczania, bilans punktów ECTS, opis sposobu realizacji zajęć, efekty uczenia się przedmiotu i formę weryfikacji ich realizacji, wykaz podręczników/literatury itp.

4.4. Procedury osiągnięcia celów

Komorowska stwierdza, iż w programie o charakterze ogólnym – „zważywszy na wielość metod prowadzących do realizacji celów – nie ma racjonalnego powodu narzucać nauczycielom i uczniom metody pracy” (ibid.: 39). W związku z tym w omawianym programie studiów sposoby osiągnięcia celów, czyli metody i techniki uczenia się, formy organizacyjne zajęć, podręczniki nie zostały dookreślone, a o ich doborze decydują wykładowcy i lektorzy. Zostały one jednak sprecyzowane na poziomie sylabusów konkretnych przedmiotów.

Należy jednak w tym miejscu odwołać się ponownie do podstawowego dokumentu programowego, zastosowanego w tworzeniu rozkładu materiału nauczania na kierunku studia polskie – język, kultura, społeczeństwo, a mianowicie do *Programów nauczania języka polskiego jako obcego. Poziomy A1–C2* (Janowska i in. 2011/2016). W opracowaniu tym zamieszczono stwierdzenie, że ramę referencyjną dla całości Programów stanowi Europejski system opisu kształcenia językowego (ESOKJ 2003), a koncepcja nauczania języka polskiego jako obcego oparta jest na podejściu komunikacyjnym (Janowska i in. 2016: 11). Jest to istotna informacja, z której płynie konkretne przesłanie dydaktyczne, wskazujące na dwa podstawowe podejścia do nauczania polszczyzny; są to podejście komunikacyjne i podejście ukierunkowanie na działanie/podejście zadaniowe (zdefiniowane w Europejskim

systemie...). Zastosowanie takiej filozofii kształcenia dostrzec można wyraźnie w opisach poświęconych efektom uczenia się, tj. w standardach osiągnięć.

4.5. Standardy osiągnięć

Ostatnią z ważnych czynności (decyzji) przy tworzeniu programu kształcenia językowego jest określenie spodziewanych rezultatów procesu nabywania języka. Wyszczególnione cele nauczania i uczenia się wymagają przełożenia na konkretne umiejętności i zachowania uczącego się. W programie nauczania na kierunku studia polskie – język, kultura, społeczeństwo, zgodnie z zaleceniami władz Uniwersytetu Jagiellońskiego, efekty kształcenia ujęto w trzech kategoriach: wiedza, umiejętności, kompetencje społeczne.

Jest to niezwykle istotna część programu, dająca pełny obraz tego, co – potencjalnie – osiągną uczący się w wyniku jego realizacji. Dlatego poniżej przedstawiamy obszernie fragmenty¹² charakterystyki kompetencji absolwentów kierunku, zwane także „efektami uczenia się”.

W zakresie wiedzy absolwent zna i rozumie:

- zasady funkcjonowania podsystemów języka polskiego i potrafi wykorzystać je w praktyce komunikacyjnej – zarówno w codziennej interakcji z innymi użytkownikami języka polskiego, jak i w dyskusjach o charakterze akademickim czy zawodowym;
- najważniejsze fakty związane z historią Polski, jej kulturą i sztuką oraz społeczeństwem polskim i potrafi dostrzegać zależności pomiędzy nimi;
- w stopniu zaawansowanym zagadnienia z zakresu językoznawstwa stosowanego oraz dziedzin pokrewnych;
- uwarunkowania procesu komunikacji językowej ze szczególnym uwzględnieniem aspektów związanych z komunikacją międzykulturową, wielojęzycznością i wielokulturowością;
- zasady prowadzenia różnego rodzaju działań translatorskich, zna podstawy przekładoznawstwa;
- uwarunkowania oraz zasady etyki prowadzenia badań o charakterze naukowym i możliwości wykorzystania ich wyników w działalności zawodowej.

W zakresie umiejętności absolwent potrafi:

- wykorzystać posiadaną wiedzę z zakresu podsystemów języka polskiego do prowadzenia działań językowych na poziomie zaawansowania odpowiadającym po-

¹² Zob. Studia polskie – język, kultura, społeczeństwo, Aplikacja Sylabus UJ, [on-line:] <https://sylabus.uj.edu.pl/pl/2/1/8/21> (dostęp: 15 VI 2022); treści efektów uczenia się zostały przygotowane przez Małgorzatę Banach i Adrianę Prizel-Kanię z Instytutu Glottodydaktyki Polonistycznej UJ.

ziomowi C1 zgodnie z opisem zawartym w *Europejskim systemie opisu kształcenia językowego*;

- w sposób płynny i spontaniczny komunikować się z rodzimymi użytkownikami języka polskiego, odpowiednio dobierając słownictwo i formy gramatyczne do tematu i funkcji wypowiedzi zgodnie z obowiązującymi normami socjolingwistycznymi oraz socjokulturowymi, w przypadku nieznamości słowa umiejętnie stosuje parafrazy, określenia synonimiczne oraz inne strategie pozwalające na przekazanie zamierzonych treści bez powodowania zakłóceń komunikacyjnych;
- zrozumieć szeroki zakres dłuższych tekstów pisanych i mówionych o wysokim stopniu trudności, wychwytyjąc także znaczenia wyrażone nie wprost;
- tworzyć poprawne, jasne i szczegółowe wypowiedzi pisemne i ustne na temat złożonych problemów, umiejętnie stosując zasady organizacji tekstu oraz środki spójności;
- przekazywać w sposób płynny, spójny i zrozumiały, uwzględniając niuanse i opinie, ważne treści zawarte w długich złożonych tekstach na różne tematy, także niezwiązane ze swoimi zainteresowaniami;
- brać udział w różnego rodzaju dyskusjach prowadzonych w języku polskim i związanych z językiem, kulturą, sztuką i historią Polski, umiejętnie dobierając argumenty, prezentując własne stanowisko, zadając pytania oraz powołując się na różnego rodzaju teksty źródłowe o charakterze naukowym i publicystycznym;
- dokonać analizy stylistycznej wybranych tekstów lub wypowiedzi, rozwijając w ten sposób świadomość metajęzykową oraz umiejętności praktyczne;
- wykorzystywać zdobytą wiedzę na temat historii Polski oraz polskiej kultury, sztuki, wiedzy o społeczeństwie do wykonania różnego rodzaju zadań w środowisku pracy;
- tłumaczyć teksty polskie na język rodzimy zgodnie ze zdobytą wiedzą z zakresu translatoryki oraz z normami poprawnościowymi;
- pracować samodzielnie oraz realizować różnego rodzaju zadania we współpracy z innymi osobami;
- samodzielnie planować i realizować własny rozwój oraz proces uczenia się przez całe życie.

W zakresie kompetencji społecznych absolwent jest gotów do:

- krytycznej i refleksyjnej oceny własnych umiejętności językowych; dokonuje ciągłej autoewaluacji, której celem jest dostrzeganie możliwości i sposobów dalszego pogłębiania wiedzy i umiejętności językowych w zakresie języka polskiego jako obcego;
- poszukiwania i korzystania z prac uznanych badaczy w dziedzinie kultury polskiej (literatury, sztuki, muzyki), socjologii, historii oraz języka polskiego;
- korzystania z materiałów stanowiących rzetelne źródło informacji naukowej lub publicystycznej;

- podejmowania działań, których celem jest promocja Polski, jej kultury i osiągnięć oraz języka polskiego w środowisku międzykulturowym;
- upowszechniania wzorów właściwego postępowania zarówno w środowisku zawodowym, jak i poza nim, których celem jest budowanie postawy otwartości wobec różnic kulturowych oraz poszukiwanie skutecznych sposobów współpracy w środowisku wielojęzycznym i/lub wielokulturowym.

Uważna lektura i analiza standardów osiągnięć pozwala stwierdzić, że program przygotowany dla kierunku studia polskie – język, kultura, społeczeństwo w pełni odpowiada współczesnym tendencjom w dydaktyce języków obcych. Dołożono wszelkich starań, by poznawany język stawał się dla uczących się narzędziem do wykonywania różnych zadań – w myśl zasady sformułowanej w *Europejskim systemie opisu kształcenia językowego*, która mówi, że nauczanie języka „wiązać należy nie tylko z rozwijaniem kompetencji ściśle językowej, ale też z rozwijaniem świadomości socjokulturowej, wyobraźni, strategii uczenia się, z rozwojem emocjonalnym itp.” (ESOKJ 2003: 18).

5. Podsumowanie

Nie znamy jeszcze losów pierwszych absolwentów kierunku studia polskie – język, kultura społeczeństwo; nie wiadomo, czy realizowany na Uniwersytecie Jagiellońskim program kształcenia polonistycznego zaważył w jakimś stopniu na ich karierze zawodowej. Twórcy programu liczą jednak na to, że wykształcone w ramach studiów kompetencje – językowe i ogólne (*savoir, savoir-faire, savoir-être, savoir-apprendre*) – zwiększają szanse znalezienia zatrudnienia na nasycającym się rynku pracy, dają im pierwszeństwo w projektach związanych z Polską czy Europą Środkowo-Wschodnią, wzmacniają ich konkurencyjność w programach wymiany kulturalnej oraz edukacyjnej.

Bibliografia

- ESOKJ 2003: Council of Europe, *Europejski system opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie*, Warszawa 2003 [polskie tłumaczenie dokumentu: Council of Europe, 2001, *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*], Strasbourg.
- Gworys M., 2020, *O trudnych miejscach polszczyzny dla osób z pierwszym językiem chińskim – badania interjęzyka uczących się polskiego Chińczyków*, [w:] I. Janowska, M. Biernacka (red.), *Kierunki badań w glottodydaktyce polonistycznej*, Kraków, s. 155–171.

- Janowska I. i in. (red.), 2011/2016, *Programy nauczania języka polskiego jako obcego. Poziomy A1–C2*, Kraków.
- Jasińska A., 2021, *Sytuacja chińskiej polonistyki wczoraj i dziś – perspektywa lektora języka polskiego jako obcego*, [w:] A. Jasińska, P. Kajak, T. Wegner (red.), *Język polski w Chinach. Z doświadczeń nauczania polszczyzny w Azji Wschodniej*, „Studia Glottodydaktyczne”, Warszawa, s. 81–87, <https://doi.org/10.31338/uw.9788323550143.pp.81-87>.
- Jasińska A., Kajak P., Wegner T. (red.), 2021, *Język polski w Chinach. Z doświadczeń nauczania polszczyzny w Azji Wschodniej*, „Studia Glottodydaktyczne”, Warszawa, <https://doi.org/10.31338/uw.9788323550143>.
- Kajak P., 2020, *Polish+. Program nowych studiów polskich na Uniwersytecie Syczuańskim w Chengdu*, „Poradnik Językowy”, nr 3, s. 69–82, <https://doi.org/10.33896/PolJ.2020.3.5>.
- Komorowska H., 2005, *Programy nauczania w kształceniu ogólnym i kształceniu językowym*, Warszawa.
- Li Yanan, 2018, *Dydaktyka polonistyczna wobec inicjatywy „Jeden pas, jeden szlak”: programy i metody*, [w:] Mao Yinhui (red.), *Spotkania Polonistyk Trzech Krajów – Chiny, Korea, Japonia. Rocznik 2016/2017*, Warszawa, s. 387–398.
- Malejka J., 2021, *Nowe wyzwania glottodydaktyki polonistycznej w Chińskiej Republice Ludowej*, „Z Teorii i Praktyki Dydaktycznej Języka Polskiego” 30, s. 187–206, <https://doi.org/10.31261/TPDJP.2021.30.12>.
- Mao Rui, 2018, *Chińscy studenci o rocznych stażach językowych w Polsce*, „Kwartalnik Polonicum”, nr 30, s. 57–66.
- Niemierko B., 1991, *Między oceną szkolną a dydaktyką. Bliżej dydaktyki*, „Literatura Pedagogiczna”, Warszawa.
- Prizel-Kania A., 2021, *Sposoby zdobywania i przetwarzania informacji w ujęciu neurobiologicznym i kulturowym. Przykład studentów chińskich uczących się języka polskiego*, „Acta Universitatis Lodzensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców” 28, s. 145–157, <https://doi.org/10.18778/0860-6587.28.10>.
- Prizel-Kania A., 2020, *Specyfika postaw i zachowań studentów chińskich jako przedstawicieli kultur kolektywnych w perspektywie glottodydaktycznej*, „Acta Universitatis Lodzensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców” 27, s. 277–290, <https://doi.org/10.18778/0860-6587.27.15>.
- Ruszer A., Mao Rui, 2015, *Realia polskie i chińskie na zajęciach tłumaczeniowych w Centrum Języka i Kultury Polskiej w Świecie Uniwersytetu Jagiellońskiego*, [w:] A. Achtelek, K. Graboń (red.), *Polonistyka na początku XXI wieku. Diagnozy, koncepcje, perspektywy*, t. 5: *W kręgu (glotto)dydaktyki*, Katowice, s. 190–202.
- Ułańska M., 2018, *Nauczanie języka polskiego w Chinach, czyli o programie Polish+ na Uniwersytecie Syczuańskim w Chengdu*, „Polski w Niemczech. Pismo Federalnego Związku Nauczycieli Języka Polskiego”, nr 6, s. 124–128.
- Wegner T., *Polska historia Harbinu jako składnik tożsamości harbińskiej filologii polskiej*, [w:] A. Jasińska, P. Kajak, T. Wegner (red.), *Język polski w Chinach. Z doświadczeń nauczania polszczyzny w Azji Wschodniej*, „Studia Glottodydaktyczne”, Warszawa, s. 88–98.

- Wawrzyniak K., 2021, *Dwa programy studiów polonistycznych I stopnia na Pekińskim Uniwersytecie Studiów Międzynarodowych (BISU)*, [w:] A. Jasińska, P. Kajak, T. Wegner (red.), *Język polski w Chinach. Z doświadczeń nauczania polszczyzny w Azji Wschodniej*, „Studia Glottodydaktyczne”, Warszawa, s. 107–115, <https://doi.org/10.31338/uw.9788323550143.pp.107-115>.
- Zhang Huiling, 2021, „Analiza potrzeb chińskojęzycznych studentów rocznego kursu języka i kultury polskiej na Uniwersytecie Jagiellońskim w Krakowie”, niepublikowana praca magisterska, Uniwersytet Jagielloński, Kraków.
- Zhang Yufeng, 2021, *Nauczanie języka polskiego jako obcego w Chinach w nowej rzeczywistości społeczno-politycznej*, [w:] A. Jasińska, P. Kajak, T. Wegner (red.), *Język polski w Chinach. Z doświadczeń nauczania polszczyzny w Azji Wschodniej*, „Studia Glottodydaktyczne”, Warszawa, s. 56–78, <https://doi.org/10.31338/uw.9788323550143.pp.56-80>.

ABSTRAKT

Wraz z dynamicznym rozwojem chińskiej polityki gospodarczej od 2013 r. rośnie na rynku pracy Chińskiej Republiki Ludowej popyt na osoby posługujące się biegle językiem polskim. Odpowiedzią na te potrzeby są działania uczelni chińskich i polskich, które tworzą kierunki studiów przygotowujących studentów do funkcjonowania w nowej rzeczywistości. Celem niniejszego artykułu jest prezentacja kierunku studiów utworzonego kilka lat temu na Uniwersytecie Jagiellońskim, a ściślej mówiąc, charakterystyka i analiza programu kształcenia przygotowanego i dostosowanego do potrzeb uczących się z Państwa Środka.

Słowa kluczowe: dydaktyka języków obcych, dydaktyka języka polskiego jako obcego, program nauczania, potrzeby uczących się

CZĘŚĆ II
DYDAKTYCZNA CODZIENNOŚĆ

ADRIANA PRIZEL-KANIA 

Uniwersytet Jagielloński

WYMIARY KULTUR ORAZ ICH WPŁYW NA PROCES UCZENIA SIĘ ORAZ KOMUNIKACJĘ W JĘZYKU POLSKIM JAKO OBCYM

The Cultural Dimensions of Learning and Teaching Foreign Language and their Impact on Communicative Behaviors

The article focuses on the issues of cultural differences that may materially impact the progress and results of language instruction. The research analysis opens with an overview of the educational system that intercultural psychology categorizes into two models: Socratic (predominant in the West) and Confucian (more common in East Asia). The core part of the paper discusses the results of a questionnaire study conducted at Polish Studies departments in higher education institutions in China. The study aimed to determine the degree to which cultural factors and the students' previous educational experience influenced their expectations with respect to language teaching methods and how they shaped the ways in which the students communicated. A special questionnaire was devised, based on cultural differences that are observable in the educational environment. The study results show that the Chinese students' expectations are determined by the Confucian model, which they have been familiar with since their early school days but also many statements, which are more typical for West societies, were also considered valuable and efficient ways of learning and teaching. This outcome opens room for debate on whether and to what extent (primarily Polish) teachers can and should take these preferences into account when preparing their classes and selecting teaching methods and techniques.

Keywords: cultural dimensions, Socratic and Confucian model, language education, communication

1. Wprowadzenie

Różnice kulturowe i ich wpływ na sposób widzenia świata, siebie oraz własnej roli w społeczeństwie, a także kształtowanie komunikacji to temat, który doczekał się wielu badań i interpretacji, stanowiąc przedmiot zainteresowań psychologów, socjologów, kulturoznawców, ekonomistów, dydaktyków, a wśród nich także nauczycieli języków obcych. Przyjęta przez rząd Chińskiej Republiki Ludowej inicjatywa *One Belt, One Road* pociągnęła za sobą zmiany w sferze edukacji w państwach Europy Środkowo-Wschodniej. Projekt budowy Nowego Jedwabnego Szlaku wymaga bowiem odpowiedniego przygotowania do współpracy z krajami europejskimi, co zaowocowało dynamicznym rozwojem studiów polonistycznych na chińskich uniwersytetach, zmieniając ich liczbę z jednego ośrodka w roku 2009 (mowa o polonistyce na Pekińskim Uniwersytecie Języków Obcych, założonej w 1954 r.) do aż 20 w 2022 r. (Ruszer 2022)¹. Zmiany te przyczyniły się z kolei do wzrostu liczby chińskich studentów realizujących kursy językowe na polskich uczelniach oraz były przyczynkiem do przygotowania programów studiów przeznaczonych dla tej grupy słuchaczy. Wydawać by się zatem mogło, że różnice kulturowe między Wschodem i Zachodem², między Chinami a Polską staną się jednym z głównych przedmiotów zainteresowań wykładowców i nauczycieli języka polskiego jako obcego. W polskich publikacjach z zakresu glottodydaktyki temat ten podejmowany jest jednak stosunkowo rzadko w porównaniu z tekstami referującymi rozwój zainteresowania polszczyzną w Chinach czy opisującymi potrzeby edukacyjne studentów chińskich polonistyk lub kwestie związane z miejscem kultury i literatury polskiej w Chinach³. Należy jednak zwrócić uwagę, że w tomie *Język polski w Chinach* (Ja-

¹ Na stronie internetowej Instytutu Polskiego w Pekinie wymienia się 19 ośrodków, które prowadzą studia polonistyczne w Chinach (stan na 2019 r.). Zob. *Nauka polskiego w Chinach*, Instytut Polski – Wydział Kultury Ambasady RP w Pekinie, [on-line:] <https://instytutpolski.pl/beijing/pl/nauka-polskiego-w-chinach/> (16 XI 2022). Andrzej Ruszer w artykule z 2022 r. wspomina o 20 ośrodkach, z czego 17 prowadzi studia polonistyczne, a 3 lektorat z języka polskiego.

² Stosując terminy „kultura Zachodu” i „kultura Azji Wschodniej”, używam ich w znaczeniu sugerowanym przez badaczy zajmujących się tą tematyką (Hofstede 2000; Nisbett 2015; Boski 2010). Kultura Zachodu dotyczy społeczeństw Europy i Stanów Zjednoczonych, natomiast kultury Azji Wschodniej odnoszą się do społeczeństw Chin, Japonii i Korei – przy czym kultura chińska będzie miała tu największy zasięg.

³ Artykuły dotyczące kształcenia chińskojęzycznych studentów i kontaktów między Chinami a Polską publikowane były do tej pory w różnych czasopismach i tomach pokonferencyjnych. Ich autorami są głównie nauczyciele i wykładowcy, którzy pracowali lub w dalszym ciągu pracują na chińskich uczelniach, oraz chińscy poloniści. Zbiorami zawierającymi wiele interesujących pozycji są tomy wydawane w kolejnych rocznikach „Spotkań Polonistyk Trzech Krajów – Chiny, Korea, Japonia”. Pierwszą publikacją w całości poświęconą kwestiom za-

sińska, Kajak, Wegner 2021) zagadnieniom związanym z problemami kulturowymi poświęcono osobny rozdział, w którym znajdują się zarówno artykuły autorstwa polskich, jak i chińskich badaczy.

Badaniom w zakresie różnic kulturowych, które mogą odgrywać istotną rolę w kontekście edukacyjnym, warto poświęcić więcej uwagi, ponieważ zarówno autorzy materiałów dydaktycznych, jak i nauczyciele, będąc przedstawicielami kultury polskiej, planują aktywności i projektują zajęcia zgodnie ze swoimi dotychczasowymi przyzwyczajeniami zdobytymi w pracy lektorskiej oraz w odniesieniu do tendencji panujących w metodyce nauczania języków obcych. Za podejście nowoczesne, systemowo wdrażane w glottodydaktyce polonistycznej, uznaje się podejście działania i edukację językową opartą na wykonywaniu zadań. Należy jednak zwrócić uwagę na to, że jest to metoda na wskroś zachodnia, mniej rozpowszechniona w krajach Azji Wschodniej, w której bardziej popularny jest konfucjański model kształcenia (zob. Boski 2010). Pojawia się zatem kilka kwestii. Po pierwsze, czy opisywane w psychologii różnice odgrywają istotną rolę w kontekście edukacyjnym; po drugie, czy model uznany za optymalny w naszej szerokości geograficznej sprawdzi się w przypadku odbiorcy, którego doświadczenia i oczekiwania są inne; i po trzecie, czy należy dotychczasowy model edukacji diametralnie zmieniać, uznając ten „nasz” za lepszy i bardziej skuteczny. Z pewnością planowanie dydaktyczne powinno uwzględniać czynniki kulturowe, a aktywności językowe, które proponujemy słuchaczom pochodzącym z innych kręgów kulturowych, nie mogą wiązać się z koniecznością wychodzenia poza własną strefę komfortu (Henderson 1996). Konieczna jest zatem baczna obserwacja uczących się, wyczulenie na ich potrzeby i możliwości, a także prowadzenie badań nad tym, w jaki sposób przynależność do danej kultury może wpływać na relacje w grupie uczących się, kontakt z nauczycielem, ustalanie celów i metod uczenia się oraz sposoby budowania wypowiedzi i wchodzenia w interakcję w języku obcym.

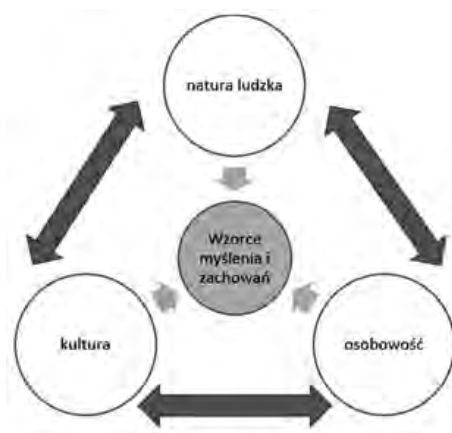
2. Wpływ czynników kulturowych na zachowania komunikacyjne

Język jest zjawiskiem społecznym i kulturowym. Każde użycie języka wymaga uaktywnienia nie tylko językowej kompetencji komunikacyjnej, ale także kompetencji

sygnalizowanym w tytule jest tom *Język polski w Chinach. Z doświadczeń nauczania polszczyzny w Azji Wschodniej* (2021). Na szczególną uwagę zasługuje ponadto artykuł Piotra Kajaka *Upowszechnianie języka polskiego w Azji Wschodniej i Południowej*, w którym autor zbiera i prezentuje najważniejsze publikacje z zakresu glottodydaktyki polonistycznej w Azji Wschodniej i Południowej, w tym teksty poświęcone nauczaniu polszczyzny w Chinach (zob. Kajak 2021).

ogólnych: wiedzy o świecie, wiedzy socjokulturowej oraz takich umiejętności, jak: umiejętności interkulturowe, umiejętności uczenia się, a także umiejętności praktyczne (Janowska 2019: 65).

Wpływ czynników kulturowych ujawnia się bardzo wyraziście podczas komunikacji ustnej zarówno w zakresie konstruowania wypowiedzi ustnych, jak i działań interakcyjnych. Należy także zwrócić uwagę na to, że sam proces nauczania i uczenia się oparty jest na komunikacji, a zatem także na zasadach w niej obowiązujących. Wchodzenie w interakcję, sposób zwracania się do drugiej osoby, uczestniczenie w dyskusji czy sztuka argumentowania i prowadzenia sporów to działania, o których formie i efektywności decydować będą przyzwyczajenia komunikacyjne przenoszone z własnego języka oraz model interakcji obowiązujący w danej kulturze. Zarówno uczestnicy programu językowego, jak i nauczyciele prowadzący zajęcia mają pewne oczekiwania co do przebiegu konwersacji, która nie może być owocna, jeżeli zachwiane zostaną określone zasady dotyczące np.: sposobu i częstotliwości zabierania głosu, wyrażania własnych opinii i sądów, wartościowania lub zakresu stosowanych strategii komunikacyjnych (takich jak: prośba o powtórzenie, parafraza, podawanie przykładu, uproszczenia strukturalne czy po prostu sygnalizowanie braku możliwości stworzenia danej wypowiedzi). Co więcej, zasady te, a zatem i oczekiwania, mogą być różne – inne dla studentów, inne dla nauczyciela. Z tego względu zarówno uczący się, jak i prowadzący zajęcia powinni być świadomi swoich oczekiwań oraz stosowanych przez siebie strategii – ich mocnych i słabych stron. Iwona Janowska proponuje przeprowadzenie krótkiego testu lub wywiadu-samooceny (Janowska 2019: 71), co należy uznać za działanie niezwykle wartościowe dla samych studentów, ale i dla nauczycieli – zwłaszcza w przypadku nauczania grup homogenicznych kulturowo. Każdy z uczestników procesu kształcenia wchodzi w niego z pewnym „bagażem”, na który, oprócz naturalnych predyspozycji, składają się czynniki indywidualne i kulturowe. Relacje pomiędzy poszczególnymi grupami czynników przedstawia model zaproponowany w książce *Kultury i organizacje. Zaprogramowanie umysłu* (Hofstede, Hofstede 2007).



Schemat 1. Czynniki wpływające na sposób myślenia i zachowania (na podstawie Hofstede, Hofstede 2007)

W ujęciu tym „natura ludzka” jest nam dana, dziedziczona, a osobowość jest jednocześnie wrodzona i wyuczona – kształtowana przez doświadczenia, oczekiwania i model socjalizacji, czyli kulturę/kultury, w których wzrastaliśmy i które nas kształtowały, co łączy ją nierozzerwalnie z czynnikami kulturowymi. Dotyczy to wszystkich – zarówno studentów, jak i nauczycieli. Przykładem może być fortunność czy skuteczność komunikacyjna. Czytając prace poruszające kwestie efektywności komunikacji, zauważa się następujące wytyczne. W odniesieniu do treści wypowiedzi należy:

[...] określić jasno, wyraźnie cel tego, co się chce powiedzieć, oraz, o ile to możliwe, wyrażać/wypowiadać myśli/idee oryginalne i interesujące. [...] „nie należy tworzyć wypowiedzi neutralnych, nic nie wnoszących, chociaż językowo poprawnych” (Janowska 2019: 72; na podstawie Tagliante 2006: 82).

W zakresie formy podkreśla się wagę odprężenia, otwartości, uśmiechu oraz potrzebę ekspresji mimicznej wspieranej odpowiednio dobranymi gestami, a także istotność nawiązywania i podtrzymywania kontaktu wzrokowego czy stosowania pauz, ciszy i przerw, które w naszej kulturze uważane są za niepożądane, natomiast w innych kręgach kulturowych za neutralne. W typologii Richarda R. Gestelanda (2000) społeczeństwa Azji Wschodniej należą do kultur powściągliwych, których gestykulacja i mimika ograniczona jest do minimum, w kulturze wietnamskiej uśmiechem wyraża się zażenowanie (zob. Żydek-Bednarczuk 2015), natomiast Paweł Boski (2010) uważa, że celem kształcenia w kręgach kultur konfucjańskich jest powielanie sprawdzonych wzorców, a nie kreatywność, oryginalność i logiczna argumentacja. Co więcej, w typologii Edwarda T. Halla Chińczycy należą do przed-

stawicieli kultur wysokiego kontekstu, co sprawia, że w ich wypowiedziach częściej będą pojawiały się dygresje, odniesienia do konsytuacji, a treści nie zawsze będą przekazywane wprost (Hall 1984). W odniesieniu do przytoczonych przykładów wytyczne dotyczące fortunnności aktu komunikacji należy postawić pod znakiem zapytania. Przedstawiony materiał pokazuje, jak – często nieświadomie – kształtujemy swoje wyobrażenia na temat komunikacji i przenosimy je do sali lekcyjnej.

3. Między Wschodem a Zachodem – wymiary kultur

Geert Hofstede (2000) jako pierwszy nakreślił wymiary kultury, uznając za istotne czynniki różnicujące ludzi żyjących w odmiennych częściach świata. Opisał następujące elementy różniące kultury: dystans władzy; indywidualizm – kolektywizm, męskość – kobiecość, unikanie niepewności, orientacja czasowa odległa – bliska.

Hall wydzielił kultury wysokiego i niskiego kontekstu, zaliczając społeczeństwa Azji Wschodniej do pierwszej grupy. Zgodnie z jego opisem przedstawiciele kultur wysokiego kontekstu unikają mówienia wprost, rzadko akcentują swoje „ja” oraz chętniej używają różnego rodzaju przysłów, zwrotów aluzyjnych, dygresji i treści, które odbiorcom kultur niskiego kontekstu mogą wydawać się odchodzeniem od meritum i wpływać na ogólną ocenę wypowiedzi (Hall 1984: 146–152).

Gesteland (2000) wyróżnił natomiast kultury powściągliwe i ekspresyjne, ceremonialne i bezceremonialne, propartnerskie i protransakcyjne, włączając Chińczyków do kultur bardziej powściągliwych, ceremonialnych i propartnerskich⁴. Z wymienionych makrowskaźników ważne dla naszych rozważań są: dystans władzy (kształtowanie relacji uczeń – nauczyciel), kolektywizm (postrzeganie siebie, stawianie i priorytetyzowanie celów edukacyjnych oraz kształtowanie relacji w grupie), powściągliwość/ekspresyjność (nadawanie komunikacji określonego charakteru i dynamiki), przynależność do kultur niskiego/wysokiego kontekstu (kształtowanie i sposób konstruowania wypowiedzi) oraz orientacja czasowa (oczekiwanie na efekty nauki).

Warto także przyjrzeć się szczegółowo dotychczasowym przyzwyczajeniom edukacyjnym naszych uczniów, ponieważ okres edukacji szkolnej to kilkanaście lat kształtowania nie tylko wiedzy, ale sposobów jej zdobywania i wykorzystywania. Zestawienia dwóch modeli kształcenia (i uczenia się) dokonał Boski, który porównał dominujący w Europie model sokratejski z nauczaniem w duchu konfucjańskim – obowiązującym w Chinach. Różnice te można rozpatrywać na kilku płaszczyznach:

⁴ W niniejszym artykule zwraca się uwagę na te wymiary opisywanych klasyfikacji, które mogą wpływać na kwestie edukacyjne.

treści (czego głównie się naucza – solidnej wiedzy czy myślenia o problemach), wymagań (czego wymaga się od uczniów – pracowitości i pamięciowego opanowania materiału czy umiejętności dedukcyjnych, zdolności rozwiązywania problemów i kreatywnego myślenia) oraz roli nauczyciela (czy powinien być mistrzem, czy przewodnikiem). W systemie sokratejskim podstawowym założeniem jest dochodzenie do wiedzy na podstawie dialogu, umiejętność wnioskowania z danych przesłanek i faktów, działania dedukcyjne. Prototypem tak rozumianego dyskursu są dialogi Platońskie. W tym ujęciu nauczyciel pełni funkcję doradcy, przewodnika, który pomaga swoim uczniom odkryć nowe prawdy. Kultura Zachodu kultywuje myślenie krytyczne, indywidualizm i racjonalne dochodzenie do wiedzy. Taki proces nauki łatwiej jest również zwerbalizować, czyli nadać mu linearny charakter. Zupełnie inaczej rzecz ma się w przypadku edukacji konfucjańskiej, według której myślenie krytyczne prowadzi do chaosu, a zatem najistotniejsze jest przyswojenie solidnej wiedzy płynącej od nauczyciela, będącego „mistrzem”. Jest ona opanowywana głównie pamięciowo, jako konkretne dane oparte na solidnych fundamentach (Boski 2010: 363). Uczniowie w chińskich szkołach częściej przyswajają reguły, wspólnie recytują wiersze i wyuczone z podręczników czytanki. Temu sposobowi kształcenia sprzyja, a może wręcz wymusza go, sposób organizacji szkół (liczne klasy, organizacja zajęć, wspólne recytacje). Zdecydowanie trudniej w tak licznych grupach wdrażać pedagogikę nastawioną na wykonywanie wspólnych zadań czy odkrywanie relacji pomiędzy zjawiskami, dochodzenie do zasad. Nie ma tu także zbyt wiele przestrzeni dla, tak cenionego przez Zachód, indywidualizmu. Poniżej przedstawiono tabelę charakteryzującą, a właściwie przeciwstawiającą sobie, dwa style uczenia się.

MODEL SOKRATEJSKI	MODEL KONFUCJAŃSKI
Uczenie się to dochodzenie do prawdy przez racjonalne rozumowanie	Uczenie się to przyswajanie praktycznych umiejętności
<i>Wiem, że nic nie wiem</i> – sceptycyzm epistemologiczny	Autorytet wiedzy i mądrości sprawdzonej, solidne podstawy wiedzy
Myślenie krytyczne jako ideał autonomii i dojrzałości intelektualnej	Myślenie krytyczne prowadzi do chaosu i podważania istniejącego ładu
Kwestionowanie założeń przyjmowanych bezrefleksyjnie lub na zasadzie wiary	Przyjmowanie wiedzy z szacunkiem dla niej samej oraz dla źródeł i osób przekazujących
Dochodzenie do prawdy jest czynnością dającą przyjemność i satysfakcję	Uczenie się wymaga dyscypliny i wysiłku w pocie czoła, pamięciowe przyswajanie jako szkoła charakteru
Wiedza i mądrość są celami samymi w sobie	Wiedza jest służebna wobec dobra wspólnego, jakie stanowi harmonijnie sterowane życie społeczne

MODEL SOKRATEJSKI	MODEL KONFUCJAŃSKI
Wiedza tkwi w uczniu, chodzi o to, aby pomóc w wydobyciu i oświeceniu jej	Uczeń jest początkowo pozbawionym kultury tworem natury, wymaga zewnętrznych interwencji nauczania
Nauczyciel jest pomocnikiem i towarzyszem w drodze do wiedzy	Nauczyciel jest (wielkim) mistrzem, któremu okazuje się cześć i nieślabnący szacunek jako ojcu uczłowieczenia
Racjonalizm etyczny: moralność jest pochodną poznania	Cnoty społeczne i samodoskonalenie w ich zakresie są pierwotne względem poznania

Tabela 1. Zestawienie modeli edukacyjnych (źródło: Boski 2010: 365)

4. Opis badań – cele, metody, narzędzia

W niniejszym artykule i przeprowadzonych na jego potrzeby badaniach stawia się następujące pytanie badawcze: Czy i w jakim stopniu czynniki kulturowe determinują oczekiwania i sposób uczenia się studentów z Chin? W badaniu kwestionariuszowym wzięli udział studenci I i II edycji studiów polskich – język, kultura, społeczeństwo oraz uczestnicy semestralnego lub rocznego programu językowego, uczący się w Instytucie Glottodydaktyki Polonistycznej w roku akademickim 2021/2022. Grupę badawczą poszerzono także o studentów chińskich polonistyk. Formularz ankiety został wysłany do Dalian University of Foreign Studies oraz Shanghai International Studies University. Ogółem ankietę wypełniło 68 studentów (bądź zesłorocznych absolwentów) chińskich polonistyk. Badania należy potraktować jako pilotaż – ich celem jest wyznaczenie ram kultury, które mogą modelować interakcje w środowisku edukacyjnym i wpływać na oczekiwania względem konstrukcji programu, działań nauczyciela oraz sposobów nauczania języka polskiego jako obcego.

Formularz badawczy został opracowany na podstawie badań prowadzonych na gruncie psychologii międzykulturowej i uwzględnia kwestie przedstawione w opisach stylów kształcenia (Boski 2010) oraz czynniki kulturowe, które mogą mieć znaczenie w środowisku edukacyjnym, takie jak: relacje ja – społeczeństwo (indywidualizm vs kolektywizm), dystans wobec władzy (partnerstwo vs relacje oparte na hierarchii) oraz krótka lub długa orientacja czasowa.

Pytania badawcze poprzedziła krótka ankieta, służąca zebraniu podstawowych danych na temat respondentów. W sondażu wzięli udział studenci bądź absolwenci licencjackich studiów polonistycznych. Zdecydowana większość z nich brała udział w letnim, semestralnym lub wakacyjnym programie realizowanym na polskich

uczelniah (60 na 68 osób). W części głównej formularza badani zostali poproszeni o zapoznanie się ze stwierdzeniami, w których kontrastują ze sobą dwa różne podejścia do danego zagadnienia. Zadaniem badanych było zaznaczenie na sześciostopniowej skali stopnia, w jakim zgadzają się z danymi poglądami. Instrukcja brzmiała następująco: „Zaznacz poziom, w jakim zgadzasz się z danym stwierdzeniem. Jeśli zaznaczysz 1, oznacza to, że bardzo mocno się zgadzasz ze stwierdzeniem, które jest po lewej stronie. Jeśli zaznaczysz 6, oznacza to, że stanowczo się zgadzasz ze stwierdzeniem po prawej stronie. Pamiętaj, że wszystkie odpowiedzi są dobre. Ważne, żeby były szczere”. W celu zapewnienia większej trafności ankieta przygotowana została w trzech wersjach językowych: po polsku, po angielsku oraz po chińsku⁵.

Stwierdzenia po prawej i lewej stronie zmiennie reprezentowały określone wymiary kultury lub style uczenia się, aby respondenci nie mieli wrażenia, że częściej ich odpowiedzi znajdują się po jednej stronie. Następnie wszystkie dane zliczono i obliczono średnią arytmetyczną – najniższa możliwa wartość to 1,0, najwyższa to 6,0. Niższe wyniki oznaczają większą zgodność ze stwierdzeniami reprezentującymi zachodni styl uczenia się, wyższe bliższe są myśleniu w duchu konfucjańskim. Uznaje się, że rezultat poniżej 3,0 dla danej pary stwierdzeń oznacza, że preferencje respondentów bardziej wpisują się w model sokratejski, wyższe opisują tendencję odwrotną. Poniżej zaprezentowane zostały opisy, które wybrano do analizy w niniejszym artykule oraz średnie wartości, które uzyskały one w przeprowadzonym badaniu⁶.

	Stwierdzenia bardziej typowe dla modelu sokratejskiego; wymiary kultur: indywidualizm, niższy dystans wobec władzy, krótsza orientacja czasowa	Średnia wartość w skali 1–6	Stwierdzenia bardziej typowe dla modelu konfucjańskiego; wymiary kultur: kolektywizm, wyższy dystans wobec władzy, dłuższa orientacja czasowa
1.	Nauka wyrażania własnych opinii to najważniejsza część procesu uczenia się	2,92	Zrozumienie i przyswojenie treści przekazywanych przez nauczyciela jest najważniejszym efektem procesu uczenia się
2.	Nauczyciele powinni być traktowani jak partnerzy	1,89	Nauczyciele powinni być traktowani jak autorytety

⁵ Autorką przekładu ankiety na język chiński jest Mao Rui.

⁶ W artykule usystematyzowano sposób prezentacji stwierdzeń – po lewej stronie znajdują się określenia bardziej typowe dla kultury Zachodu, po prawej – te, w założeniu, bardziej typowe dla przedstawicieli kultur Azji Wschodniej. Kwestionariusz użyty podczas badań nie zawierał również informacji dodatkowych. Badania miały charakter anonimowy i zostały przeprowadzone z zachowaniem zasad etyki badawczej. Należy także dodać, że cały kwestionariusz składał się z 25 punktów, z których do opisu w niniejszym artykule wybrano 12.

	Stwierdzenia bardziej typowe dla modelu sokratejskiego; wymiary kultur: indywidualizm, niższy dystans wobec władzy, krótsza orientacja czasowa	Średnia wartość w skali 1–6	Stwierdzenia bardziej typowe dla modelu konfucjańskiego; wymiary kultur: kolektywizm, wyższy dystans wobec władzy, dłuższa orientacja czasowa
3	To uczniowie są odpowiedzialni za proces uczenia się i jego efekty	3,67	To nauczyciel powinien przygotować i zaplanować zajęcia w taki sposób, żeby efekty były jak najlepsze
4	Dialog i dyskusja pomiędzy studentami oraz między studentami i nauczycielem to kluczowe elementy uczenia się	2,29	Na lekcji to nauczyciel jest główną osobą, która przekazuje informacje i treści do uczenia się
5	Nauczyciel oczekuje, że studenci będą dyskutować i wyrażać swoje opinie	1,74	Studenci powinni ograniczyć swoje wypowiedzi do minimum i mówić wtedy, kiedy poprosi ich o to nauczyciel
6.	Nauczyciel powinien zachęcać uczniów do poszukiwania wiedzy i odpowiedzi na różne pytania	3,11	Nauczyciel powinien mieć szeroką wiedzę i przekazywać ją uczniom
7.	Studenci mogą mieć inną opinię niż nauczyciel i powinni swobodnie się tym dzielić – brak zgody jest elementem uczenia się	1,54	Studenci nie powinni wyrażać opinii przeciwnych do opinii nauczyciela – to może zaburzać proces nauczania
8.	Zadawanie pytań na lekcji i dyskusje są potrzebne, żeby rozwijać własną wiedzę	1,85	Do zajęć trzeba się zawsze dobrze przygotować, żeby podczas ich trwania nie trzeba było zadawać zbyt wielu pytań
9.	Studenci powinni brać udział w planowaniu zajęć i mieć wpływ na omawiane treści	3,16	Studenci powinni zaufać nauczycielowi i realizować przygotowany przez niego plan zajęć
10.	Trzeba być szczerym i otwartym, nawet jeśli istnieje ryzyko utraty własnej twarzy lub wprawienia kogoś w zakłopotanie	4,79	Należy dbać o relacje i nie robić niczego, co spowoduje utratę mojej twarzy lub wprawi kogoś w zakłopotanie. Trzeba poszukać innego sposobu przekazania ważnych informacji
11.	Efekty uczenia się powinny być widoczne jak najszybciej. Ważne jest poczucie, że sukces zostanie osiągnięty szybko	4,72	Studenci powinni być cierpliwi i spokojnie czekać na efekty

	Stwierdzenia bardziej typowe dla modelu sokratejskiego; wymiary kultur: indywidualizm, niższy dystans wobec władzy, krótsza orientacja czasowa	Średnia wartość w skali 1–6	Stwierdzenia bardziej typowe dla modelu konfucjańskiego; wymiary kultur: kolektywizm, wyższy dystans wobec władzy, dłuższa orientacja czasowa
12.	Powtórki sprawiają, że proces uczenia się jest wolniejszy. Lepiej powtarzać w domu, a na lekcjach uczyć się nowych rzeczy	4,06	Powtarzanie jest bardzo ważnym elementem uczenia się. Warto powtarzać materiał wiele razy podczas lekcji

Tabela 2. Kwestionariusz zachowań kulturowych (źródło: oprac. własne)

5. Analiza i interpretacja wyników

Jak wynika z przedstawionych wyliczeń, oczekiwania i preferencje chińskich studentów nie wpisują się do końca w żaden z przedstawianych w literaturze modeli.

Pierwsze pytania koncentrowały się wokół działań nauczyciela i ucznia oraz ich roli w organizacji i prowadzeniu zajęć. Część badanych uważa, że jednym z najważniejszych celów edukacji jest nauka wyrażania własnych sądów i opinii (wskaźnik 2,92), druga część, że istotniejsze jest przyswojenie treści przekazywanych przez nauczyciela. Studenci uważają, że nauczyciel powinien być raczej partnerem w zdobywaniu wiedzy niż niedoścignionym wzorcem, autorytetem. Niski wynik (1,89) świadczy o tym, że stwierdzenie, iż: „Nauczyciel jest (wielkim) mistrzem, któremu okazuje się cześć i niesłabnący szacunek, jako ojcu uczyłowieczenia” (Boski 2010: 365), nie jest wcale tak bliskie chińskim uczącym się. Wciąż jednak większość z nich uważa, że to przede wszystkim nauczyciel jest odpowiedzialny za efektywne rozwijanie wiedzy i umiejętności uczniów (wskaźnik 3,67). Zdecydowanie mniejsza grupa respondentów jest zdania, że odpowiedzialność za skuteczność procesu uczenia się zależy w głównej mierze od aktywności studentów.

Kolejne stwierdzenia dotyczyły dyskusji jako kluczowego sposobu uczenia się oraz zasad zabierania głosu podczas zajęć. Chińscy studenci uważają uczenie się w dialogu za metodę ważną i wartościową (średnia 2,29), chociaż spora część respondentów zgodziła się także z modelem, w którym to nauczyciel jest główną osobą przekazującą informacje i treści do uczenia się. Niski wskaźnik (1,74) wskazuje, że studenci są świadomi oczekiwań nauczyciela odnośnie do ich aktywności, udziału w dyskusjach oraz wyrażania własnych sądów i opinii. Co ciekawe, studenci uważają, że uczący się mogą mieć inne opinie niż nauczyciel i powinni śmiało je wyrażać, zgodnie z zasadą, że brak zgody stanowi element uczenia się (wskaźnik 1,54). Badani przeciwni

są zatem stwierdzeniu, że studenci nie powinni wyrażać sądów przeciwnych do opinii nauczyciela. Zdecydowana większość ankietowanych nie zgadza się także ze stwierdzeniem, że na zajęciach uczący się powinni ograniczać swoje wypowiedzi do minimum i czekać na wskazanie przez nauczyciela, by zabrać głos. Świadczy to o tym, że nauka opierająca się na wymianie informacji i aktywności własnej wpisuje się w oczekiwania studentów z Chin. Jednakże respondenci wskazują, że głównym zadaniem nauczyciela jest dzielenie się swoją szeroką wiedzą, a niekoniecznie zachęcanie uczniów do poszukiwania wiedzy na własną rękę (wskaźnik 3,11).

Rezultaty osiągnięte w ostatnich czterech kategoriach zbliżają oczekiwania studentów do modelu konfucjańskiego. Uważają oni bowiem, że dobór treści kształcenia i plan zajęć powinien być przygotowany i zaproponowany przez nauczyciela; badani studenci nie odczuwają potrzeby wpływania na program kształcenia (wskaźnik 3,16). Najwyższy wskaźnik odnotowano przy stwierdzeniach numer 10. Dotyczą one pojęcia zachowania twarzy, co odgrywa fundamentalną rolę w budowaniu relacji międzyludzkich oraz w każdym akcie komunikacji interpersonalnej. Reguły związane z tym zjawiskiem mają swoje źródło w filozofii konfucjańskiej i wiążą się z dbałością o drugiego człowieka, wykluczając możliwość postawienia go w sytuacji trudnej, kłopotliwej, narażającej na śmieszność lub utratę dobrego imienia. Respondenci nie zgadzają się ze stwierdzeniem, że w każdej sytuacji należy być szczerym i asertywnym, zwłaszcza jeśli wiąże się to z ryzykiem narażenia na szwank czyjejś „twarzy”. Bliższy im jest pogląd podkreślający wagę dobrych relacji. Twierdzą, że należy zawsze zrobić wszystko, by nie narazić nikogo na utratę dobrego wizerunku⁷ (wskaźnik 4,79). Kolejna kategoria wpisuje się w wymiar krótkiej albo długiej orientacji czasowej. Tutaj odpowiedzi studentów świadczą o większej cierpliwości w oczekiwaniu na efekty kształcenia (wskaźnik 4,72). Zdaniem respondentów efekty uczenia się nie muszą być natychmiastowe, a na osiągnięcie celu należy cierpliwie oczekiwać. Studenci uznają także, że powtarzanie jest istotnym elementem uczenia się i warto powracać do tego samego materiału wiele razy podczas zajęć (wskaźnik 4,06), nie zgadzają się jednocześnie ze stwierdzeniem, że należy powtarzać materiał indywidualnie, po zajęciach, a podczas lekcji koncentrować się na nowym materiale, co stanowi istotną wskazówkę dla nauczycieli.

⁷ Podczas pracy z grupami chińskimi i mieszanymi pod względem narodowościowym kilkakrotnie przeprowadziłam eksperyment, który polegał na tym, że drugi raz przyniosłam na zajęcia tę samą kartę pracy i rozpoczęłam zajęcia od tych samych instrukcji. Widziałam konsternację na twarzach studentów z Chin, jednak nikt nigdy nie zwrócił mi uwagi ani nie powiedział, że dany materiał został omówiony dwa/trzy tygodnie wcześniej. Zupełnie inaczej wyglądała ta sama sytuacja w grupach, w której oprócz słuchaczy z Chin byli studenci z innych krajów – ci zwykle niemal natychmiast zwracali uwagę na mój błąd. Pytałam wówczas chińskich studentów, czy rzeczywiście dany materiał pojawił się na wcześniejszych zajęciach, ale nawet wówczas przyznanie mi racji było dla nich sytuacją trudną, krępującą.

6. Wnioski i perspektywy badawcze

Przedstawione wyniki badań świadczą o tym, że oczekiwania studentów z Chin nie wpisują się jednoznacznie w model konfucjański, nie zawsze również są zgodne z wymienianymi na gruncie psychologii międzykulturowej ramami zachowań przypisywanymi społeczeństwom Azji Wschodniej. Preferencje badanych są różne – raz bliższe ujęciu sokratejskiemu, raz typowe dla modelu konfucjańskiego. Zwraca uwagę także fakt, że odpowiedzi studentów często bywały skrajne, a przedstawione wartości mają charakter uśredniony. Należy także podkreślić, że studenci, którzy wzięli udział w badaniach, w zdecydowanej większości uczeni byli zarówno przez lektorów chińskich, jak i polskich, a 86% ankietowanych brało udział w programach realizowanych na polskich uczelniach (szkołach letnich, semestralnych lub rocznych programach języka i kultury polskiej). Respondenci mają zatem szerszą perspektywę i różne wzorce, na bazie których mogą kształtować i modyfikować swoje dotychczasowe preferencje. Stwierdzenia użyte w badaniu mają charakter skrajny i czasami trudno jednoznacznie się z nimi zgodzić lub nie zgodzić, stąd pomysł sześciostopniowej skali, stanowiącej pewnego rodzaju szalę, która musi przechylić się na jedną stronę. Nie ma bowiem możliwości wyboru środkowej odpowiedzi.

Opisane w niniejszym artykule badania mają charakter wstępny, rozpoznawczy. Ich celem było przede wszystkim sprawdzenie przygotowanego narzędzia badawczego, zaplanowanej procedury oraz rozpoznanie, jaki jest potencjał diagnostyczny zaproponowanych stwierdzeń i czy warto prowadzić tego rodzaju badania na szerszą skalę. Oprócz wymienionych celów szczegółowych przyświecał im jeszcze jeden, szerszy zakres: była to próba zweryfikowania, na ile w dobie globalizacji i różnorodnych doświadczeń, które zdobywamy, poruszając się między Wschodem i Zachodem, wciąż powinniśmy mówić o różnicach. Kryje się tu bowiem pewne ryzyko – niebezpieczeństwo krystalizacji normy oraz, przynajmniej w pewnej mierze, jednostronnie ukierunkowanego myślenia i działania. Nie ulega natomiast wątpliwości kwestia celowości poszerzania wiedzy na temat naszych uczniów. Powinna ona jednak opierać się na solidnych badaniach i nie może prowadzić do utraty czujności, kształtowania się określonych postaw, a w skutkach do stereotypizacji. Należy zachować otwartość na człowieka, który z jednej strony jest przedstawicielem kultury, w której został wychowany, a z drugiej – jego działania i oczekiwania są sumą zmiennych osobowościowych (takich jak: zdolności kognitywne, osobowość, charakter) oraz doświadczeń i przeżyć, które ukształtowały daną wizję rzeczywistości i sposoby aktywnego w niej uczestnictwa. Co więcej, poszerzanie wiedzy o kulturach, z których pochodzą nasi uczniowie, łączy się nierozdzielnie z refleksją na temat własnego kręgu kulturowego i stosowanych przez nas schematów działania, ponieważ w tym przypadku czynniki kulturowe będą wpływać na wizję edukacji

i dobór metody kształcenia (Thomas, Mitchell, Joseph 2002). Schemat czynników konstytuujących nas jako ludzi, a zatem także jako nauczycieli i jako uczniów, jest ten sam – zależy zarówno od czynników osobowościowych, jak i doświadczeń kulturowych. Nieprzemyślane, niezaplanowane zderzanie dwóch światów prowadzić może do obustronnych frustracji, co z kolei rodzi uprzedzenia i feruje niesprawiedliwe wyroki. Skuteczne nauczanie nie może być próbą przeciągania liny, próbą sił, upieraniem się przy swojej metodzie. Zdecydowanie warto poszukać „drogi środka”.

Bibliografia

- Boski P., 2010, *Kulturowe ramy zachowań społecznych. Podręcznik psychologii międzykulturowej*, Warszawa.
- Gesteland R.R., 2000, *Różnice kulturowe a zachowania w biznesie*, tłum. H. Malarecka-Simbierowicz, Warszawa.
- Hall E.T., 1984, *Poza kulturą*, tłum. E. Goździak, przedm. i red. nauk. J. Burszta, Warszawa.
- Henderson L., 1996, *Instructional Design of Interactive Multimedia: A Cultural Critique*, „Educational Technology Research & Development” 44, nr 4, s. 85–104.
- Hofstede G., 2000, *Kultury i organizacje. Zaprogramowanie umysłu*, tłum. M. Durska, Warszawa.
- Hofstede G., Hofstede G.J., 2007, *Kultury i organizacje. Zaprogramowanie umysłu*, tłum. M. Durska, Warszawa.
- Jacoby M., 2016, *Chiny bez makijażu*, Warszawa.
- Janowska I., 2019, *Wypowiedź ustna w dydaktyce językowej na przykładzie języka polskiego jako obcego*, „Biblioteka »LingVariów«. Glottodydaktyka”, t. 17, Kraków.
- Jasińska A., Kajak P., Wegner T. (red.), 2021, *Język polski w Chinach. Z doświadczeń nauczania polszczyzny w Azji Wschodniej*, „Studia Glottodydaktyczne”, Warszawa.
- Kajak P., 2021, *Upowszechnianie języka polskiego w Azji Wschodniej i Południowej*, [w:] G. Leszczyński, A. Zieniewicz (red.), *Bezdroża glottodydaktyki polonistycznej. Studia, rozprawy i szkice*, „Studia Glottodydaktyczne”, Warszawa, s. 91–166, <https://doi.org/10.31338/uw.9788323551812.pp.91-166>.
- Kohn L., 2012, *Taoizm. Wprowadzenie*, tłum. J. Hunia, „Ex Oriente”, Kraków.
- Matsumoto D.R., Juang L., 2007, *Psychologia międzykulturowa*, tłum. A. Nowak, „Psychologia Międzykulturowa”, Gdańsk.
- Nisbett R.E., 2015, *Geografia myślenia. Dlaczego ludzie Wschodu i Zachodu myślą inaczej?*, tłum. E. Wojtych, Sopot.
- Prizel-Kania A., 2020, *Specyfika postaw i zachowań studentów chińskich jako przedstawiceli kultur kolektywistycznych w perspektywie glottodydaktycznej*, „Acta Universitatis Lodzensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców” 27, s. 277–290, <https://doi.org/10.18778/0860-6587.27.15>.

- Rogers P.C., Graham Ch.R., Mayes C.T., 2007, *Cultural Competence and Instructional Design: Exploration Research into the Delivery of Online Instruction Cross-Culturally*, „Educational Technology Research & Development” 55, s. 197–217, <https://doi.org/10.1007/s11423-007-9033-x>.
- Ruszer A., 2022, *Czynniki rozwoju języka polskiego w Chinach*, „LingVaria” 17, nr 2(34), s. 319–340, <https://doi.org/10.12797/LV.17.2022.34.20>.
- Thomas M., Mitchell M., Joseph R., 2002, *The Third Dimension of ADDIE: A Cultural Embrace*, „TechTrends” 46, nr 2, s. 40–45.
- Żydek-Bednarczuk U., 2015, *Spotkanie kultur. Komunikacja i edukacja międzykulturowa w glottodydaktyce*, „Prace Naukowe Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach”, nr 3289, Katowice.

ABSTRAKT

Artykuł podejmuje kwestie różnic kulturowych, które w sposób istotny mogą wpływać na przebieg i efekty kształcenia językowego. Jako wstęp do analizy badań opisano systemy edukacji, które na gruncie psychologii międzykulturowej określa się modelami: sokratejskim (bardziej typowym dla kultur Zachodu) i konfucjańskim (bardziej rozpowszechnionym w społeczeństwach Azji Wschodniej). W zasadniczej części artykułu przedstawiono wyniki badań kwestionariuszowych, w których wzięli udział studenci chińskich polonistyk. Celem badawczym było sprawdzenie, w jakim stopniu czynniki kulturowe oraz dotychczasowe doświadczenia edukacyjne wpływają na oczekiwania wobec metod nauczania języka i kształtują sposoby komunikacji. Aby go zrealizować, przygotowano kwestionariusz opierający się na różnicach kulturowych, które są obserwowalne w środowisku edukacyjnym. Wyniki badań pokazują, że oczekiwania chińskich studentów niejednoznacznie wpisują się w znany im od wczesnych lat szkolnych model konfucjański, a wiele odpowiedzi wskazuje, że równie bliskie są im wskaźniki typowe dla krajów Zachodu. Wyniki te otwierają zatem pole do dyskusji nad tym, czy i na ile nauczyciele i wykładowcy (polscy w opisywanym przypadku) są w stanie i powinni uwzględnić te preferencje w przygotowaniu zajęć oraz doborze metody i technik kształcenia.

Słowa kluczowe: wymiary kultur, model sokratejski, model konfucjański, kształcenie językowe

MAŁGORZATA BANACH 

Uniwersytet Jagielloński

DOMINIKA BUCKO 

Uniwersytet Jagielloński

ROZWIJANIE KOMPETENCJI CHIŃSKICH STUDENTÓW W ZAKRESIE DZIAŁAŃ RECEPTYWNYCH NA ZAJĘCIACH Z JĘZYKA POLSKIEGO JAKO OBCEGO

The Development of Chinese Students' Receptive Skills in the Polish Language Classroom

The subject of the article is the development of receptive skills of Chinese learners of Polish. The observations and suggestions made by the authors result from teaching listening and reading to students in the double degree programme: Polish studies: language, culture, society at the Jagiellonian University. After briefly discussing the role of reception activities in foreign language teaching and learning, the authors outline the differences between Chinese and Polish and their potential impact on Chinese students' comprehension of spoken and written texts in Polish. The article also presents the double degree programme students' listening and reading comprehension difficulties in Polish, as well as solutions, including effective teaching techniques, which can be applied in similar didactic contexts. The authors also take into account the influence of the pandemic-related transition to online teaching on the development of the students' receptive skills.

Keywords: Polish as a foreign language, reading and listening comprehension, reception activities, teaching Polish to Chinese students, teaching methodology

1. Wprowadzenie

Chińczycy uczący się języka polskiego jako obcego od wielu lat przyjeżdżają do Krakowa na intensywne kursy prowadzone w Szkole Języka i Kultury Polskiej w Świecie i Instytucie Glottodydaktyki Polonistycznej Uniwersytetu Jagiellońskiego. Najczęściej spędzają w naszym ośrodku jeden lub dwa semestry, ucząc się w grupach heterogenicznych na różnych poziomach zaawansowania. Przez ten czas pracujący z nimi lektorzy poczynili liczne obserwacje związane ze specyfiką pracy ze studentami z Państwa Środka. Na podstawie doświadczeń wykładowców, a także poświęconych temu zagadnieniu publikacji opracowany został program, dobór treści i materiałów do nauczania języka polskiego jako obcego na kierunku studia polskie – język, kultura, społeczeństwo. Prowadzone w niniejszym artykule rozważania odnoszą się do pracy z trzema grupami chińskich studentów, którzy brali udział w łączonych studiach w pierwszych dwóch latach ich funkcjonowania. Poza specyfiką nauczanej grupy pojawiły się też inne zmienne, które wpłynęły na tok zajęć. Studenci rozpoczynający naukę na Uniwersytecie Jagiellońskim w 2019 r. wzięli udział w intensywnym kursie językowym we wrześniu, a od października rozpoczęli zajęcia w ramach kierunku studia polskie – język, kultura, społeczeństwo.

Zgodnie z tym, co sygnalizują autorzy prac dotyczących nauczania języków obcych Chińczyków, praca według modelu komunikacyjnego napotykała początkowo liczne trudności, wynikające z różnic kulturowych i edukacyjnych (Dzięcioł-Pędich 2014; Jasińska 2015; Gworys 2017). Z czasem udało się wypracować rozwiązania, które pozwalały na efektywne prowadzenie zajęć i obserwowanie postępów w nauce. W połowie marca 2020 r., w związku z panującą na świecie pandemią, wprowadzona została nauka zdalna, która skomplikowała sytuację zarówno studentów, jak i nauczycieli oraz w dużym stopniu wpłynęła na proces dydaktyczny. W wyniku globalnych ograniczeń przebywający w Krakowie studenci zdecydowaną większość czasu spędzali w akademiku, a osoby, które w kolejnym roku miały rozpocząć naukę na Uniwersytecie Jagiellońskim, w ogóle do Polski nie dotarły i ostatecznie dwuletnie studia odbyły w trybie zdalnym. Szczególna grupa uczących się i bezprecedensowa sytuacja edukacyjna, w jakiej się znaleźli, przyczyniły się do poczynienia licznych obserwacji oraz wypracowania rozwiązań, które pozwoliłyby na efektywne nauczanie języka polskiego jako obcego. Celem niniejszego artykułu jest zaprezentowanie najważniejszych wyzwań i trudności związanych z rozwijaniem u chińskich studentów umiejętności w zakresie działań receptywnych oraz wskazanie wybranych rozwiązań metodycznych.

2. Działania receptywne w perspektywie glottodydaktycznej – zarys problematyki

Dla wielu uczących się miarą znajomości języka obcego jest przede wszystkim stopień rozwoju sprawności mówienia (Komorowska 2002: 148; Seretny, Lipińska 2005: 164), jednak glottodydaktycy dostrzegają znaczenie działań receptywnych w procesie przyswajania czy uczenia się języka (zob. Krashen 1982; Chodkiewicz 2016: 79; Chłopek 2018: 48–49; Janowska 2010: 568; Banach, Bucko 2019: 33), jak też w profilu kompetencji jego użytkownika. Przekonanie o roli tych działań zawierają m.in. stwierdzenia: „Najwięcej uczymy się, słuchając i czytając” (Seretny, Lipińska 2005: 188) czy „udana recepcja musi poprzedzać produkcję” (Chłopek 2018: 48). Recepcja – poprzez ekspozycję uczącego się na język – stanowi niezbędny element rozwijania sprawności komunikacyjnej (Janowska 2010: 568), przygotowując ucznia do podejmowania działań produkcji, interakcji i mediacji (jest również w naturalny sposób obecna w działaniach interakcyjnych i mediacyjnych). Kontakt z tekstami pozwala uczącym się nie tylko doskonalić znajomość języka, lecz również poznawać kulturę danego kraju, sposób myślenia jego społeczeństwa oraz uznawane przez nie normy postępowania i wartości. Słuchanie oraz czytanie wpływa na funkcjonowanie uczących się w różnych sferach życia; warto podkreślić rolę sprawności receptywnych jako sposobu zdobywania wiedzy, co ma szczególne znaczenie m.in. w sferze edukacyjnej i zawodowej (zob. Banach, Bucko 2019: 222). Procesy recepcji obejmują:

[...] odbiór informacji językowych (graficznych lub fonetycznych) za pomocą zmysłów, przetwarzanie ich przy wykorzystaniu magazynowanych w pamięci proceduralnej i deklaratywnej kompetencji językowych i pragmatycznych danego języka, jak też wiedzy ogólnej, w tym kulturowej, w zależności od konkretnego kontekstu komunikacyjnego, a w efekcie aktywację odpowiednich reprezentacji w systemie pojęciowym (Chłopek 2018: 239).

Oba typy działań receptywnych angażują właściwe narządy zmysłów oraz obszary mózgu i zakładają: percepcję bodźca słuchowego lub wzrokowego, identyfikację dźwięków mowy (w przypadku słuchania) lub znaków graficznych (w przypadku czytania), rozpoznawanie słów, przetwarzanie składni, analizę semantyczną na poziomie fraz i zdań, jak również konstrukcję znaczenia na poziomie całego tekstu oraz interpretację przekazu (zob. Prizel-Kania 2012: 14–20; Banach, Bucko 2019: 15–18). Dokładny przebieg tych procesów stanowi od dawna przedmiot wielu badań i dyskusji. Wiele współczesnych modeli słuchania i czytania ujmuje obie kompetencje jako interakcję linearnego dekodowania danych z tekstu i konstrukcji znaczenia na coraz wyższych poziomach języka (przetwarzanie typu *bottom-up*) z umiejętnościami: przewidywania treści oraz interpretacji komunikatu na podsta-

wie posiadanej wiedzy o świecie, znajomości kontekstu, tematu i gatunku oraz wpływających sukcesywnie w czasie słuchania lub lektury danych językowych (przetwarzanie typu *top-down*) (zob. ESOKJ 2003: 86; Prizel-Kania 2012: 17–20; Banach, Bucko 2019: 17).

W literaturze przedmiotu wskazuje się wiele czynników, od których zależy efektywność słuchania i czytania tekstów obcojęzycznych. Są to m.in.: stopień znajomości języka, znajomość grafii (w przypadku czytania), wiedza o świecie i na tematy poruszane w tekście oraz wiedza kulturowa, poziom inteligencji, umiejętność wnioskowania, zainteresowanie daną problematyką, doświadczenie w słuchaniu i czytaniu, jakość dźwięku, warunki zewnętrzne (np. zakłócenia komunikacyjne) (zob. Prizel-Kania 2012: 12–13; Seretny, Lipińska 2005: 190). Należy też podkreślić, że przetwarzanie tekstów w języku obcym przebiega wolniej i w mniej automatyczny sposób niż w języku pierwszym (zob. Grabe 2010: 132–133; Prizel-Kania 2012: 13).

3. Wybrane różnice między językami polskim i chińskim a ich znaczenie dla działań receptywnych podejmowanych przez chińskich studentów w języku polskim

Nauczając słuchania i czytania w grupach chińskich uczących się języka polskiego, lektor powinien być świadomy, iż różnice występujące między oboma systemami językowymi – należącym do rodziny indoeuropejskiej językiem polskim i reprezentującym rodzinę sino-tybetańską językiem chińskim¹ – nie pozostają bez wpływu na rozwój sprawności receptywnych studentów, a w konsekwencji na przebieg procesu dydaktycznego. Poniżej zasygnalizujemy kilka takich różnic.

Stykając się z obcojęzycznymi dźwiękami, słuchający filtruje je przez system foniczny języka ojczystego (zob. Prizel-Kania 2012: 15–16), co nie oznacza, że niemożliwa jest modyfikacja utartych nawyków aparatu słuchu (Prizel-Kania 2018: 270). Jedną z właściwości języka chińskiego jest jego tonalność, która powoduje, że w zależności od intonacji sylaby² zmienia się znaczenie tej jednostki, tony są zatem fonologicznie relewantne, a ich odbiór aktywizuje dodatkowo obszary prawej półkuli mózgu, odpowiedzialnej m.in. za przetwarzanie muzyki (Prizel-Kania 2021: 150). Intonacja w polszczyźnie wpływa natomiast na warstwę pragmatyczną wypowiedzi.

¹ Terminem „język chiński” posługujemy się na oznaczenie standardowego języka mandaryńskiego (tzw. *Hanyu* lub *Putonghua*), który posiada status języka urzędowego w Chinach.

² W języku chińskim istnieją cztery tony podstawowe (równy, wznoszący, falujący i opadający), pełniące funkcję dystynktywną, oraz neutralny ton piąty (zob. Zajdler, Jacoby, Li-Piszczek 2008: 25).

dzi, lecz jej modyfikacja nie powoduje zmiany desygnatów. Ze względu na liczbę samogłosek i spółgłosek w systemie fonologicznym język chiński reprezentuje typ zrównoważony, natomiast polski – typ spółgłoskowy (Gworys 2020: 160)³. Podczas gdy do cech dystynktywnych głosek w języku chińskim należy m.in. przydecho-wość (niemająca znaczenia w polszczyźnie), nie stanowi jej opozycja dźwięczność – bezdźwięczność, pełniąc za to funkcję różnicującą w języku polskim (Młynarczyk 2013: 136–137; zob. Zajdler 2010: 22). Mimo że – jak niekiedy wskazują autorzy prac na temat nauczania polszczyzny Chińczyków – w języku chińskim znajdziemy wiele dźwięków podobnych do tych w polskim (Zhao 2011: 249; Ruszer 2021: 227)⁴, to łączą się one w segmenty wyższego rzędu w odmienny sposób – istnieje mianowicie ograniczona liczba możliwych nagłosów i wygłosów sylaby (zob. Zajdler, Jacoby, Li-Piszczyk 2008: 19), co pozwala stworzyć z nich ok. 400 kombinacji – zatem znacznie mniej niż w polszczyźnie⁵ – które z kolei można wypowiedzieć w czterech tonach (Taylor, Taylor 1995, za: Koda 2010: 79)⁶. Sylaby chińskie są krótkie, pozbawione zbitek spółgłoskowych, a w języku dominują słowa jedno- lub dwusylabowe (Zajdler, Jacoby, Li-Piszczyk 2008: 7; Gworys 2020: 160), bardzo częstym zjawiskiem jest też homofonia (zob. Zajdler 2018: 76–83; Prizel-Kania 2021: 152). W języku polskim natomiast spotykamy problematyczne dla uczących się go obcokrajowców zbitki spółgłosek, także w obrębie jednej sylaby (jak np. w słowach: pstrąg, wskroś, żdźbło) oraz znacznie częściej niż w języku chińskim – wyrazy wielosylabowe. Wydaje się, że

³ Przyjmuje się, że w języku chińskim są obecne 22 spółgłoski, 5 samogłosek i 2 tzw. glajdy, podczas gdy w języku polskim językoznawcy wyróżniają – w zależności od przyjętych kryteriów klasyfikacji – od 31 do 38 spółgłosek oraz od 6 do 9 samogłosek (za: Młynarczyk 2013: 135–136).

⁴ Zestawienia ważniejszych różnic między systemami fonologicznymi obu języków dokonuje Monika Młynarczyk (2013: 136–137). W literaturze przedmiotu jako głoski, których rozróżnianie (a czasem także artykulacja) sprawia studentom z Chin trudność, wskazywane są: [r] (którego nie odróżniają oni od [l]), spółgłoska [v] w opozycji do głosek [u] oraz [b], spółgłoski dźwięczne i bezdźwięczne przedniojęzykowo-zębowe, dźwięczne i palatalne (opozycje [s]:[z], [ʃ]:[ʒ], [ç]:[ʝ], [ʃ]:[ʒ], [ç]:[ʝ]), zwarto-szczelinowe zębowe w opozycji do szczelinowych zębowych (np. [c]:[s] i [t]:[d]), samogłoska [e] w opozycji do [y] (Malejka 2007; Tambor 2010; Zhao 2011; Prizel-Kania 2018; Ruszer 2021). Wyzwaniem dla Chińczyków okazuje się też artykulacja typowych dla naszego języka zbitek spółgłoskowych (Madelska 2010; Młynarczyk 2013; Fu, Li 2021; Ruszer 2021). Metodocy nauczania języków obcych podkreślają, że niedoskonała percepcja obcych dźwięków skutkuje m.in. ich późniejszą niepoprawną wymową (Seretny, Lipińska 2005: 38; Chłopek 2018: 220; Prizel-Kania 2018: 270). Nieznajomość prawidłowej wymowy słów wpływa jednak także negatywnie na stopień zrozumienia komunikatów (por. Wójtowicz 1980: 97; Prizel-Kania 2012: 23).

⁵ B. Sałęga-Bielowicz (2021: 204) podaje, iż w języku polskim można doliczyć się ok. 42 tys. sylab.

⁶ Strukturę sylaby w języku chińskim obrazuje sekwencja (C)(V1)V2(V3/N), gdzie C oznacza spółgłoskę, V – samogłoski, N – spółgłoskę nosową ((n) lub (ŋ)), nawias – element opcjonalny, a ukośnik – element wymienny (Chao 1985, za: Młynarczyk 2013: 136; por. Zajdler 2010: 21).

można uznać różnice między oboma systemami fonologicznymi za jedno ze źródeł trudności chińskich studentów w rozumieniu ze słuchu w języku polskim. Trudności te obserwują regularnie uczący, lecz zwykle świadomi są ich także sami uczniowie (zob. Mao 2018: 61; por. Fu, Li 2021: 161). W tym miejscu pragniemy jedynie zasygnalizować szerszy problem, gdyż będzie o nim mowa w dalszej części artykułu.

Kolejna istotna rozbieżność między językiem ojczystym uczących się a polszczyzną dotyczy grafii. Czytanie po polsku oznacza dla nich odejście od pisma logograficznego (liczącego kilkadziesiąt tysięcy znaków⁷, służących zasadniczo do kodowania morfemów sylabicznych) na rzecz polskiego wariantu alfabetu łacińskiego, czyli ekonomicznego z punktu widzenia liczby znaków systemu opartego na relacjach między fonem a grafemem. Nie jest to pierwszy kontakt studentów z pismem alfabetycznym, gdyż spotykają się z nim w trakcie edukacji szkolnej, poznając *pinyin*⁸, a także na lekcjach języka angielskiego. Opanowanie polskiego alfabetu wymaga od nich zatem poznania kilku dodatkowych znaków. Należy jednak uświadomić sobie, że forma i struktura lingwistyczna znaków pisma logograficznego⁹ sprawia, że jego przetwarzanie przebiega nieco inaczej, niż ma to miejsce w przypadku zapisu alfabetycznego (zob. Koda 2010: 79–84; Perfetti, Cao, Booth 2013: 9–11). W trakcie lektury tekstu chińskiego oprócz ośrodków zlokalizowanych w lewej półkuli mózgu, aktywowanych w trakcie czytania w różnych językach, uczestniczą bowiem dodatkowo obszary znajdujące się w prawej półkuli mózgu (zob. Perfetti, Cao, Booth 2013: 12–15; Prizel-Kania 2021: 150–151). Badania wskazują także, iż spotykając się z nowym systemem zapisu, czytelnik nieświadomie odwołuje się do strategii przetwarzania typowych dla jego języka pierwszego (zob. Koda 2010: 43–46). Istnienie różnicy między grafiką używaną w językach ojczystym i obcym powoduje ponadto, że dekodowanie tekstu w tym drugim odbywa się wolniej niż wówczas, gdy w obu językach stosowany jest ten sam typ pisma (ibid.: 42–43).

W odróżnieniu od fleksyjnej polszczyzny język chiński nie posiada koniugacji ani deklinacji, kategorii rodzaju i liczby, czasów ani okresów warunkowych (Zajd-

⁷ W rzeczywistości w toku edukacji poznaje się ok. 6 tys. z nich, co pozwala na sprawne funkcjonowanie w zakresie recepcji tekstów pisanych (Koda 2010: 79).

⁸ Jest to transkrypcja języka mandaryńskiego na alfabet łaciński. W szkołach chińskich wprowadza się ją, by ułatwić dzieciom, posługującym się często w domu dialektem, opanowanie języka urzędowego.

⁹ Znaki posiadają m.in. bardzo gęstą strukturę informacyjną i zawierać mogą komponenty pełniące funkcję fonetyczną i komponenty semantyczne. Ich dekodowanie nie jest wspomagane w taki sposób jak przetwarzanie sylab w językach alfabetycznych (tj. dzięki zakodowanym informacjom językowym z niższego niż sylaba poziomu) i wymaga połączenia różnych strategii, w tym przywołania z pamięci całości znaku oraz odwołania się do informacji, które mogą nieść obecne w nim komponenty fonetyczne i semantyczne (Perfetti, Cao, Booth 2013: 7–17; zob. także Koda 2010: 79–84; Zajdler 2018: 76).

ler, Jacoby, Li-Piszczyk 2008: 8)¹⁰. Występują w nim jednak inne mechanizmy służące wyrażaniu potrzebnych treści, np. specjalne partykuły będące wykładnikami różnych funkcji gramatycznych (ibid.). Kluczowe wskazówki dla określenia funkcji, jaką poszczególne wyrazy pełnią w zdaniu, zawiera ich szyk, przy czym dopuszcza on pewne odstępstwa od najbardziej podstawowej, nienacechowanej konstrukcji S-V-O (zob. Zajdler 2010: 31; Wielosz 2021: 35). Rozbudowany system odmian charakterystyczny dla polszczyzny, w której bardzo ważnym wyznacznikiem funkcji syntaktycznej wyrazów w ciągu zdaniowym są końcówki fleksyjne, pozwala na większą swobodę w zakresie szyku, choć także w języku polskim modyfikacja podstawowego schematu S-V-O wiąże się zasadniczo z nacechowaniem stylistycznym wypowiedzi (Turek 2011; Malejka 2013). Aby prawidłowo rozumieć polskie teksty mówione i pisane, chińscy studenci muszą przezwyciężyć nawyk traktowania szyku jako najważniejszej wskazówki syntaktycznej, a przede wszystkim wykształcić uważność na bogactwo informacji niesionych przez morfemy fleksyjne.

Brak pokrewieństwa genetycznego między oboma porównywanymi językami powoduje, że również na poziomie leksyki teksty polskie mogą być dla uczniów z Chin dużym wyzwaniem, choć drobnym ułatwieniem jest obecność w polszczyźnie internacjonalizmów, z którymi mogli się zetknąć w trakcie nauki języka angielskiego (Zhao 2011: 249). Jak wynika z badań, studenci reprezentujący tę nację wymieniają czasem słownictwo jako bardzo trudny obszar w nauce naszego języka (zob. Mao 2018: 61; Fu, Li 2021: 160–162). W zapamiętaniu, a potem rozpoznaniu polskich słów, niemających z chińskimi żadnych elementów wspólnych, dodatkowo przeszkadzają studentom problematyczne dla nich połączenia głosek i większa niż w języku chińskim długość wyrazów. W przypadku tekstu pisanego stanowi ona dodatkowo czynnik zmniejszający jego czytelność¹¹. Inny element, którego nie można pominąć, to różnice w warstwie idiomatycznej. Autorzy artykułów poświęconych dydaktyce języka polskiego w Chinach zwracają czasem uwagę, że podczas gdy wiele polskich wyrażen frazeologicznych jest zrozumiałych dla uczących się ze świata zachodniego ze względu na wspólne dziedzictwo kulturowe, to u studentów z Chin nie wywołują one żadnych skojarzeń (zob. Zhao 2011: 249–250; Pietrzak 2021b: 179).

Nauczanie obcokrajowców pozwala lektorom raz za razem doświadczać prawdziwości stwierdzenia, iż „patrzmy na świat przez pryzmat naszej kultury, której czynnikiem konstytuującym i jednocześnie kulturowo zależnym jest język” (Przel-

¹⁰ Język ten klasyfikowany jest zwykle pod względem typologicznym jako izolujący, choć wskazuje się, iż typ ten w pełni reprezentował klasyczny język chiński, natomiast występowanie monofunkcyjnych afiksów we współczesnym języku chińskim łączy go z językami aglutynacyjnymi (zob. Zajdler 2010: 19–20, 28–30; Milewski 1976: 231–232).

¹¹ Można wyrazić ją za pomocą liczby, tzw. wskaźnika czytelności (zob. Banach, Bucko 2019: 65–67).

-Kania 2020: 279). Gdy odbiorca tekstu nie posiada wiedzy i doświadczeń przypisywanych mu – często nieświadomie – przez nadawcę, rozumienie i interpretacja tekstu zostają zaburzone. Oczekiwania nadawcy co do wiedzy słuchacza bądź czytelnika dotyczyć mogą znajomości m.in. kontekstu, realiów, tematu (w tym prezentowanych w tekście osób i wydarzeń), konwencji gatunkowych i socjokulturowych, obowiązujących w danej społeczności norm (zob. Banach, Bucko 2019: 38–41). Ryzyko niezrozumienia tekstu z powodu braku tego rodzaju wspólnych punktów odniesienia wzrasta tym bardziej, im większa odległość kulturowa dzieli obu uczestników aktu komunikacji. Badacze wskazują na odmienny sposób postrzegania rzeczywistości oraz tworzenia relacji społecznych przez ludzi Wschodu i Zachodu (zob. Nisbett 2015; Hofstede 2000; Hall 2001), różnice kulturowe między Polską i Chinami (Li 2012; Ułańska 2021) oraz na słabą znajomość kultury europejskiej przez studentów z Chin (Zhao 2011; Li 2012; Fu, Li 2021). Lektorzy, zwłaszcza ci, którzy polszczyzny nauczali w Chinach, przekonują się również, iż wiele rozwiązań funkcjonujących w życiu codziennym, obiektów i produktów typowych dla Polski lub dobrze znanych Polakom nie występuje w kraju uczących się. Niejednokrotnie okazuje się ponadto, iż za pozornymi ekwiwalentami leksykalnymi kryją się inne desygnaty lub odmienna interpretacja rzeczywistości (zob. Ułańska 2021)¹². Ponieważ czynniki te oddziałują na podejmowanie przez chińskich studentów działań recepcji w języku polskim, uczący powinni być ich świadomi.

3. Działania receptywne na zajęciach z chińskimi studentami – implikacje dla dydaktyki

3.1. Rozumienie ze słuchu

Do sprawnego posługiwania się językiem obcym i skutecznego komunikowania się w nim niezbędne jest opanowanie rozumienia ze słuchu. Równocześnie jest to jedna z trudniejszych sprawności, gdyż opiera się na rozumieniu komunikatów ustnych, które charakteryzują się przeważnie jednorazowością i ulotnością. Sukces w zakresie rozumienia ze słuchu warunkowany jest przez wiele czynników. Konieczne jest

¹² Często przytaczanym przykładem jest chleb, który dla Chińczyków oznacza słodkie pieczywo, a nie – jak w Polsce – kupowany w piekarni podstawowy składnik kanapki. Inne w obu krajach okazuje się też pojmowanie wielkości, szybkości czy odległości, np. milionowe miasto w Chinach określane jest jako małe, nasze pociągi pociągów ekspresowych nie zostałyby zaklasyfikowane jako szybkie, a dystans 600 km odczuwany jest jako nieduży (zob. Ułańska 2021; Li 2012; Jasińska 2015).

prawidłowe usłyszenie i wyróżnienie poszczególnych elementów językowych, umiejętność rozróżnienia akcentu, rozpoznanie słownictwa oraz występujących w tekście struktur gramatycznych będących nośnikami informacji. Ważna jest także zdolność rozumienia dłuższych fragmentów wypowiedzi monologicznej i dialogowej, a także prawidłowa interpretacja intencji mówiącego. Należy pamiętać o odpowiednim osadzeniu każdej wypowiedzi w kontekście, którego znajomość znacznie ułatwia proces rozumienia. Równie istotna jest świadomość występowania różnych rejestrów i odmian języka – oficjalnych, nieoficjalnych, potocznych czy gwarowych (Prizel-Kania 2016b: 140–142). Wszystkie te elementy czynią sprawność rozumienia ze słuchu wymagającą uwagi, skupienia i systematycznej pracy. W szkołach i na uczelniach chińskich nie przywiązuje się zbyt dużej wagi do tego typu zajęć, koncentrując się raczej na znajomości słownictwa i gramatyki oraz rozwijaniu sprawności czytania ze zrozumieniem i redagowania tekstów (Mao 2018; Zhao 2011; Gworys 2017).

Rozumienie ze słuchu sprawiało studentom z Chin wiele trudności zarówno podczas edukacji tradycyjnej, jak i zdalnej. Wszystkie zajęcia rozwijające sprawności były ściśle skorelowane z tematyką poruszaną na lekcjach słownictwa. Zgodnie z zasadami pracy z tekstem mówionym najpierw miała miejsce faza wstępna, czyli ogniskowanie uwagi, tworzenie banku potrzebnego słownictwa, wyjaśnianie trudniejszych słów czy zwrotów oraz formułowanie hipotez związanych z treścią nagrania. Ze względu na początkowo bardzo słabą znajomość polskiej, a nawet europejskiej kultury i realiów w tej fazie należało wyraźnie zarysować kontekst i udzielić wszelkich informacji i wskazówek, które mogły korzystnie wpłynąć na zrozumienie tekstu. Podczas pierwszego słuchania studenci mieli do wykonania proste ćwiczenia, często oparte na materiale graficznym – dopasowywanie ilustracji do wypowiedzi, układanie obrazków w kolejności zgodnej z tekstem, zaznaczanie elementów, o których była mowa w nagraniu. Był to dla nich czas na oswojenie się z tempem, ewentualnymi szumami w tle i określenie charakteru wypowiedzi oraz liczby rozmówców. Nierzadko pierwszemu odtworzeniu towarzyszyła konsternacja czy stres, maskowane śmiechem (studenci zdawali się nie wierzyć, że uda im się zrozumieć treść prezentowanego nagrania). Po pierwszym wysłuchaniu i wykonaniu ćwiczeń towarzyszących słuchaniu następowała kolejna faza, w której pojawiały się ćwiczenia wymagające powtórnego wysłuchania nagrania. Najistotniejszym elementem było dopilnowanie, aby studenci zapoznali się z treścią ćwiczenia przed ponownym odtworzeniem tekstu, oraz upewnienie się, że wszystkie pytania są dla nich zrozumiałe. W pracy ze studentami z Chin nie należy bazować na przekonaniu, że sami zapytają o wszystkie niejasności (ma to ścisły związek z obawą przed „utrąą twarzą”; zob. Prizel-Kania 2020: 286–288), warto więc wskazywać miejsca potencjalnie trudne i wspólnie je wyjaśniać. Kolejną istotną kwestią jest zachęcanie uczących się do wynotowywania słów kluczowych i najważniejszych informacji z tekstu. Jest to szczególnie ważne w przypadku pytań otwartych – podczas słuchania nie warto

bowiem tracić czasu i koncentracji na redagowanie poprawnej odpowiedzi, na to zwykle jest czas po zakończeniu nagrania. Umiejętność tworzenia notatek na podstawie usłyszanych informacji jest wyjątkowo przydatna w przypadku studentów, którzy poza przedmiotami językowymi uczestniczą w wykładach poświęconych literaturze, kulturze czy historii – umiejętność samodzielnego sporządzania notatek pozwoli im później wyselekcjonować, pogrupować i przyswoić nowe wiadomości. Jedną z trudniejszych technik w tej fazie lekcji okazało się dobieranie informacji. W ćwiczeniach tego typu należało np. dopasować osobę do zdania zgodnego z jej wypowiedzią lub dobrać nazwę produktu spożywczego do charakterystycznej informacji na jego temat. Mnogość procesów myślowych, jakie należy przy tym przeprowadzić, a także konieczność porządkowania informacji oraz odpowiedniego ich łączenia była dla uczących się sporym wyzwaniem. Znacznie lepiej radzili sobie z pytaniami typu prawda/fałsz czy z zadaniami wielokrotnego wyboru, które dotyczyły konkretnego fragmentu tekstu i pojawiały się w kolejności zgodnej z występowaniem informacji w nagraniu.

Bardzo ważnym elementem zajęć ze studentami z Chin jest rozwijanie wrażliwości fonologicznej, czyli ponowne odtworzenie nagrania i wykonanie ćwiczeń, często z uwzględnieniem transkrypcji. Równoczesne słuchanie i czytanie tekstu pozwala uczącym się dostrzec fragmenty, których nie udało im się wcześniej wychwycić lub zrozumieć. Mogą także przeanalizować znaczenie całości oraz określić elementy charakterystyczne dla danej odmiany języka mówionego (Prizel-Kania 2016a: 161). Podsumowaniem pracy jest etap ewaluacji i samooceny – warto porozmawiać ze studentami o tym, co zainteresowało ich w nagraniu, a co sprawiło im trudność. Czasem problemem jest sam tekst – jego warstwa językowa i gramatyczna, niekiedy chodzi o sposób realizacji – tempo, tło, liczba wypowiadających się osób czy charakter ich wypowiedzi. Innym razem to konkretna technika lub sposób sformułowania pytań mogą nastręczać trudności. Systematyczne gromadzenie informacji zwrotnej od studentów pozwala na opracowywanie materiałów zgodnie z ich potrzebami i koncentrowanie się na elementach, które wymagają dopracowania czy wyćwiczenia.

3.2. Rozumienie tekstów pisanych

Wprawdzie czytanie nie jest w nauczaniu Chińczyków języka polskiego sprawnością deficytową, nie oznacza to jednak, że w zetknięciu z polskimi tekstami pisаныmi nie napotykają oni różnorodnych trudności.

W kulturze chińskiej słowo pisane cieszy się szczególnym szacunkiem. Wyrosły z tradycji konfucjańskich model edukacji promuje m.in. zgłębianie wiedzy zawartej

w książkach (zob. Dzieciół-Pędich 2014: 40; Jasińska 2015: 98). Kontakt z tekstem na lekcji języka polskiego jako obcego ma jednak pod wieloma względami inny charakter niż nauka z podręczników w szkole chińskiej. Przyjęte przez nas techniki pracy mogą zatem odbiegać od przyzwyczajeń i oczekiwań uczących się z Chin. Czytanie na zajęciach z polskiego nie oznacza bowiem dokładnej analizy materiału słowo po słowie czy jego przekładu na język ojczysty – z czym mogli się oni spotkać na lekcjach języków w swoim systemie szkolnictwa (zob. Dzieciół-Pędich 2014: 40; Gworys 2017: 39), lecz – zgodnie z metodyką wypracowaną w podejściu komunikacyjnym – kilkuetapową pracę z tekstem. Podobnie jak w przypadku rozumienia ze słuchu obejmuje ona:

- aktywności przygotowawcze przed samą lekturą (przygotowanie leksykalne oraz ogniskowanie uwagi z uwzględnieniem potrzebnych informacji dotyczących realiów i kultury);
- rozmaite typy ćwiczeń w trakcie lektury i po przeczytaniu tekstu, skonstruowane w celu rozwijania różnych rodzajów rozumienia (globalnego, selektywnego i szczegółowego, rozumienia struktury tekstu) oraz utrwalania poznanych struktur;
- zadania polegające na integracji działań językowych;
- ewaluację i samoocenę.

Poniżej skupimy się na zaobserwowanych przez nas problemach chińskich studentów w pracy z tekstem pisanym oraz przykładowych rozwiązaniach dydaktycznych. Jednym z podstawowych nawyków tej grupy, wynikającym zarówno z doświadczeń edukacyjnych, jak i z kontaktu z trudnym dla niej językiem polskim, było preferowanie powolnej i uważnej lektury tekstu oraz sięganie po słowniki elektroniczne lub translatory w momencie napotkania nieznanego słowa (por. Gworys 2017: 41; Pietrzak 2021a: 175). Chociaż próba osiągnięcia jak najlepszego stopnia rozumienia ma znaczenie dla rozwijania kompetencji językowych uczących się, nie powinna ona jednak zdominować ich pierwszego kontaktu z tekstem ani ćwiczeń wymagających szybkiego wyszukiwania informacji. Anegdotyczny przykład nadmiernej koncentracji na pojedynczych strukturach kosztem rozumienia globalnego stanowi sytuacja, gdy studenci w ramach zadania domowego poprawnie uzupełnili wszystkie luki w tekście wyrazami z banku możliwości, lecz po sprawdzeniu zadania nie umieli odpowiedzieć na podstawowe pytania dotyczące prezentowanej w tekście historii. Przewyciężenie utartych nawyków czytelniczych i poszerzenie repertuaru stylów czytania jest jednak możliwe. W takich sytuacjach sprawdza się:

- uświadamianie i regularne przypominanie studentom, że nie muszą rozumieć każdego słowa w tekście, by wykonać przynajmniej część postawionych przed nimi zadań;
- ograniczanie czasu przeznaczanego na pierwszy kontakt z tekstem, a także na lekturę, podczas której uczący się muszą szybko lokalizować w tekście potrzebne informacje;

- w sekwencji działań dydaktycznych konsekwentne stosowanie zadań kształtujących rozumienie globalne (np. wypisywanie słów kluczowych, określanie tematyki tekstu lub głównych problemów w nim poruszanych) przed ćwiczeniami rozwijającymi rozumienie selektywne i szczegółowe (zob. Janowska 2010).

Specyficzne trudności chińskich studentów ujawniały się także podczas wykonywania zadań rozwijających ostatnie dwa typy rozumienia. W ich odpowiedziach na pytania otwarte bardzo mocno rysowały się dwie tendencje, tj. bezrefleksyjne przepisywanie całych zdań z tekstu (por. Gworys 2020: 159), prowadzące czasem do zawarcia w odpowiedzi informacji niewymaganych w pytaniu lub nieprawidłowych (co świadczyłoby, że student nie rozumie dobrze tekstu albo pytania), a także udzielanie odpowiedzi wyrażonych wprawdzie własnymi słowami, lecz niepoprawnych pod względem gramatycznym i nierzadko niezrozumiałych dla uczącego. Aby zatem wspierać rozumienie oraz zweryfikować jego poziom, należało z jednej strony zachęcać uczących się do stosowania parafraz, a z drugiej – zwracać dużą uwagę na ich poprawność językową, ponieważ tu – inaczej niż w przypadku rozumienia ze słuchu – rozwiązujący zadanie mają czas na powrót do tekstu. Najtrudniejsze w przypadku tego formatu zadania (ale też w zadaniach typu prawda/fałsz, pytaniach typu wielokrotny wybór) okazywały się dla studentów pytania wymagające integracji danych z kilku miejsc tekstu (niekiedy nawet z sąsiednich zdań) i wnioskowania. Błędem popełnianym nierzadko przez uczących się, szczególnie tych o niższej kompetencji językowej, było także nadmierne zaufanie do podobieństw leksykalnych występujących np. między pytaniem (także typu prawda/fałsz lub wielokrotnego wyboru) a tekstem lub między dwoma dobieranymi fragmentami. Na tej podstawie wybierali oni zatem np. dystraktor, w którym użyte zostały te same lub niemal identyczne wyrażenia jak w tekście, pomijając równocześnie kluczową dla rozwiązania zadania informację w czytanim fragmencie, ponieważ zawierała inne sformułowania niż werstraktor. Musiałyśmy zatem uczulać uczących, by nie traktowali podobieństw leksykalnych jako ostatecznej wskazówki w rozwiązywaniu zadań.

Odpowiedzi udzielane lub wybierane przez studentów wskazywały czasem na niezajomość słów, zwłaszcza wyrażen idiomatycznych. Z tego powodu spory nacisk położony został na synchronizację zajęć sprawnościowych z zajęciami ze słownictwa oraz na ćwiczenia leksykalne – służące zarówno przygotowaniu studentów do lektury (mogły one następować także po pierwszym kontakcie z tekstem), jak i utrwaleniu materiału językowego z przeczytanego tekstu. Istotne w dydaktyce czytania tekstów obcojęzycznych jest m.in. kształtowanie umiejętności wnioskowania o znaczeniu słów na podstawie kontekstu (por. Janowska 2010: 566; Jasińska 2015: 98), czemu służyły np. ćwiczenia wymagające odnalezienia w tekście wyrazów o podobnym znaczeniu do podanych w zadaniu.

Jak wynika z naszych obserwacji, duże wyzwanie dla studentów stanowiło rozumienie spójności tekstu, co często potwierdzali oni wprost podczas omawiania

zadań kształtujących tę umiejętność. Wydaje się, że można zaryzykować stwierdzenie, iż trudności te miały do pewnego stopnia także podłoże kulturowe. Rekonstrukcja tekstu stanowi zadanie bardzo wymagające pod względem kognitywnym i wymaga umiejętności wczucia się w sposób myślenia, argumentowania i budowania wypowiedzi przyjęty w danym kręgu kulturowym (zob. Nisbett 2015; Prizel-Kania 2021). Grupy o wyższej kompetencji językowej, stosunkowo dobrze radzące sobie z ćwiczeniami, w których z tekstu usunięte zostały fragmenty zdań (a zatem struktura zdania dostarczała odpowiedzi), z mniejszą wprawą dokonywały rekonstrukcji tekstu, gdy do luk należało dopasować wyjęte z niego całe zdania. Analiza błędów pozwoliła dostrzec, iż strategią stosowaną często przez uczących się w tym przypadku było poleganie na powtórzeniach leksykalnych albo skojarzeniach tematycznych między wybieranym zdaniem i tekstem znajdującymi się w sąsiedztwie danej luki lub też wybiórcze uwzględnianie środków kohezji – przy zignorowaniu (braku) koherencji danego połączenia. Słabszym studentom problem sprawiały także zadania w wersji z wyjętymi fragmentami zdań, co wskazuje nie tylko na niepełne rozumienie treści, ale m.in. na gorsze opanowanie gramatyki, gdyż nie potrafili oni odtworzyć prawidłowo związków syntaktycznych w obrębie rekonstruowanych zdań pojedynczych lub rozpoznać relacji między członami składowymi zdań złożonych. Pomocne w rozwijaniu u uczących się umiejętności śledzenia struktury tekstu było dokładne omawianie rozwiązywanych zadań z uzasadnianiem, dlaczego dana rekonstrukcja jest poprawna, pokazanie im, na jakie sygnały w tekście należy zwracać uwagę, oraz systematyczne wykorzystanie tego rodzaju ćwiczeń na zajęciach i w ramach pracy domowej.

3.3. Poza tekstem – wyzwania i możliwości

Praca z tekstem mówionym czy pisanym na zajęciach prowadzi do podejmowania szeregu innych działań językowych, wśród których istotne miejsce zajmują rozmowa lub dyskusja – na forum lub w grupach – na tematy poruszane w tekście lub z nim szerzej związane. W przypadku studentów z Chin istnieje ryzyko, że ćwiczenie to nie przyniesie oczekiwanych efektów i zakończy się bardzo szybko. Uczący się z tego kraju znani są bowiem z tego, iż zasadniczo:

- niechętnie zgłaszają się do odpowiedzi i wypowiadają na forum klasy;
- w odróżnieniu od studentów z zachodniego kręgu kulturowego nie pragną ukazać swojej indywidualności, przeciwnie – starają się niejako wtopić w grupę;
- mają trudności z budowaniem swobodnych wypowiedzi w języku obcym;
- osiągają lepsze wyniki w zadaniach odtwórczych niż takich, które wymagają kreatywności, a do takich należy krytyczna interpretacja tekstów, polemika z prezentowanymi w nich poglądami;

- nauczeni są szacunku do nauczyciela jako osoby mądrzejszej, autorytetu;
- w relacjach społecznych cenią harmonię, stąd poproszeni o udział w dyskusji i zajęcie innego stanowiska niż koledzy, odczuwają dyskomfort (zob. Gworys 2017; Gworys 2020; Mao 2018; Prizel-Kania 2020; Pietrzak 2021a).

Takie reakcje i postawy uczących się mają źródło z jednej strony w kulturze, która ich ukształtowała, i modelu nauczania przyjętym w ich rodzimym systemie edukacji (zob. Prizel-Kania 2020), a z drugiej – w niedostatkach kompetencji językowej oraz niepełnej wiedzy na temat realiów obcego dla nich kraju i kręgu kulturowego.

Chociaż opisane wyżej czynniki mogą zniechęcać nauczyciela do angażowania chińskich grup w zadania wymagające wypowiedzi po wysłuchaniu lub przeczytaniu tekstu, to nie należy rezygnować z tych aktywności. Niewątpliwym ułatwieniem jest w tym przypadku fakt, że produkcja nie przebiega w odniesieniu do abstrakcyjnego tematu, lecz w odniesieniu do konkretnego tekstu, stanowiąc naturalną kontynuację działań receptywnych. Tekst otwiera pole do dyskusji, a równocześnie – wraz z wcześniej wykonanymi ćwiczeniami – dostarcza informacji na dany temat, pomysłów oraz struktur językowych pomocnych w tworzeniu wypowiedzi, co w przypadku tej grupy studentów jest niezwykle ważne.

Proces uczenia się staje się znacznie bardziej efektywny, gdy możemy odnieść nową wiedzę do tego, co znane i bliskie, dlatego warto przygotowywać ćwiczenia inspirowane problematyką tekstu, które pozwolą studentom dokonać porównań między Polską czy Europą a Chinami. W praktyce dydaktycznej niejednokrotnie stosowaliśmy tego typu rozwiązanie; rozmowy w nawiązaniu do tekstów przybliżających polskie realia dotyczyły np. zachowania oczekiwanego od gości restauracji w obu krajach, podobieństw i różnic w systemie egzaminów maturalnych, mowy ciała w kulturze polskiej i chińskiej. Wykonując zadania tego typu, studenci wchodzili w rolę ekspertów w zakresie swojej kultury i choć sytuacja, w której to oni posiadali wiedzę, której nie miał uczący, mogła być dla nich zaskakująca i burzyć utrwalony w ich umyśle, kulturowo zależny schemat dotyczący pozycji i roli nauczyciela (zob. Boski 2010: 365), to zaobserwowaliśmy, iż aktywności te wywoływały ich pozytywną reakcję.

4. Sprawności receptywne w nauczaniu zdalnym

Wymuszona przez pandemię COVID-19 edukacja zdalna wpłynęła na metody pracy podczas zajęć, efektywność nauczania oraz sposoby testowania zdobytej wiedzy i umiejętności. Podstawowym problemem okazały się trudności techniczne i lokalowe. Studenci, zwłaszcza na początku, nie posiadali słuchawek czy odpowiednio działających komputerów. Przebywali w swoich pokojach w akademiku i często mieli

zajęcia w tym samym czasie, co ich współlokatorzy, co zmniejszało ich koncentrację i zaangażowanie w lekcję. Niektórzy studenci mieli wyłączone kamery, przez co kontakt z nimi był utrudniony, a niekiedy okazywało się, że nie odpowiadają na pytania nauczyciela, ponieważ nie są obecni przy komputerze. W czasie izolacji mocno ujawniły się takie cechy uczących się, jak mała kreatywność i samodzielność, brak poszukiwania okazji do używania języka polskiego poza czasem zajęć, niewypracowane strategie uczenia się języka obcego (Zhao 2011: 247; Fu, Li 2021: 156; Gwo-rys 2017: 40).

Brak bezpośredniego, osobistego kontaktu w klasie oddziaływał na przebieg zajęć, motywację uczących się oraz podejmowane przez nich strategie pracy z tekstem pisanym i mówionym. Wiele wypracowanych podczas wspólnych lekcji rozwiązań zostało początkowo zarzuconych na rzecz łatwiejszych, choć mniej efektywnych aktywności, więc konieczne okazało się ponowne wdrażanie dobrych praktyk. Wobec braku bezpośredniej kontroli ze strony nauczyciela niektórzy studenci chętnie korzystali np. ze słowników internetowych czy translatorów, tłumacząc nie tylko pojedyncze wyrazy, ale obszernie fragmenty tekstu. Nie pozostawiało to miejsca na próbę rozumienia na podstawie kontekstu, domysł językowy czy odszukanie w pamięci znaczenia poznanych wcześniej słów. Podawane przez translator tłumaczenia były niezgodne z treścią i sensem czytanego tekstu. Trudno było też zweryfikować, na ile samodzielnie studenci, zwłaszcza ci słabsi, pracowali z tekstem, mając możliwość konsultowania między sobą odpowiedzi lub poszukiwania rozwiązań w Internecie.

Przez kolejne miesiące pandemii uczący się pracowali zarówno z tradycyjnymi podręcznikami, wersjami pdf oraz tekstami wraz interaktywnymi ćwiczeniami zamieszczanymi na uniwersyteckiej platformie. Mogli też korzystać z tekstów autentycznych, dostępnych na polskojęzycznych stronach internetowych.

W przypadku rozumienia ze słuchu podczas nauki zdalnej zmieniła się forma prezentowania nagrań. Choć preferowanym sposobem było odtwarzanie nagrania równocześnie całej grupie, zdarzało się, że studenci otrzymywali pliki dźwiękowe do indywidualnego odsłuchania w określonym czasie. Dawało to jednak możliwość zatrzymania nagrania w wybranym momencie czy powtórnego odsłuchania problematycznego fragmentu. Zmieniły się też warunki akustyczne, inaczej bowiem słucha się nagrania w sali, w której pozostali studenci generują dodatkowe dźwięki, a niejednokrotnie słyszeć także odgłosy zza okna, a inaczej – siedząc w niewielkim pokoju przed komputerem, często w słuchawkach. Wydaje się więc, że pod względem pracy z tekstami mówionymi nauczanie zdalne okazało się korzystniejsze dla studentów z Chin. Regularnie udostępniane transkrypcje nagrań oraz pliki dźwiękowe umożliwiały im dodatkową, indywidualną pracę z omawianym materiałem. W rezultacie dało się zaobserwować ich powolny, ale systematyczny postęp w rozwoju tej sprawności.

5. Zakończenie

Praca ze studentami z różnych krajów i kręgów kulturowych pozwala zauważyć, iż nauczanie języka polskiego w grupach azjatyckich niesie ze sobą wyzwania odmienne od tych, które napotykamy, prowadząc zajęcia z uczącymi się z krajów zachodnich. Specyficzne dla studentów z Chin trudności i potrzeby, mające podłoże językowe oraz kulturowe, wymagają ze strony uczącego zrozumienia i odpowiedniego podejścia. Jak starałyśmy się pokazać, dotyczy to także metodyki pracy z tekstami mówionymi i pisanymi.

Nauczanie recepcji w języku polskim, zwłaszcza rozumienia ze słuchu, w grupach chińskich to zadanie wprawdzie niełatwe, lecz o dużym znaczeniu. Aby uczący się mogli w pełni wykorzystać możliwości, jakie niosą ze sobą działania receptywne, potrzebują jednak regularnego kontaktu z tekstami wykraczającego poza ramy zajęć. Oprócz dominujących na lekcji ćwiczeń ze słuchania i czytania intensywnego, wśród ich aktywności powinny znaleźć się także słuchanie i czytanie ekstensywne (zob. Seretny, Lipińska 2005: 147–149; Banach, Bucko 2019: 74–75). Duża ilość praktyki w zakresie recepcji przekłada się bowiem na coraz szybsze, bardziej automatyczne i dokładniejsze rozumienie tekstów. Rolą nauczyciela w tym przypadku jest nie tylko zachęcanie studentów do podejmowania takich działań, ale również – ze względu na ich styl uczenia się i niższy niż w przypadku studentów zachodnich poziom samodzielności – zadawanie tego typu ćwiczeń w ramach prac domowych.

Doświadczenie pokazuje, iż konsekwentne stosowanie w nauczaniu recepcji szeregu różnorodnych rozwiązań odpowiadających na potrzeby i trudności uczących się z Chin prowadzi w rezultacie do podniesienia ich poziomu znajomości języka polskiego oraz rozwoju kompetencji ogólnych.

Bibliografia

- Banach M., Bucko D., 2019, *Rozumienie tekstu pisanego w języku obcym. Na przykładzie języka polskiego jako obcego*, „Biblioteka »LingVariów«. Glottodydaktyka”, t. 19, Kraków, <https://doi.org/10.31286/Jp.98.2.4>.
- Boski P., 2010, *Kulturowe ramy zachowań społecznych. Podręcznik psychologii międzykulturowej*, Warszawa.
- Chao Yuen-Ren, 1985, *A Grammar of Spoken Chinese*, Taipei.
- Chłopek Z., 2018, *Metodyka nauczania języka niemieckiego. Podręcznik dla studentów germanistyki i początkujących nauczycieli*, Warszawa.
- Chodkiewicz H., 2016, *Szczegółne miejsce czytania w nauce języka obcego*, „Języki Obce w Szkole”, nr 4, s. 79–85.

- Dzięcioł-Pędich A., 2014, *Proces wdrażania podejścia komunikacyjnego w różnych kulturach na przykładzie Chin, Japonii i Indii*, „Języki Obce w Szkole”, nr 1, s. 39–42.
- ESOKJ 2003: Council of Europe, *Europejski system opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie*, Warszawa 2003 [polskie tłumaczenie dokumentu: Council of Europe, 2001, *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*], Strasbourg.
- Fu Anna, Li Wanying, 2021, Czy język polski może być dla Chińczyków przysłowiową „chińszczyzną”? [w:] A. Jasińska, P. Kajak, T. Wegner (red.), *Język polski w Chinach. Z doświadczeń nauczania polszczyzny w Azji Wschodniej*, „Studia Glottodydaktyczne”, Warszawa, s. 153–167, <https://doi.org/10.31338/uw.9788323550143.pp.153-167>.
- Grabe W., 2010, *Reading in a Second Language. Moving from Theory to Practice*, New York.
- Gworys M., 2017, W poszukiwaniu złotego środka – wybór metody nauczania języka polskiego jako obcego studentów z Chin. (Na podstawie obserwacji przeprowadzonych w Szkole Języka Polskiego i Kultury dla Cudzoziemców Uniwersytetu Wrocławskiego), „Kwartalnik Polonicum”, nr 25, s. 39–42.
- Gworys M., 2020, O trudnych miejscach polszczyzny dla osób z pierwszym językiem chińskim – badania interjęzyka uczących się polskiego Chińczyków, [w:] I. Janowska, M. Biernacka (red.), *Kierunki badań w glottodydaktyce polonistycznej*, „Biblioteka »LingVariów«. Glottodydaktyka”, t. 20, Kraków, s. 155–171, <https://doi.org/10.12797/9788381384117.07>.
- Hall E.T., 2001, *Poza kulturą*, tłum. E. Goździak, Warszawa.
- Hofstede G., 2000, *Kultury i organizacje. Zaprogramowanie umysłu*, tłum. M. Durska, Warszawa.
- Janowska I., 2010, *Tekst i jego rozumienie w podejściu zadaniowym*, „Acta Universitatis Lodzensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców” 17, s. 561–569.
- Jasińska A., 2015, *Po polsku za Wielkim Murem*, „Języki Obce w Szkole”, nr 1, s. 95–98.
- Koda Keiko, 2010, *Insights into Second Language Reading. A Cross-Linguistic Approach*, Cambridge.
- Komorowska H., 2002, *Metodyka nauczania języków obcych*, Warszawa.
- Krashen S.D., 1982, *Principles and Practice in Second Language Acquisition*, Oxford.
- Li Yanan, 2012, *Po polsku nie tylko się mówi! Metodyka nauczania kultury w dydaktyce polonistycznej w Chinach*, „Postscriptum Polonistyczne”, nr 2(10), s. 263–273.
- Madelska L., 2010, *Bliźniacze słowa. Test przesiewowy do badania dojrzałości szkolnej w zakresie percepcji i wymowy dzieci wielojęzycznych*, Lublin.
- Malejka J., 2007, *Jak uczyć studentów chińskich wymowy polskiej*, [w:] Byung Kwon Cheong (red.), *Studia polonistyczne w Azji*, Seul, s. 159–167.
- Malejka J., 2013, *Szyk wyrazów w języku polskim – problem nie tylko glottodydaktyczny*, [w:] Choi Sun-Eung (red.), *Spotkania Polonistyk Trzech Krajów – Chiny, Korea, Japonia. Rocznik 2012/2013*, Seul, s. 231–240.
- Mao Rui, 2018, *Chińscy studenci o rocznych stażach językowych w Polsce*, „Kwartalnik Polonicum”, nr 30, s. 57–66.
- Milewski T., 1976, *Językoznawstwo*, Warszawa.
- Młynarczyk M., 2013, *Artykulacja polskich głosek u chińskich studentów uczących się języka polskiego*, „Acta Universitatis Wratislaviensis. Studia Linguistica” 32, s. 133–145.

- Nisbett R.E., 2015, *Geografia myślenia. Dlaczego ludzie Wschodu i Zachodu myślą inaczej?*, tłum. E. Wojtych, Sopot.
- Perfetti Ch., Cao F., Booth J., 2013, *Specialization and Universals in the Development of Reading Skill: How Chinese Research Informs a Universal Science of Reading*, „Scientific Studies of Reading” 17, nr 1, s. 5–21, <https://doi.org/10.1080/10888438.2012.689786>.
- Pietrzak S., 2021a, *Motywacja i styl nauki chińskich studentów języka polskiego (na podstawie doświadczeń lektorki na Uniwersytecie Syczuańskim w Chengdu)*, [w:] A. Jasińska, P. Kajak, T. Wegner (red.), *Język polski w Chinach. Z doświadczeń nauczania polszczyzny w Azji Wschodniej*, „Studia Glottodydaktyczne”, Warszawa, s. 168–177, <https://doi.org/10.31338/uw.9788323550143.pp.168-177>.
- Pietrzak S., 2021b, *Rola frazeologii w nauczaniu studentów chińskich języka polskiego jako obcego*, [w:] G. Leszczyński, A. Zieniewicz (red.), *Bezdroża glottodydaktyki polonistycznej. Studia, rozprawy i szkice*, „Studia Glottodydaktyczne”, Warszawa, s. 179–201, <http://dx.doi.org/10.31338/uw.9788323551812.pp.179-201>.
- Prizel-Kania A., 2012, *Rozwijanie sprawności rozumienia ze słuchu w języku polskim jako obcym*, „Biblioteka »LingVariów«. Glottodydaktyka”, t. 4, Kraków.
- Prizel-Kania A., 2016a, *Podejście ukierunkowane na proces w nauczaniu rozumienia obcojęzycznej mowy*, „Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis. Studia ad Didacticam Litterarum Polonarum et Linguae Polonae Pertinentia. Nauczanie Języka Polskiego jako Obcego i Drugiego. Doświadczenia – Perspektywy” 7, s. 152–162.
- Prizel-Kania A., 2016b, *Strategiczne ujęcie nauczania sprawności rozumienia ze słuchu*, [w:] W. Próchniak, M. Smoleń-Wawrzusiszyn (red.), *Nauczanie języka polskiego jako obcego. Tradycje i innowacje*, t. 1, Lublin, s. 139–150.
- Prizel-Kania A., 2018, *Słuchowa wrażliwość fonologiczna i jej wpływ na opanowanie poprawnej wymowy – na przykładzie badań studentów chińskojęzycznych*, [w:] Kim Yongdeog, J. Przyklenk, Koh Seunghui (red.), *Spotkania Polonistyki Trzech Krajów – Chiny, Korea, Japonia. Rocznik 2018/2019*, Seul, s. 267–278.
- Prizel-Kania A., 2020, *Specyfika postaw i zachowań chińskich studentów jako przedstawicieli kultur kolektywnych w perspektywie glottodydaktycznej*, „Acta Universitatis Lodziensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców” 27, s. 277–290, <https://doi.org/10.18778/0860-6587.27.15>.
- Prizel-Kania A., 2021, *Sposoby zdobywania i przetwarzania informacji w ujęciu neurobiologicznym i kulturowym. Przykład studentów chińskich uczących się języka polskiego*, „Acta Universitatis Lodziensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców” 28, s. 145–157, <https://doi.org/10.18778/0860-6587.28.10>.
- Ruszer A., 2021, *Gdy wszystko brzmi i wygląda inaczej... Chińczycy na lekcji polskiego*, [w:] E. Lipińska, A. Seretny (red.), *Dydaktyka języka polskiego jako nierodzimego. Konteksty – dylematy – trendy*, „Metodyka Nauczania Języka Polskiego jako Obcego”, t. 12, Kraków, s. 225–244.
- Salęga-Bielowicz B., 2021, *Dyktando w pracy nad kompetencją rozumienia tekstu słuchanego i kompetencją ortograficzną (przypadek studentów Dalińskiego Uniwersytetu Języków Obcych)*, [w:] A. Jasińska, P. Kajak, T. Wegner (red.), *Język polski w Chinach. Z doświadczeń nauczania polszczyzny w Azji Wschodniej*, „Studia Glottodydaktyczne”, Warszawa, s. 202–213, <https://doi.org/10.31338/uw.9788323550143.pp.202-213>.

- Seretny A., Lipińska E., 2005, *ABC metodyki nauczania języka polskiego jako obcego*, „Metodyka Nauczania Języka Polskiego jako Obcego”, t. 3, Kraków.
- Tambor J., 2010, *Nauczanie wymowy polskiej. Trudności różnych grup cudzoziemców*, [w:] A. Achtełik, M. Kita, J. Tambor (red.), *Sztuka i rzemiosło. Nauczyć Polski i polskiego*, t. 2, Katowice, s. 30–51.
- Taylor I., Taylor M.M., 1995, *Writing Literacy in Chinese, Korean and Japanese*, Philadelphia–Amsterdam, <https://doi.org/10.1075/swll.3>.
- Turek P.W., 2011, *Czy polski należy do najtrudniejszych języków świata? Polszczyzna w statystykach trudności przyswajanych języków i w perspektywie porównawczej*, [w:] R. Nycz, W.T. Miodunka, T. Kunz (red.), *Polonistyka bez granic. IV Kongres Polonistyki Zagranicznej, Uniwersytet Jagielloński, 9–11 października 2008 r.*, t. 2: *Glottodydaktyka polonistyczna, współczesny język polski, językowy obraz świata*, Kraków, s. 269–279.
- Ułańska M., 2021, *Świat zaklęty w języku, czyli o różnicach w postrzeganiu polskiej i chińskiej rzeczywistości (na przykładzie zajęć z języka polskiego prowadzonych na Uniwersytecie Syczuańskim w Chengdu)*, [w:] A. Jasińska, P. Kajak, T. Wegner (red.), *Język polski w Chinach. Z doświadczeń nauczania polszczyzny w Azji Wschodniej*, „Studia Glottodydaktyczne”, Warszawa, s. 141–151, <https://doi.org/10.31338/uw.9788323550143>, pp.141-152.
- Wielosz S., 2021, *Chińska konstrukcja 是.....的 shì...de jako przykład konstrukcji ramowej*, „Prace Językoznawcze” 23, nr 4, s. 249–262, <https://doi.org/10.31648/pj.7045>.
- Wójtowicz J., 1980, *Wymowa polska a nauczanie cudzoziemców*, [w:] J. Lewandowski (red.), *Metodyka nauczania języka polskiego jako obcego. Wybór artykułów*, Warszawa, s. 96–106.
- Zajdler E., 2010, *Glottodydaktyka sinologiczna. Optymalizacja procesu nauczania dorosłych i testowania biegłości we współczesnym języku chińskim na poziomie podstawowym w glottodydaktyce sinologicznej w polskim środowisku językowym*, Warszawa.
- Zajdler E., 2018, *Między dźwiękiem a obrazem w języku chińskim*, „Applied Linguistic Papers” 25, nr 1, s. 73–83, <https://doi.org/10.32612/uw.25449354.2018.1>, pp.73-83.
- Zajdler E., Jacoby M., Li-Piszczyk Q., 2008, *Współczesny język chiński. Mówić i pisać po chińsku*, cz. 1, „Języki Orientalne”, Warszawa.
- Zhao Gang, 2011, *Polonista chiński wobec rynku pracy i struktury języka polskiego*, [w:] R. Nycz, W.T. Miodunka, T. Kunz (red.), *Polonistyka bez granic. IV Kongres Polonistyki Zagranicznej, Uniwersytet Jagielloński, 9–11 października 2008 r.*, t. 2: *Glottodydaktyka polonistyczna, współczesny język polski, językowy obraz świata*, Kraków, s. 245–250.

ABSTRAKT

Przedmiotem artykułu jest rozwijanie sprawności receptywnych Chińczyków uczących się języka polskiego. Obserwacje i sugestie autorek są owocem ich doświadczeń w nauczaniu rozumienia ze słuchu i czytania studentów kierunku studia polskie – język, kultura, społeczeństwo na Uniwersytecie Jagiellońskim. Po krótkim omówieniu znaczenia działań recep-

tywnych w glottodydaktyce autorki przybliżają w zarysie różnice między językiem chińskim i polskim oraz ich potencjalny wpływ na rozumienie przez uczących się z Chin polskich tekstów mówionych i pisanych. Artykuł ukazuje też trudności opisywanej grupy studentów w zakresie rozumienia ze słuchu i czytania w języku polskim, a także wypracowane rozwiązania, w tym skuteczne techniki nauczania, które można wykorzystać w podobnym kontekście dydaktycznym. Autorki uwzględniają również wpływ przejścia na nauczanie zdalne, spowodowanego pandemią, na rozwój sprawności receptywnych uczących się.

Słowa kluczowe: język polski jako obcy, rozumienie tekstów czytanych i rozumienie ze słuchu, działania receptywne, nauczanie chińskich studentów języka polskiego, metodyka nauczania

JOANNA MACHOWSKA 

Uniwersytet Jagielloński

„ABY JĘZYK GIĘTKI POWIEDZIAŁ WSZYSTKO, CO POMYŚLI GŁOWA”

**O nauczaniu gramatyki na kierunku studia polskie –
język, kultura, społeczeństwo słów kilka**

A Few Words about Teaching Grammar at Polish Studies – Language, Culture, Society

In the article an author describes the experiences in teaching Polish as a foreign language to Chinese students, who graduated Polish Studies – The Language, Culture and the Society. The author is focused mostly on different methods of teaching grammar – induction and deduction grammar, showing that the first one brings better results. In this entry some inflectional errors, that are being committed by learning Chinese on level B1+/B2, have been discussed and described. Most of these issues are coming from lower levels, however tests and automating grammar exercises are being done by students without any mistakes. The author claims that the number of automation exercises does not lead to the correctness of oral and written statements in the production phase, also known as a transfer during language classes. According to the author, while teaching each subsystem and efficiency, it is necessary to create as many situations as possible in which Chinese students would have the opportunity to express their own opinion, including constructive feedback, analyse the material, ask questions and draw conclusions. Only by following these types of the classes students may avoid basic inflectional errors that occur on lower levels, e.g. below B2.

Keywords: teaching Polish as a foreign language by Chinese students, induction and deduction method, inflectional errors, automating exercises, production phase

1. Wprowadzenie

Kiedy we wrześniu 2019 r. przyjechało do Krakowa 22 studentów z Chin, aby podjąć naukę w ramach tzw. studiów wspólnych, nie sądziłam, że stanie się to wydarzeniem, które skłoni uczących do tak wielu refleksji, gruntownych przemyśleń, czasami zrewidowania metod nauczania, a w efekcie zaowocuje niniejszym tomem.

Zderzyliśmy się bowiem z nie lada wyzwaniem. Oczekiwaliśmy studentów władających językiem polskim na poziomie B1, którzy w dwa lata intensywnej nauki osiągną poziom C1 i z pomocą, acz nie bez większych problemów, napiszą pracę licencjacką. Okazało się jednak, że przyjechały osoby na poziomie A1, a niektóre – A2. Stało się tak dlatego, że część z nich uczyła się jedynie przez rok, a część przez dwa lata. W warunkach chińskich czas taki nie gwarantuje opanowania języka na poziomie średnim niższym (B1) ani w zakresie podsystemu, ani sprawności. Mimo to z początkujących chińskich studentów w ciągu 20 miesięcy powinniśmy byli uczynić osoby zaawansowane językowo, które miałyby możliwość napisania licencjatu w języku polskim, a następnie obronienia go. Pociągało to za sobą obowiązek przeczytania wielu pozycji bibliograficznych, postawienia hipotezy, udowodnienia jej lub obalenia, wyciągnięcia wniosków.

2. Nazwanie potrzeb i umiejętności

Tworząc rozprawę naukową, a taką jest licencjat, autor musi wiedzieć, jakiego obszaru będzie dotyczyć praca, musi sformułować hipotezę lub postawić tezę. Etap ten dokonuje się przede wszystkim w umyśle, potem dopiero trzeba sięgnąć do zasobów języka, ubrać myśli, sądy, opinie w słowa i zdania, a następnie przelać je na papier. W cytacie z *Beniowskiego* Juliusza Słowackiego pojawia się co prawda czasownik „powiedzieć”, ale moim zdaniem może on także oznaczać „wyrazić”, a wyrażamy także poprzez pisanie. Niezbędne są tu duże umiejętności językowe, aby przekaz był zrozumiały i przekonujący. Czego zatem potrzebujemy? Z pewnością leksyki, ale także gramatyki, jeżeli zaś dokonuje się akt mowy, to właściwej artykulacji i intonacji, jeżeli pozostajemy przy wypowiedzi pisemnej – ortografii. Potrzebujemy również znajomości kultury i tradycji kraju, z którego język wyrasta. Potrzebujemy wreszcie pewnej otwartości i częściowego przynajmniej przyjęcia językowego obrazu świata, jaki funkcjonuje w języku docelowym. Tymczasem pracowaliśmy ze studentami, których kultura i tradycja są bardzo odległe od polskiej, a ich językowy obraz świata znacząco różni się od naszego. Wielokrotnie pisano o tym, że edukacja chińska w zakresie języków obcych koncentruje się na nauce gramatyki w taki

sposób, aby można było osiągnąć maksymalną liczbę punktów przy pisaniu testu (Gworys 2020: 159). Rzeczywiście kompetencje gramatyczne były na lepszym poziomie niż inne podsystemy i sprawności, jednak zgodnie z tym, co zostało napisane, ograniczało się to jedynie do bezbłędnego lub prawie bezbłędnego uzupełniania ćwiczeń automatyzacyjnych, np. transformacyjnych (Seretny, Lipińska 2005: 121). W żaden sposób nie przekładało się to na tworzenie wypowiedzi ustnych lub pisemnych. Umiejętność prawidłowego uzupełnienia testu była sztuką samą w sobie i nic z niej nie wynikało.

3. W poszukiwaniu najlepszej metody nauczania

W niniejszym artykule chciałabym się skoncentrować przede wszystkim na metodach uczenia gramatyki chińskich studentów w taki sposób, aby mogli oni budować interesującą oraz precyzyjną wypowiedź zarówno ustną, jak i pisemną.

Jak to jednak zrobić i przekonać uczących się do tego, że inny sposób nauczania gramatyki niż do tej pory znali, daje lepsze rezultaty, a przede wszystkim przekłada się na większe możliwości? Należy też wspomnieć, iż nieustannie nurtowało mnie pytanie: czy na pewno mam rację? Czy wiem lepiej od moich studentów, jak trzeba ich uczyć? Czy uczenie technikami, których nie akceptują do końca nauczani, na pewno przyniesie efekty?

3.1. Metoda dedukcyjna czy indukcyjna: badania ankietowe uczących się

Gramatyki można nauczać, wykorzystując dwie metody – dedukcyjną i indukcyjną (Seretny, Lipińska 2005: 120). Dedukcyjnie oznacza eksplicytnie, a więc nauczyciel prezentuje zagadnienie gramatyczne, studenci zaś jedynie obserwują jego wywód. Następnie wykonują ćwiczenia automatyzacyjne, a potem przychodzi faza transferu, a więc części, w której studenci powinni doskonalić produkcję (Janowska 2010: 51). W metodzie indukcyjnej zaś faza prezentacji wygląda w ten sposób, że nauczyciel odpowiednio dobiera ćwiczenia lub inne materiały, np. teksty, aby na ich podstawie to studenci sformułowali ostateczne wnioski. Uczący się sami odkrywają reguły i zasady. Sprzyja to nie tylko lepszemu zapamiętywaniu, ale także otwiera możliwości produkcji. Uczący się, wysnuwając wnioski, muszą je wypowiadać. Potem, podobnie jak w przypadku metody dedukcyjnej, następuje faza automatyzacji, a następnie ponownie produkcji. Doskonały opis metody indukcyjnej opracowały m.in. Michalina Knyś (2017) i Dorota Padzik (2020). Już na początku mojej przygody zawodowej zaczęłam stosować metodę indukcyjną i obserwując rozmaite grupy cudzoziemców

uczących się języka polskiego jako obcego (dalej: JPJO), doszłam do przekonania, że – choć trudniejsza dla nauczyciela – sprawdza się ona znacznie lepiej. Bezdyskusyjny był dla mnie fakt, że studenci, kiedy sami odkryli regułę gramatyczną, o wiele lepiej i dłużej ją pamiętali. Jej odkrywanie było atrakcyjniejsze i stanowiło dobrą zabawę oraz pewnego rodzaju wyzwanie intelektualne. To niestety z czasem się zmieniło i dziś metoda indukcyjna nie jest już tak postrzegana. Wynika to z pewnością z tego, że młodzi ludzie przyzwyczaili się do coraz większej liczby bodźców, które powinny być coraz intensywniejsze. Niełatwo więc pokazać im coś interesującego, w co mogą się zaangażować. Niemniej jednak w moim odczuciu metoda indukcyjna nadal działa. Ciągłe znacznie bardziej przykuwa uwagę, uczy obserwacji systemu języka, wyciągania wniosków, tworzenia analogii. To wszystko jest ogromnie istotne, gdyż powoduje, że język nie jest już gąszczem reguł, które należy opanować pamięciowo, ale terenem, po którym można się w miarę swobodnie poruszać. Należy też podkreślić, iż stosując metodę indukcyjną, zmusza się studentów do częstszej komunikacji. A stąd już tylko krok do stwierdzenia, że tego przede wszystkim potrzeba chińskim studentom. Wszyscy nauczyciele JPJO doskonale wiedzą, że ta metoda nie jest z entuzjazmem przyjmowana przez uczących się z Chin. Przyzwyczajeni do tego, że nauczyciel jest centralnym punktem każdych zajęć i to na nim powinna skupiać się uwaga, niechętnie zajmują jego miejsce i z oporami zgadzają się, aby to oni byli w centrum (Pietrzak 2021). Potwierdza to zresztą krótka ankieta, którą przeprowadziłam wśród studentów I edycji studiów polskich już po zakończeniu przez nich nauki. W badaniu wzięło udział 20 osób. Zadałam w niej łatwo sformułowane pytanie:

Jak lubiłeś/lubiłaś się uczyć gramatyki?

- Kiedy nauczyciel wszystko wyjaśniał sam, a potem studenci robili ćwiczenia?
- Kiedy nauczyciel tak prowadził lekcję, że studenci sami „odkrywali” regułę gramatyczną, a potem robili ćwiczenia?
- Kiedy gramatyki studenci uczyli się „przy okazji” mówienia, czytania i pisanie.

3.2. Wyniki badań ankietowych

Dwa razy więcej studentów odpowiedziało (12 osób), że wolało się uczyć, kiedy nauczyciel wszystko wyjaśniał, a więc metodą dedukcyjną. Czworo studentów zadeklarowało, że najbardziej preferowali naukę „przy okazji”, co oznacza, że w ogóle nie lubili się uczyć gramatyki, a odpowiadała im sytuacja, gdy jakieś zagadnienie gramatyczne było wyjaśniane na marginesie innego problemu. Tylko dwoje studentów zaznaczyło, że odpowiadała im metoda indukcyjna. Pozostałej grupy osób nie przekonały zatem dwuletnie studia w Polsce, z polskimi nauczycielami, którzy uporczywie stosowali metodę indukcyjną. Najwyraźniej nie zauważyli jej zalet. Może być

też tak, że nie dostrzegali żadnych korzyści. Znaczyłoby to, że metoda indukcyjna ma niewielką skuteczność w nauczaniu studentów z Chin.

Kolejne pytanie ankiety dotyczyło tego, które zagadnienia gramatyczne są dla Chińczyków najtrudniejsze. Wymieniali po trzy. Wszyscy, bez wyjątku, odpowiedzieli, że najtrudniejszy jest dla nich aspekt, na drugim miejscu znalazła się odmiana liczebników głównych. Czy jest to zaskakujące? Trochę tak. Z pewnością na pierwszym miejscu wymieniałabym odmianę rzeczowników i przymiotników przez przypadki. Tymczasem to zagadnienie zostało wybrane przez 4 z 20 odpowiadających studentów, a więc przez jedną piątą. Nasuwa to jeden istotny wniosek. Ucząc Chińczyków, bardzo dużą wagę musimy przyłożyć do kwestii aspektu czasownika. Sądzę, że można obficie czerpać z ćwiczeń, w których studenci zastanawiają się nad tym, jaka kategoria gramatyczna w ich języku wyraża aspekt i czy taka istnieje. To zadanie dobrze spełnia tłumaczenia prostych zdań z języka polskiego na chiński i wyjaśnienia, w jaki sposób można przekazać to samo znaczenie. Takie ćwiczenia są bardzo pomocne, ponieważ wzrasta świadomość językowa uczących się.

Zadałam też pytanie o to, jaka sprawność była dla studentów najtrudniejsza – okazało się nią mówienie. Tę samą sprawność uznali też za najbardziej potrzebną. Stwierdzenie nie budzi mojego zdziwienia. Jeżeli w chińskiej edukacji niewielką wagę przykładano do nauki komunikacji, a najważniejsze staje się opanowanie gramatyki w celu zaliczania testów, mówienie musi być dla studentów piętą achillesową. Jednakże sami studenci widzą, że jest to ogromnie potrzebne, ponieważ w kulturze polskiej wyrażanie własnej opinii, mediowanie i negocjowanie ma olbrzymią wartość. Stąd poczucie, że to sprawność najtrudniejsza, a jednocześnie najbardziej potrzebna.

4. Przebieg procesu nauczania w praktyce, analiza najczęstszych błędów

Nauka chińskich studentów na III roku (czyli I roku w Polsce) kierunku studiów polskich – język, kultura, społeczeństwo przebiegała w podziale na przedmioty: gramatyka, słownictwo, rozumienie ze słuchu, komunikacja i konwersacja, redakcja tekstu i rozumienie tekstów pisanych. Zgodnie z moimi preferencjami oraz pasją uczyłam gramatyki. Potwierdziło się to, o czym pisałam powyżej: absolutnie bezbłędne uzupełnianie ćwiczeń substytucyjnych i transformacyjnych zupełnie nie przekładało się na budowanie poprawnej wypowiedzi ani pisemnej, ani ustnej. W obu sprawnościach studenci robili zasadnicze błędy. Łatwo zrozumieć błędy, nawet absolutnie kardynalne, w wypowiedzi ustnej – stres, szybkość, brak chwili na zastanowienie. Zdecydowanie bardziej zdumiewały nagminne błędy w tworzeniu tekstu pisanego.

Tutaj był czas na zastanowienie, sprawdzenie, kilkakrotne przeczytanie. Bardzo dokładnie i obszernie przeanalizowała błędy chińskich studentów Monika Gworys. W końcowym akapicie pisze ona:

Podczas planowania kursu JPJO w grupach chińskojęzycznych warto przygotować się na relatywnie wolne tempo pracy, brak (lub niewielką liczbę) wspólnych odniesień kulturowych oraz odległość systemową języka polskiego i chińskiego, w którym te same treści mogą być przekazywane w całkiem inny sposób (Gworys 2020: 169).

Autorka niezwykle trafnie podsumowała proces nauczania osób z Państwa Środka. Można się zgodzić z każdą uwagą badaczki na ten temat. Jednak co zrobić, gdy czas trwania nauki jest dokładnie określony, a cały proces musi zakończyć się pracą licencjacką? To pytanie zadawał sobie każdy z nas (uczących) i każdy próbował rozmaitych metod w nadziei, że okażą się skuteczne. Czytając bezbłędne zadania domowe studentów oraz poprawiając krótkie testy, na które składały się ćwiczenia automatyzacyjne, doszłam do wniosku, że są w zasadzie bezwartościowe w przypadku tej grupy. Wielokrotnie frustrowałam się, porównując świetnie napisany test gramatyczny z nieporadną wypowiedzią ustną lub pisemną. Porzuciłam więc ćwiczenia automatyzacyjne, a jeżeli je stosowałam, to wyłącznie jako element zadania domowego. Stwierdziłam, że aby upewnić się, czy studenci zrozumieli i co jeszcze ważniejsze, umieją użyć poznanej formy, muszę korzystać wyłącznie z ćwiczeń z obszaru produkcji.

4.1. Najczęstsze błędy w pracach pisemnych

Poniżej chciałabym przeanalizować typowe błędy fleksyjne, które zostały popełnione w krótkich wypowiedziach pisemnych. W drugiej połowie III roku nauki (I – w Polsce) wyższa grupa korzystała z podręcznika *Pisać jak z nut* (Lipińska, Dąmbaska 2016), który jest przeznaczony dla studentów poziomów B1+/B2. Jedno z poleceń brzmiało:

Proszę napisać dwa teksty z informacją dotyczącą otwarcia nowej restauracji. Jeden tekst ma być skierowany do lokatorów kamienicy, w której znajduje się restauracja, drugi – do kuzynki (ibid.: 273).

Cytuję tu cztery teksty moich studentów. Oczywiście pisownię i kompozycję pozostawiam oryginalną. Przyjrzyjmy się niektórym błędom.

Szanowni Państwo!

Uprzejmie informuję, że otworzyłam nową restaurację na dół od dziesiątej do dwudziestej pierwszej. W tym czasie może być trochę hałasu, a na dole będą przechodzić klienci. Bardzo Państwu przepraszam, że może to spowodować kłopoty w Państwie życiu.

W powyższym zadaniu zamiast miejscownika *dole* pojawia się biernik *dół*, choć nie ma tu żadnego czasownika ruchu. Jestem pewna, że gdyby były to pojedyncze zdania w ćwiczeniu transformacyjnym, studentka napisałaby dobrze. Wyraz *państwo* jest dwukrotnie użyty w błędnej formie. I znów jestem przekonana, że w ćwiczeniu automatyzacyjnym nie spotkalibyśmy takich błędów. Odmianę rzeczownika *państwo* w znaczeniu pary ćwiczyliśmy dość intensywnie. Pomijam kilka stylistycznych i leksykalnych potknięć, na których teraz nie będę się koncentrować.

Szanowni państwo!

Dobra wiadomość dla szanowanych mieszkańców. Nowa restauracja została otwarta zaledwie 200 metrów od naszej kamienicy! Otwarcie nowego hotelu wiąże się z dużymi rabatami, jeśli państwo wolni, Zapraszamy do spróbowania! Państwo mogą zadzwonić, aby zarezerwować prywatne pokoje lub miejsca. Tel: 62648178.

W powyższym fragmencie mamy więcej błędów leksykalnych niż gramatycznych. Z niewiadomych przyczyn restauracja zmieniła się w hotel, a stoliki w pokoje do wynajęcia. Restauracja nie znajduje się też w kamienicy, w której mieszkają osoby, do których skierowana jest informacja. Wynika z tego jasno, że polecenie nie zostało zrozumiane. Zasadniczy błąd gramatyczny znajduje się w trzecim zdaniu wielokrotnie złożonym. Powinno być tu zdanie okolicznikowe warunku, ale został jedynie równoważnik, gdyż nie ma orzeczenia: *jeśli Państwo wolni, Zapraszamy...* Należałoby tu wstawić czasownik *być* w formie osobowej, a więc: *jeśli są Państwo wolni*. Brzmiałoby też lepiej, gdyby zamiast przymiotnika *wolni*, studentka użyła sformułowania: *mają czas / są zainteresowani*.

Szanowni Państwo!

Mam dobre wieści do przekazania dla Państwa. W tej kamienicy będzie otwarcie nową restaurację. Ta restauracja jest specjalnie skierowana do Państwa, którzy mieszkają tutaj. Cena jest wystarczająco niska i jest kilka rodzajów potraw do wyboru dla Państwa. Można Państwo spędzić miły czas obiadu w tej restauracji. Serdecznie zapraszam Państwu do jedzenia.

Z poważaniem,

W tym zadaniu obok licznych błędów leksykalnych mamy też poważne błędy gramatyczne. Mniejszym błędem jest niepoprawna kolokacja w strukturze: *przekazania dla Państwa* zamiast *Państwu*, natomiast fraza: *będzie otwarcie nową restaurację* jest zbiorem kilku błędów. Widać tu brak umiejętności tworzenia strony

biernej. Zamiast *otworzyć* powinien być imiesłów bierny *otwarta*. Lepiej by także brzmiało: *zostanie otwarta*. Poza tym biernik: *nową restaurację* wskazuje, że miałyby być to dopełnienie, a nie podmiot. A więc studentka być może chciała napisać w stronie czynnej: *otworzymy/otworzą*. Chciałabym tu nadmienić, że strona bierna została już wprowadzona, przeciwczona i – wydawałoby się – utrwalona. Kolejnym błędem z niższego poziomu jest struktura: *można spędzić*. Czasowniki modalne i niewłaściwe pojawiają się już na poziomie A2 i zwykle studenci łatwo opanowują zasadę, że używając niewłaściwego czasownika *można*, rezygnujemy z podmiotu. Tu prawdopodobnie mogło też dojść do pomylenia form: *można* i *może*, a studentka zapomniała też, że wraz z wyrazem *państwo*, które oznacza grupę osób, używamy czasownika w liczbie mnogiej. I w ostatnim zdaniu ponownie błędny przypadek: *państwu* zamiast *państwa*.

Szanowni Państwo!

Chciałabym Państwo zawiadomić, że w zeszłym tygodniu otwarto nową restaurację, który znajduje się od ulicy, blisko osiedla. Właściciel tej restauracji oznajmił, że lokatorzy przyjdzie tu zjeść, można dostać danie za darmo. On też stwierdził, że jeśli Państwo czują się pysznie, mogą ubiegać się o członkostwo, jest wiele zniżek. Uprzejmie zawiadamiam, że w najbliższy poniedziałek w restauracji odbędzie się wydarzenie i mam nadzieję, że mogą aktywnie uczestniczyć.

W powyższym tekście studentki chciałabym zwrócić uwagę na zły rodzaj zaimka względnego, powinno być: *która* zamiast *który*. Zdanie nie jest zbyt skomplikowane i oczywiste jest, że zaimek *która* odnosi się do rzeczownika *restauracja*. Kolejny błąd dotyczy złej formy czasownika. Powinien on być w liczbie mnogiej *przyjdą*, a jest w liczbie pojedynczej. To błędy z niższego poziomu, które mogłyby świadczyć o tym, że ucząca się nie opanowała podstawowych zagadnień z gramatyki. W końcu ponownie użyty jest czasownik niewłaściwy *można*, choć należałoby tu użyć formy osobowej, gdyż czasownik odnosi się do podmiotu z poprzedniego zdania: *lokatorzy*.

4.2. Błędne użycie imiesłowu i aspektu

Chciałabym przeanalizować również cztery krótkie teksty studentów, którzy będąc na poziomie B1+/B2, opisywali swój weekend¹. Trudność polegała na tym, że musieli

¹ Była to wyższa grupa, która przyjechała do Krakowa we wrześniu 2019 r. Po czterotygodniowym kursie wyrównującym staraliśmy się w zimowym semestrze 2019/2020 pracować z podręcznikami z poziomu B1. Studenci deklarowali bowiem, że z większości podręczników przygotowanych dla poziomu A2 już korzystali. W II semestrze uczyli się więc z podręcznika *Pisać jak z nut* (Lipińska, Dąmbska 2016).

użyć sześciu imiesłowów przysłówkowych, zarówno uprzednich, jak i współczesnych. Krótkie teksty miały utrwalić znajomość tej formy w ćwiczeniu innym niż schematyczne ćwiczenia oparte na technice drylu. W tekstach tego rodzaju spotkamy m.in. błędy w użyciu imiesłowów, jak również błędy wynikające z nieznamości aspektu. Warto pamiętać, że aspekt studenci określili w ankiecie jako najtrudniejsze zagadnienie w polskiej gramatyce. W moim tekście skupię się wyłącznie na tego rodzaju błędach, inne w związku z tym zostaną pominięte. Polecenie zadania brzmiało: „Proszę opisać swój weekend, używając sześciu imiesłowów przysłówkowych: uprzednich i współczesnych. Wolny dzień w weekend”.

Wstawszy rano z łóżka, jadłam śniadanie szybko. Potem wzięwszy prysznic, nie otrzymałam telefonu od przyjaciółki. Ona chce potwierdzić, czy wstanę bo miałyśmy spotkanie i będziemy robić zakupy razem. Wysłałam jej WeChat po wzięciu prysznica i powiedziałam, że się nie spóźnię. Wtedy zrobiwszy makijaż, słuchałam muzyki. Potem spotkałyśmy się w centrum handlowym. Spróbowałam sukienkę, bardzo tę lubiłam. Kupiłam tę sukienkę i poszłam do restauracji z przyjaciółką. Uśmiechnąwszy się, rozmawiałam z nią o interesujących rzeczach z czasów w liceum. Następnie szczęśliwie poszłyśmy do domu.

W pierwszym zdaniu intuicyjnie użylibyśmy aspektu dokonanego, który narzuca również przysłówkę *szybko*. Zdanie nie zawiera kardynalnego błędu, gdyż możliwe jest tutaj podkreślenie procesu, a nie rezultatu, jednak w takim wypadku oczekivalibyśmy czynności równoczesnej, np.: *Wstawszy rano z łóżka, jadłam śniadanie szybko i przeglądałam Internet*. Kolejny błąd jest skutkiem wyboru imiesłowu przysłówkowego uprzedniego zamiast współczesnego. I ostatni błąd z imiesłowem znów najprawdopodobniej wynika z tej samej przyczyny. Studentka chciała prawdopodobnie napisać: *uśmiechając się, rozmawiałam z nią...*, nie zaś, że uśmiechnęła się tylko raz, a następnie rozmawiała z koleżanką.

Podkreśliłam jeszcze jeden błąd, ponieważ świadczy on o braku wykorzystania wiedzy z niższych poziomów w praktycznym posługiwaniu się językiem. *Spróbowałam sukienkę, bardzo tę lubiłam*. Jest tu błąd leksykalny: *spróbować* zamiast *przymierzyć*, ale bardziej interesujący jest czasownik *lubiłam*, podczas gdy powinien być: *(s)podobała (mi) się*. Myślę, że wiele razy tłumaczono studentom, kiedy używamy *lubić*, a kiedy *podobać się*. Bywają sytuacje nieoczywiste, ale ta do nich nie należy.

Obudziwszy się rano o ósmej, usłyszałam śpiew ptaków na zewnątrz. Wstając z łóżka, myślałam, co będę jeść na śniadanie. Jedząc chlebę z dżemem i jajko sadzone, piłam jogurt. O dziewiętej czytając książki na balkonie, słuchałam muzyki klasycznej. Po kolacji pojechawszy samochodem do galerii handlowej, słuchałam polskiego radia podczas kierowania. Tam spotykając się z przyjaciółką, pogadałam z nią o naszym życiu.

Błędem z niższego poziomu będzie tu zły rodzaj rzeczownika *chleb*, co na tym poziomie nie powinno się w ogóle przydarzyć. Oprócz tego są dwa błędy związane ze złym wyborem imiesłowów. W pierwszej sytuacji powinien być imiesłów przysłówkowy współczesny: *jadąc [...] słuchałam*. W drugiej – odwrotnie, należało wybrać uprzedni: *spotkawszy [...] pogadałam z nią...*

Obudziwszy się o ósmej rano, myślałam, że będę miała wspaniały dzień z chłopakiem. Zrobiwszy śniadanie dla siebie, zadzwoniłam do chłopaka, żeby po mnie odebrał. Pojadąc do kina, szczęśliwie posłuchaliśmy muzyki. Ten film opowiadał o wojnie, był bardzo przygnębiający i poruszał trudne tematy. Zjedząc lody, myślałam o ciężkiej fabule filmu. Po południu robiąc zakupy, zdecydowaliśmy pójść na spacer nad morzem. Pójdąc po plaży trzymając się za ręce, rozmawialiśmy o życiu przyszłości. Spędziliśmy najbardziej romantyczny czas w całym dniu i miałam nadzieję, że w tym czasie jest zawieszony.

W tym zadaniu mamy natomiast błędy najprawdopodobniej wynikające z nieznamości aspektu lub reguły dotyczącej tworzenia imiesłowów. Z jednej strony mamy bowiem liczne nieistniejące formy: *pojadąc, zjedząc, robiąc, pójdąc*. Z drugiej – spotykamy zdanie: *Pojadąc do kina, szczęśliwie posłuchaliśmy muzyki*, które wskazywałoby raczej na problem z aspektem. Ucząca się wybiera właściwy imiesłów – współczesny, ale tworzy go od aspektu dokonanego, a następnie również błędnie wybiera czasownik dokonany, być może sądząc, że jest to forma niedokonana. Podkreśliłam tu jeszcze dwa zupełnie inne błędy. Jeden to wybór narzędnika zamiast biernika po czasowniku ruchu. Drugi to niepoprawna forma miejscownika wyrazu *dzień*. Zamiast: *w całym dniu* mamy: *w całym dni*.

Słyszawszy pukanie do drzwi, Kasia otworzyła go. Było Tomek. Rozmawiając z Tomkiem, planowała pójść do kawiarni. Kiwając głowę, mówił Tomek „Spotykamy się o 18 przed kawiarniem.” A potem on odszedł. Wróciwszy do swojego biurka, czytała książkę. To romantyczna powieść i Kasia bardzo lubiła. Czuli się głodni. Gotując makaron, śpiewała muzykę. Zjadłszy makaron, wzięła kąpiel. Potem czatowszy z Tomkiem przez internet, wyszła z akademika do kawiarni. Tomek wyglądało bardzo przystojnie. Śmiechając, posłuchał jej powiedzieć ciekawe rzeczy.

Tekst jest pełen błędów z niższego poziomu, jak również tych, które wynikają z braku opanowania zasad tworzenia imiesłowów. Już pierwszy wyraz ma niepoprawną formę. Imiesłów przysłówkowy uprzedni został utworzony od czasownika niedokonanego. W zdaniu mamy też jeszcze jeden błąd gramatyczny, polegający na wyborze złego rodzaju. O drzwiach ucząca się pisze: *go* zamiast *je*. W drugim zdaniu ponownie jest zły rodzaj, tym razem dotyczy czasownika *być*. Źle jest utworzony imiesłów przysłówkowy czynny od *rozmawiać*. Być może wynika on z kolei z nieznamości koniugacji. Mniej zaskakująca jest rekcja: *kiwać* plus biernik zamiast

narzędnika, jednak forma narzędnika *kawiarniem* pokazuje trudności z rodzajami z poziomu A1. Dostrzec można także omawiany już wcześniej błąd, a więc zamiana czasownika *podobać się* na *lubić*, choć kontekst jest raczej ewidentny i nie pozostawia wątpliwości. Studentka nie uniknęła też błędu w złej końcówce imiesłowu, tworząc formę *zjadłwszy*. Następnie zostały utworzone: imiesłów uprzedni od czasownika niedokonanego: *czatować* oraz kompletnie błędna forma *śmiechając*, być może nastąpiła tu jakaś kontaminacja czasowników *śmiać się* i *uśmiewać się*. W tym samym zdaniu mamy czasownik w aspekcie dokonanym: *posłuchał* zamiast *śłuchał*, żeby przejść do zasadniczo niezrozumiałej tu formy bezokolicznika *powiedzieć*. Trudno domyślić się z całą pewnością, jaki wyraz czy jaka forma powinny być użyte, zapewne powinno być: *śłuchał jej i mówił ciekawe rzeczy*. Warto wspomnieć, że pod koniec zadania ponownie *Tomek* łączy się z czasownikiem w rodzaju nijakim.

4.3. Błędy w zakresie odmiany rzeczowników

Omówię jeszcze jedno zadanie trojga studentów, do którego polecenie brzmiało:

W okresie Świąt Bożego Narodzenia planowany jest wyjazd uczestników kursu językowego w góry. Nie jest Pan/Pani pewien/pewna, czy w tym terminie będzie Pan/i mógł/mogła wziąć w nim udział. Proszę napisać dwa listy (wyrażające niepewność) na ten temat – do dyrektora szkoły językowej oraz do koleżanki z grupy (Lipińska, Dąbska 2016: 277).

Skupię się jednak wyłącznie na liście formalnym.

Szanowni dyrektor,
jestem jedną uczestniką z kursu językowego.

Miło mi słyszeć, że mamy okazję pojechać w góry w okresie Świąt Bożego Narodzenia, ale nie jestem pewna, czy można pojechać z innymi uczestnikami. Ponieważ w okresie Świąt Bożego Narodzenia moja przyjaciółka korespondencyjna przyjedzie na spotkanie ze mną z Anglii. Nie jest wykluczone, że jaki termin przyjedzie do mnie i być może podróżuję z nią do kilku miast w okolicy. Więc chyba nie mogę pojechać w góry oraz jeśli pan się zgodzi, ona można pojechać ze mną w góry.

Z wyrazami szacunku,

W cytowanym zadaniu mamy kilka błędów gramatycznych dotyczących słowotwórstwa, źle utworzone nazwy żeńskie od męskich: *uczestnika*, *przyjaciółka*. Jednak biorąc pod uwagę nieregularność polskiego słowotwórstwa, studenci zwykle opowiadają takie formy leksykalnie, a nie systemowo. Widzimy tu także nieporadność gramatyczną, powinno być bowiem: *jestem jedną z uczestniczek kursu językowego*. Kolejny raz pojawia się forma bezosobowa czasownika, gdy powinna zostać użyta

forma osobowa *moğę*. Źle jest wprowadzone zdanie dopełnieniowe, w którym niepotrzebnie użyto spójnika *że*, pominięto przyimek *w* i w związku z tym nie pojawił się miejscownik. Zdanie nadrzędne do omawianego zdania dopełnieniowego zawiera błąd logiczny, który jest wynikiem błędu leksykalnego, prawdopodobnie powinno być: *Nie wiadomo, w jakim terminie przyjedzie do mnie...* W ostatnim zdaniu pojawia się jeszcze raz błędnie użyty czasownik *można*, gdy powinien być czasownik *może*, a jeszcze lepiej w trybie przypuszczającym – *moğaby*.

Szanowny dyrektorze!

Dzień dobry! Panie dyrektorze. Przepraszam, że Pana przeszkadzam. Tylko miałabym jedno pytanie, żeby wiedzieć. Wiadomo, że w okresie Świąt Bożego Narodzenia planowany jest wywiad uczestników kursu językowego w góry. Nie jestem pewna, więc chciałabym zapytać, czy mogłabym w tym termie wziąć w nim udział. Poczekam na Pana odpowiedź. Dziękuję z góry.

Serdecznie pozdrawiam

W cytowanym fragmencie biernik lub dopełniacz jest użyty zamiast celownika. *Przeszkadzać* to czasownik o dużej frekwencji i na poziomie B1+/B2 pojawia się często. Zatem jego rekcja celownikowa powinna być dobrze znana. Spotykamy się także ze złym wyrazem: *wywiad* zamiast *wyjazd*.

*Szanownie Panie,
dzień dobry.*

Słyszałam, że będzie wyjazd uczestników kursu językowego w okresie Świąt Bożego Narodzenia. Oczywiście jestem szczęśliwa z tej okazji. Ale nie jestem przekonany, czy w tym czasie mama planuje podróżować po Europie ze Mną. Chciałabym uczyć się języka z Państwami. Wiem to będzie bardzo cenne doświadczenie. Ale mama ma wolny czas tylko w tym okresie (od 22.1 – 4.1). Jeśli oną zdecyduje podróżować po Polsce, mogę wziąć w udział. Jeśli po Europie, przepraszam za nieobecny.

Tu zaś pojawia się kolejny błąd dotyczący rodzaju. Najpierw dwukrotnie jest rodzaj żeński w czasowniku *słyszałam* i przymiotniku *szczęśliwa*, a następnie studentka, określając ten sam podmiot, używa imiesłowu przymiotnikowego w rodzaju męskim: *przekonany*. W trzecim zdaniu możemy spostrzec błędną formę wyrazu *państwo* w znaczeniu grupy osób. Zamiast narzędnika *państwem* napisano *państwami*. Po czasowniku *wiem* brak jest spójnika *że*, choć to zagadnienie gramatyczne z poziomu A2. Następnie pominięto zaimek zwrotny *się* przy czasowniku *zdecydować*. Kolejny błąd pojawił się w wyrażeniu: *wziąć udział w czymś* i powstało wyrażenie: *wziąć w udział*, brak już jednak określenia *udziału*. W ostatnim zdaniu zamiast przymiotnika *nieobecny* powinien być rzeczownik *nieobecność*.

5. Podsumowanie

W cytowanych zadaniach studentów z Chin było wiele innych błędów, o których celowo nie wspominałam. Nie zamierzałam poświęcać tu uwagi zagadnieniom ortografii i interpunkcji. O błędach leksykalnych wspominałam na marginesie. Świadomie pominęłam część błędów gramatycznych, wynikających głównie z potknięć w obszarze składni. Zajął się fleksją, włączając w nią aspekt czasownika, a także tworzenie imiesłowów, oraz wybranymi elementami składni, np. poprawnym użyciem imiesłowów w zdaniach. Skupiłam się na tych kwestiach, ponieważ fleksji uczymy od początku i w największym wymiarze godzin. Większość błędów pokazanych w przytoczonych zadaniach jest z niższych poziomów. Gdy czytamy zacytowane prace, wiedząc jednocześnie, że ich autorzy uczyli się na poziomie B1+/B2, możemy dojść do przekonania, że nie opanowali oni wielu podstawowych zagadnień gramatycznych, a poziom jest dla nich nieodpowiedni. Co więc powinniśmy zrobić? Wrócić do poziomu A2 i raz jeszcze tłumaczyć wszystkie zagadnienia gramatyczne, a następnie je automatyzować i utrwalać? Tego typu proste odpowiedzi nie są absolutnie rozwiązaniem problemu nauczania JPJO studentów z Chin ani też nauczania gramatyki. Jak wielokrotnie wspominałam, wykonywanie przez uczących się różnego rodzaju ćwiczeń automatyzujących niewiele daje. Od pewnego momentu będą je robili zupełnie bezbłędnie, jednak nie za wiele to zmieni. Gdybyśmy mieli do czynienia z obcokrajowcami z europejskiego kręgu kulturowego i natrafili na podobne błędy, z pewnością należałoby wrócić do ćwiczeń automatyzujących różnego rodzaju, potem utrwalać formy w fazie produkcji, w bardziej spontanicznych ćwiczeniach i znów powrócić do formy wypowiedzi pisemnej. Dla studentów z Chin to strata czasu. Rozwiązaniem dla nich może być jedynie poszerzenie i wyeksponowanie etapu produkcji, zwanego też transferem. Produkcja powinna obejmować zarówno wypowiedzi ustne, jak i pisemne. Z pewnością nie będzie to zadanie łatwe ani dla studentów, ani dla nauczyciela. Jak wielokrotnie wskazywano, edukacja chińska stawia w centrum nauczyciela, nie zaś studenta. Gdy to uczącemu się oddaje się głos i inicjatywę, a nauczyciel staje się jedynie obserwatorem oraz osobą doradzącą, jak zrobić/powiedzieć/napisać to lepiej, uczeń z Chin czuje się zagubiony, onieśmielony i wręcz skrępowany. Zupełnie nie jest do tego przyzwyczajony, co więcej, nie jest przekonany, że taka droga uczenia się języka obcego jest właściwa. Jednakże, jak wynikało z mojej ankiety, studenci odpowiedzieli, że najbardziej potrzebują kompetencji komunikacyjnej. Powstaje więc pytanie, o czym to świadczy. Z pewnością o dwóch aspektach. Po pierwsze, uczący się mieli świadomość własnych słabości w tym zakresie. Sami zauważyli, że nie potrafili przekazać wielu informacji, opowiedzieć o ważnych wydarzeniach ani podzielić się własną opinią na rozmaite tematy. Ponadto studenci zdawali sobie sprawę, że mieli w tym obszarze wielkie braki, spostrzegali, jak bardzo kompetencja komunikacyjna jest istotna w polskiej kulturze. W naszym kręgu

kulturowym bardzo wysoko cenione jest własne zdanie, opinia oraz wyrażanie swoich upodobań. Określenia: „nie mam własnego zdania”, „nie mam nic do powiedzenia”, postrzegane są negatywnie i jednocześnie oceniają takiego człowieka jako osobę bez indywidualności, niepewnego siebie, o słabym charakterze, mówiąc potocznie – nieinteresującego, o niskim poziomie intelektualnym. W Polsce, podobnie jak w innych krajach zachodnich, zyskują uznanie osoby elokwentne, umiejące pięknie się wysławiać, mówiące ze swadą. Osoba milcząca i małomówna uważana jest zwykle za nietowarzyską, introwertyczną i po prostu trudną w relacjach. W procesie edukacji polskiej nauczyciel woli mieć do czynienia z uczniami i studentami otwartymi, którzy chętnie zadają pytania oraz podejmują z nim dyskusję. To pokazuje, że studenci z Chin mogą czuć się zagubieni, zwłaszcza na początku drogi edukacyjnej w naszym kraju. Szybko zauważają, że cenimy odmienne przymioty i usposobienia. Chińczycy widzą więc, jak bardzo potrzebna jest kompetencja komunikacyjna i jednocześnie jak trudno jest im ją zdobyć. W moim przekonaniu powinniśmy więc stwarzać jak najwięcej sytuacji w czasie zajęć, w których student mógłby brać udział w komunikacji. To zaś prowadzi mnie do stwierdzenia, że mimo oporu chińskich uczących się przed metodą indukcyjną w prezentacji gramatyki powinniśmy z niej korzystać, gdyż stwarza ona okazję do wypowiadania nasuwających się wniosków, wyrażania wątpliwości, wreszcie zmusza do zadawania pytań, a na pewno do odpowiadania na nie, gdy to nauczyciel musi w większym stopniu manipulować procesem uczenia na zajęciach. Metoda indukcyjna umożliwia też pracę w parach lub grupach, kiedy to studenci proszeni są o przedyskutowanie rozmaitych hipotez. Przede wszystkim tego rodzaju możliwości wykorzystania kompetencji komunikacyjnej przemawiają za metodą indukcyjną. W pełni zdaję sobie sprawę, że przymus w edukacji nie jest pożądanym, a jednak wywieramy na studentach pewną presję, aby uczyli się metodą, która nie jest przez nich preferowana. Wydaje się, że osiągnięcie celu, jakim jest opanowanie języka obcego, jest tak dużą i cenną nagrodą, że czasami można zastosować środki, do których, zwłaszcza na początku, studenci mogą podchodzić z dystansem i pewną nieufnością.

Po kilku latach uczenia chińskich studentów w grupach homogenicznych, porównując ich postępy z postępami ich rodaków, którzy uczyli się w grupach heterogenicznych, nasuwa się jeszcze jedna refleksja. W większości przypadków proces uczenia się JPJO Chińczyków w grupach heterogenicznych był szybszy, czasami nawet znacznie. Naturalnie efekt był tym lepszy, im bardziej zróżnicowana narodowościowo była grupa, a student z Chin albo w ogóle nie miał kolegi lub koleżanki ze swojego kraju w grupie, albo była to tylko jedna osoba. W II semestrze roku akademickiego 2020/2021 równocześnie pracowałam z grupą chińską oraz z grupą mieszaną, w której była studentka z Chin. Poziom wyjściowy na początku semestru w grupie chińskiej oscylował wokół B1+, a mojej mieszanej grupy – wokół dość mocnego A2, przy czym studentka z Chin była jedną z najsłabszych osób. Po semestrze

pracy osiągnęła ona B1, a studenci w grupie jednolitej właściwie pozostali na tym samym poziomie B1+, czyniąc bardzo niewielkie postępy. Z pewnością była to dla niej na początku sytuacja stresująca, ale z przyjemnością obserwowało się jej postępy, tak w procesie uczenia się, jak i w procesie integracji z grupą oraz w oswajaniu się z zachowaniami, które w naszej kulturze są normą. Dotyczyło to zadawania pytań, zabierania głosu w dyskusji, wypowiadania opinii i opowiadania o upodobaniach, a więc stawało się dla niej coraz bardziej oczywiste. Sądzę zatem, że jeżeli istnieje tylko możliwość tworzenia grup mieszanych narodowościowo, jest to niezwykle korzystne dla procesu uczenia się dla wszystkich studentów, ale dla tych z bardzo odległych kręgów kulturowych szczególnie. Nie jest niczym odkrywczym, że efekt ten jest o wiele słabszy, jeżeli studentów z Chin jest w grupie kilku. Przy czterech Chińczykach w grupie 12-osobowej, jaką miałam okazję uczyć w II semestrze roku akademickiego 2021/2022, jedna studentka zrobiła bardzo duży postęp, dwie niewielki, a jedna prawie żadnego. Z pewnością pojawia się tu ogromnie dużo zmiennych, trudno więc być absolutnie pewnym formułowanych hipotez, jednak wsparcie rodaków, które należałoby tu w zasadzie wziąć w cudzysłów, zdecydowanie opóźnia proces uczenia się języka i integracji z grupą oraz nabywania zachowań charakterystycznych dla naszego kręgu kulturowego.

Konkluzje wynikające z analizy przedstawionej w niniejszym tekście wydają się oczywiste, oto one:

- jeżeli jest taka możliwość, studenci z Chin powinni się uczyć w grupach heterogenicznych;
- w dłuższym procesie metoda indukcyjna prezentacji gramatyki jest dla nich zdecydowanie lepsza;
- zasadnicze błędy popełniane w wypowiedziach tak ustnych, jak i pisemnych nie znikną, jeżeli zastosujemy jeszcze większą liczbę ćwiczeń automatyzujących podczas zajęć;
- znikną one wtedy, jeżeli spróbujemy zachęcić studentów do naszego sposobu uczenia JPJO oraz stworzymy im warunki, w których bez obaw będą się mogli otworzyć na nasz krąg kulturowy i zacząć się integrować.

Mam nadzieję, że sugestie oraz wnioski zawarte w artykule zainspirują wszystkich nauczających JPJO, którzy zechcą się zmierzyć z wyzwaniem i prowadzić zajęcia w grupach, w których będą studenci z Chin.

Bibliografia

- Gworys M., 2020, *O trudnych miejscach polszczyzny dla osób z pierwszym językiem chińskim – badania interjęzyka uczących się języka polskiego Chińczyków*, [w:] I. Janowska, M. Biernacka (red.), *Kierunki badań w glottodydaktyce polonistycznej*, „Biblioteka »LingVariów«. Glottodydaktyka”, t. 20, Kraków, s. 155–171, <https://doi.org/10.12797/9788381384117.07>.
- Janowska I., 2010, *Planowanie lekcji języka obcego. Podręcznik i poradnik dla nauczycieli języków obcych*, „Metodyka Nauczania Języka Polskiego jako Obcego”, t. 8, Kraków.
- Janowska I., 2011, *Podejście zadaniowe do nauczania i uczenia się języków obcych. Na przykładzie języka polskiego jako obcego*, „Metodyka Nauczania Języka Polskiego jako Obcego”, t. 11, Kraków.
- Janowska I., 2019, *Wypowiedź ustna w dydaktyce językowej na przykładzie języka polskiego jako obcego*, „Biblioteka »LingVariów«. Glottodydaktyka”, t. 17, Kraków, <https://doi.org/10.12797/9788376389233>.
- Janowska I., Plak M., 2021, *Działania mediacyjne w uczeniu się i nauczaniu języków obcych od teorii do praktyki. Od teorii do praktyki*, „Biblioteka »LingVariów«. Glottodydaktyka”, t. 22, Kraków, <https://doi.org/10.12797/9788381386807>.
- Jasińska A., 2021, *Miejsce tradycji w autostereotypie współczesnego Chińczyka – na podstawie ankiet chińskojęzycznych studentów*, [w:] G. Leszczyński, A. Zieniewicz (red.), *Bezdroża glottodydaktyki polonistycznej. Studia, rozprawy i szkice*, „Studia Glottodydaktyczne”, Warszawa, s. 167–178, <https://doi.org/10.31338/uw.9788323551812>, pp 167-178.
- Knyś M., 2017, *O zaletach, trudnościach i potrzebie indukcyjnego nauczania gramatyki języka polskiego jako obcego*, „Języki Obce w Szkole”, nr 1, s. 35–43, [on-line:] https://jows.pl/brepo/panel_repo_files/2021/07/21/ipeqht/jows-2017-01-www2.pdf (dostęp: 1 V 2022).
- Kwapik-Osadnik K., 2017, *Wizualizacja zjawisk gramatycznych jako propozycja dydaktyczna wspierająca naukę języka obcego (na przykładzie języka francuskiego i włoskiego)*, „Języki Obce w Szkole”, nr 1, s. 44–49, [on-line:] https://jows.pl/brepo/panel_repo_files/2021/07/21/ipeqht/jows-2017-01-www2.pdf (dostęp: 1 V 2022).
- Lipińska E., Dąmbaska E.G., 2016, *Pisać jak z nut. Podręcznik rozwijający sprawność pisania dla obcokrajowców na poziomie B1+/B2*, „Język Polski jako Obcy”, Kraków.
- Mystkowska-Wiertlak A., 2017, *Nauczanie gramatyki języka obcego oparte na recepcji i produkcji form językowych*, „Języki Obce w Szkole”, nr 1, s. 13–21, [on-line:] https://jows.pl/brepo/panel_repo_files/2021/07/21/ipeqht/jows-2017-01-www2.pdf (dostęp: 1 V 2022).
- Padzik D., 2020, *Kreatywne nauczanie gramatyki według metody indukcyjnej*, „Języki Obce w Szkole”, nr 1, s. 35–38, [on-line:] https://jows.pl/brepo/panel_repo_files/2021/07/21/hiep5l/jows-1-2020-online-0.pdf (dostęp: 1 V 2022).
- Pawlak M., 2017, *Rola strategii uczenia się w nauce gramatyki języka obcego*, „Języki Obce w Szkole”, nr 1, s. 4–10, [on-line:] https://jows.pl/brepo/panel_repo_files/2021/07/21/ipeqht/jows-2017-01-www2.pdf (dostęp: 1 V 2022).

- Pietrzak S., 2021, *Motywacja i styl nauki chińskich studentów języka polskiego (na podstawie doświadczenia lektorki na Uniwersytecie Syczuańskim w Chengdu)*, [w:] A. Jasińska, P. Kajak., T. Wegner (red.), *Język polski w Chinach. Z doświadczeń nauczania polszczyzny w Azji Wschodniej*, „Studia Glottodydaktyczne”, Warszawa, s. 168–177, <https://doi.org/10.31338/uw.9788323550143.pp.168-177>.
- Seretny A., Lipińska E., 2005, *ABC metodyki nauczania języka polskiego jako obcego*, „Metodyka Nauczania Języka Polskiego jako Obcego”, t. 3, Kraków.

ABSTRAKT

W niniejszym artykule autorka opisuje swoje doświadczenia w nauczaniu JPJO chińskich studentów, którzy ukończyli kierunek studia polskie – język, kultura, społeczeństwo. Koncentruje się przede wszystkim na metodach nauczania gramatyki – indukcyjnej i dedukcyjnej, dowodząc, że ta pierwsza przynosi o wiele lepsze rezultaty. W artykule zostały też omówione niektóre błędy fleksyjne popełniane przez uczących się z Chin na poziomie B1+/B2. Wiele z tych błędów to błędy z niższego poziomu, jednak testy i gramatyczne ćwiczenia automatyzujące są przez chińskich studentów wykonywane bezbłędnie. Autorka twierdzi, że liczba ćwiczeń automatyzujących nie przekłada się na poprawność wypowiedzi ustnych i pisemnych w fazie produkcji, inaczej nazywanej także transferem na zajęciach językowych. Zdaniem autorki należy przy uczeniu każdego podsystemu i sprawności tworzyć jak najwięcej sytuacji, w których studenci z Chin mieliby możliwości wyrażania własnego zdania, w tym także krytycznych opinii, analizowania materiału, zadawania pytań i wyciągania wniosków. Jedynie przez tego typu trening być może studenci unikną zasadniczych błędów fleksyjnych z niższych poziomów.

Słowa kluczowe: nauczanie JPJO Chińczyków, metoda indukcyjna i dedukcyjna, błędy fleksyjne, ćwiczenia automatyzujące, faza produkcji

BEATA TERKA 
Uniwersytet Jagielloński

I CHIŃCZYKOM GRAMATYKA PROBLEMY SPRAWIA, CZYLI O WYZWANIACH SKŁADNIOWYCH (I NIE TYLKO) CHIŃSKOJĘZYCZNYCH UCZĄCYCH SIĘ JĘZYKA POLSKIEGO JAKO OBCEGO

I Chińczykom gramatyka problemy sprawia – on Syntactic (and Other) Challenges Facing Chinese-Speaking Learners of Polish as a Foreign Language

The article concerns the issue of certain difficulties of Chinese-speaking learners in Polish grammar. It describes a multi-stage and methodologically diverse research, which had the following goals: to confront the opinions of Chinese learners about “difficult places” in Polish grammar with the repertoire of common mistakes made by these students, to check the level of awareness of Chinese students as to the impact of knowing the grammatical subsystem on the readiness to undertake and the ability to effectively perform language activities, and to make an attempt to verify the assumption that the relatively flexible Polish syntax is one of the greatest challenges for the Chinese – due to the positional character of the Chinese language. It has been proven that introducing syntactic changes that disrupt the most typical order of the individual components of a utterance, lead to grammatical errors and disorders in understanding of written texts observed among Chinese learners – even if they have a good knowledge of the required grammatical structures and lexis.

Keywords: Chinese language, linguistic errors, Polish grammar, applied linguistics, syntax

1. Wstęp

Spotkanie glottodydaktyka polonistycznego z chińskim studentem na zajęciach językowych jest wielowymiarowym i niezwykle interesującym doświadczeniem. Na

płaszczyźnie kulturowej zderzają się dwa światy odmiennych filozofii i wartości, różnych sposobów postrzegania i analizowania rzeczywistości oraz rozbieżnego podejścia do koncepcji społeczności czy rozwoju osobistego. Na polu edukacyjnym po jednej stronie przysłowiowego „biurka” staje współczesny przedstawiciel kultury Zachodu, wychodzący naprzeciw indywidualnym potrzebom uczących się, uatrakcyjnijający prowadzone przez siebie zajęcia w celu pobudzenia motywacji, aktywności i kreatywności ich uczestników, świadomy konieczności budowania i doskonalenia kompetencji komunikacyjnej studentów. Po drugiej – chińskojęzyczny¹ uczeń, wypakowujący z kulturowego bagażu doświadczeń edukacyjnych szacunek dla wytrwałości, wysiłku, wiedzy, a zwłaszcza dla nauczyciela, przetwarzający informacje inaczej niż typowi przedstawiciele zachodniej kultury (Prizel-Kania 2021), przyzwyczajony do naśladowania zachowań modelowych, pamięciowego opanowywania materiału i dążenia do wyraźnie określonego celu, którym często jest po prostu osiągnięcie jak najlepszych wyników na egzaminie (Dzięcioł-Pędich 2014: 41). Na płaszczyźnie językowej wreszcie spotykają się użytkownicy języków o całkowicie odmiennych systemach: języka polskiego – charakteryzującego się bogactwem wykładników morfologicznych i względnie elastyczną strukturą zdania oraz pozycyjnego języka chińskiego – uboższego o pewne kategorie gramatyczne (np. czasu czy przypadku), inaczej konstruującego orzeczenia czy dopełnienia, a przede wszystkim czyniącego z pozycji w strukturze wypowiedzenia aspekt determinujący funkcję syntaktyczną danego leksemu².

Ucząc się gramatyki języka polskiego, chińskojęzyczni studenci łatwo i chętnie zapamiętują reguły oraz wykazują skłonność do sięgania po pisemne ćwiczenia automatyzujące tworzenie poprawnych form. Z trudem przychodzi im jednak wykorzystanie zdobytej wiedzy w spontanicznej produkcji i interakcji ustnej, a zadania komunikacyjne na zajęciach z gramatyki rzadko budzą entuzjazm tej grupy uczących się³. Można odnieść wrażenie, że studenci z Chin, preferując naukę gramatyki, niejako w izolacji od naturalnego użycia języka, nie dostrzegają ścisłego związku poziomu kompetencji gramatycznej z gotowością do wykonywania działań językowych oraz ich efektywnością. Co więcej, mimo dość dobrej znajomości gramatyki i często naprawdę bogatego słownictwa nie zawsze radzą sobie z rozumieniem tekstów pisanych w języku polskim (także oczywiście z rozumieniem ze słuchu, jednak tu w grę wchodzi zdecydowanie więcej aspektów). Deklarowane zaś przez nich trud-

¹ Pisanie o „języku chińskim” jest oczywiście ogromnym uproszczeniem. Na potrzeby niniejszego artykułu przyjęto, iż określenie to odnosi się do chińskiego języka mandaryńskiego (Künstler 2000: 266).

² Na temat podsystemu gramatycznego języka chińskiego zob. m.in. Zemanek 2013; Sun 2006.

³ Na temat problemów z wdrażaniem podejścia komunikacyjnego wśród chińskich uczących się zob. Dzięcioł-Pędich 2014.

ności w zakresie gramatyki języka polskiego niekiedy nie pokrywają się z popełnianymi w praktyce błędami językowymi.

Powyższe obserwacje stanowiły przyczynek do przeprowadzenia serii badań w grupie chińskojęzycznych uczących się – studentów kierunku studia polskie – język, kultura, społeczeństwo na Wydziale Polonistyki Uniwersytetu Jagiellońskiego. Przyświecała im chęć poznania opinii studentów z Chin na temat gramatyki języka polskiego, stopnia trudności określonych jej elementów oraz znaczenia znajomości podsystemu gramatycznego dla skutecznego wykonywania działań językowych. Istotne było także skonfrontowanie przekonań z repertuarem błędów popełnianych w wypowiedziach pisemnych przez omawianą grupę studentów, jak również wstępna próba zweryfikowania hipotezy, iż elastyczny szyk zdania w języku polskim stanowi zasadnicze zagrożenie dla rozumienia tekstów pisanych oraz poprawności tworzonych form gramatycznych przez użytkowników pozycyjnego języka chińskiego.

Badania stanowiące punkt wyjścia niniejszego artykułu miały charakter różnicowany metodologicznie. Pierwszym etapem było badanie ankietowe przeprowadzone w formie zdalnej, w kolejnym natomiast dokonano ilościowej i jakościowej analizy zebranego materiału (prac pisemnych studentów z Chin oraz wypełnionych przez nich arkuszy testowych). Dane wyjściowe, jak również wyniki badań miały nierozzerwalny związek z regularną, bezpośrednią obserwacją działań omawianej grupy uczących się podczas zajęć z języka polskiego jako obcego.

W artykule najpierw opisany zostanie przebieg poszczególnych etapów prowadzonych badań oraz ich wyniki, po czym nastąpi przedstawienie najważniejszych wniosków. W krótkim podsumowaniu zawarte zostaną sugestie dla glottodydaktyków polonistycznych pracujących z chińskojęzycznymi studentami – na podstawie refleksji płynących z przeprowadzonych badań oraz długotrwałej obserwacji uczących się z Chin w czasie zajęć językowych.

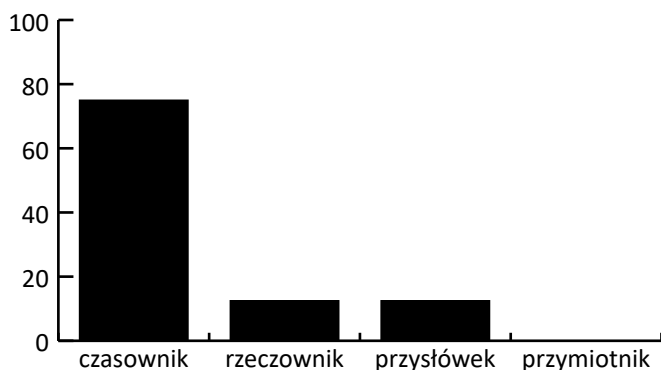
2. Pierwszy etap badań – badanie ankietowe

2.1. Przebieg

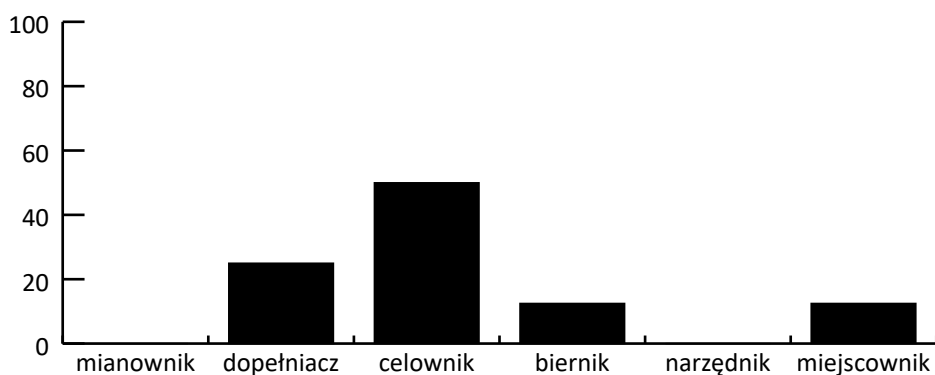
Badaniu ankietowemu poddanych zostało 24 uczących się z Chin. Formularz rozdano do studentów w formie elektronicznej. Oczekiwano odpowiedzi na 11 pytań, z czego 4 były pytaniami wymagającymi wyboru jednej z podanych możliwości, a w 7 pozostałych ankietowani musieli ustosunkować się do wyrażonej opinii, zaznaczając odpowiednią wartość na skali 1–5, gdzie 1 oznaczał „zdecydowanie się nie zgadzam”, a 5 – „zdecydowanie się zgadzam”.

2.2. Wyniki

Wyniki badania zliczono, a udział procentowy poszczególnych odpowiedzi zaprezentowano na wykresach przedstawionych poniżej⁴:

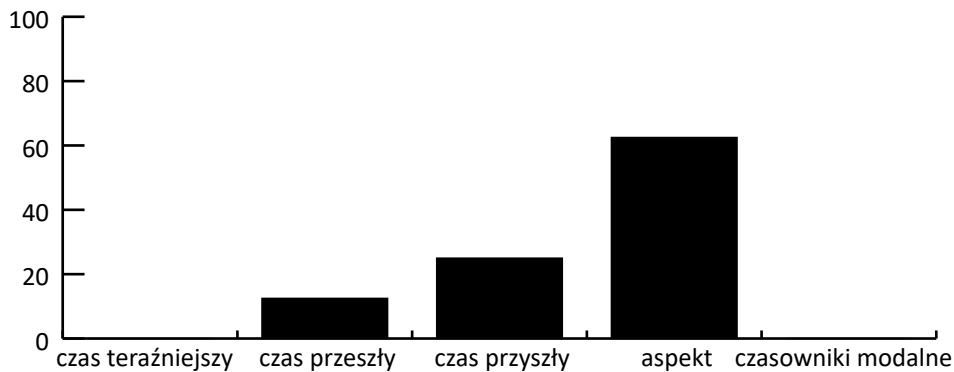


Wykres 1. Części mowy w języku polskim sprawiające uczącym się największą trudność

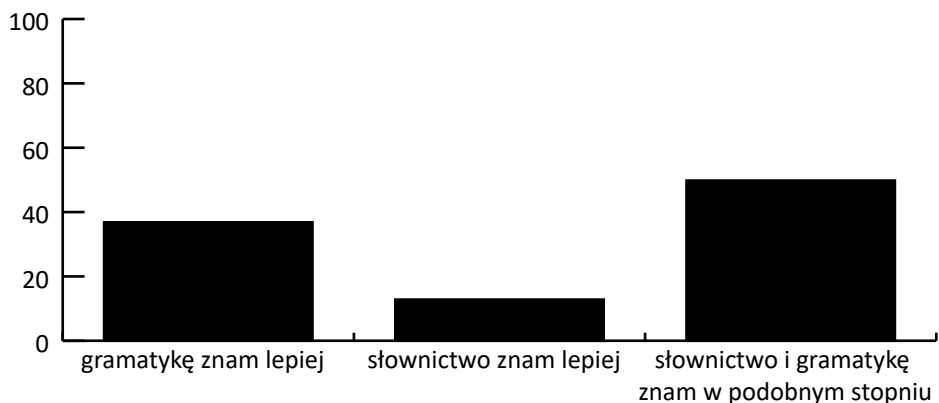


Wykres 2. Najtrudniejsze przypadki w języku polskim

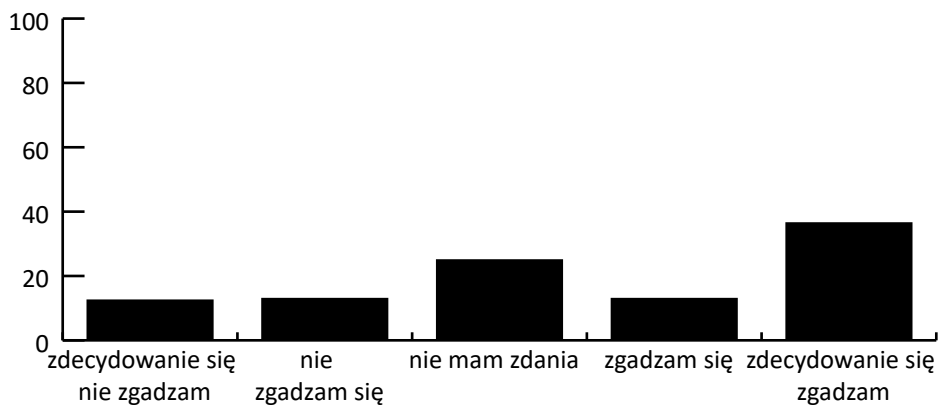
⁴ Wszystkie tabele i wykresy zamieszczone w niniejszym artykule stanowią opracowanie własne.



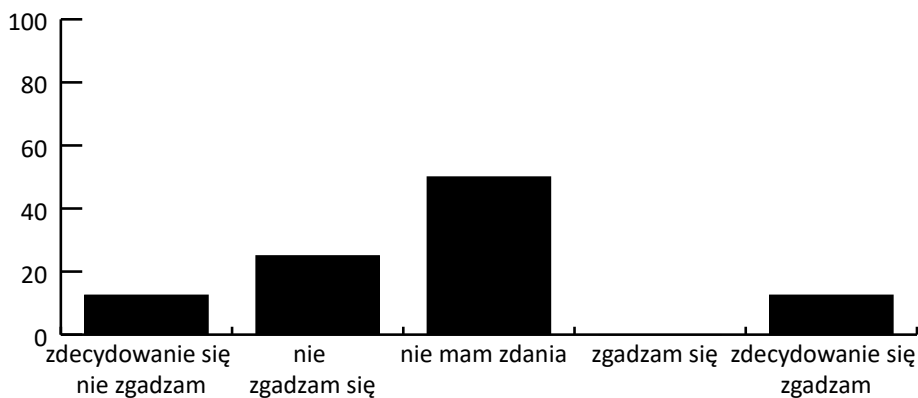
Wykres 3. Najtrudniejsze zagadnienia z zakresu form werbalnych



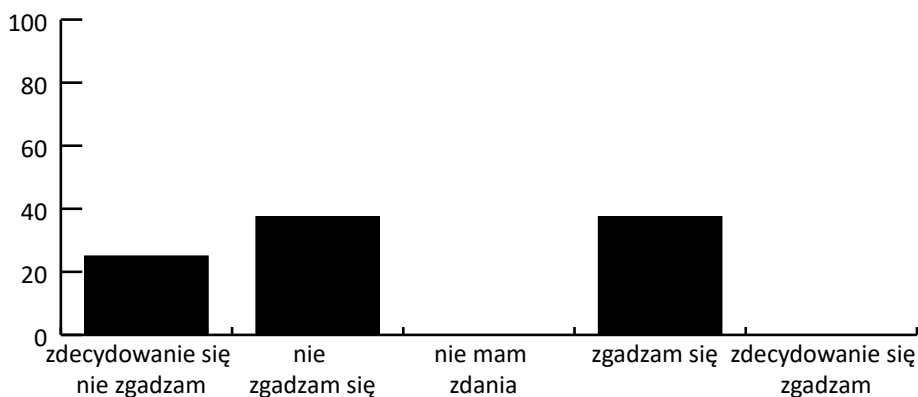
Wykres 4. Deklarowana przez uczących się znajomość polskiej gramatyki w stosunku do znajomości polskiej leksyki



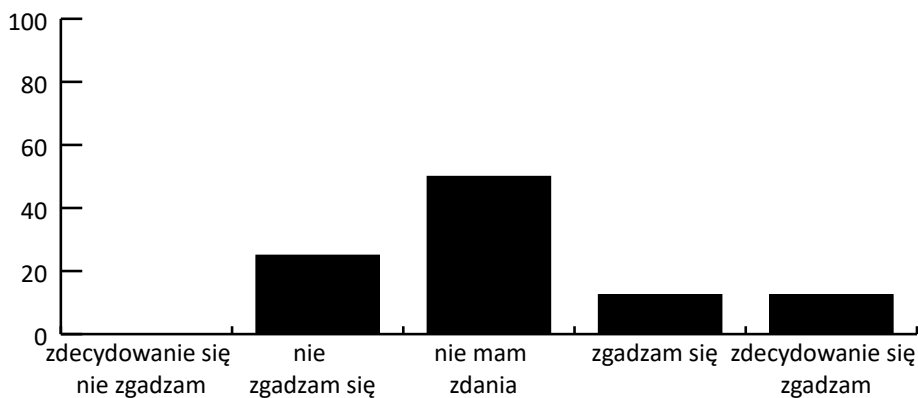
Wykres 5. Stosunek uczących się do twierdzenia: „Najskuteczniejszym sposobem uczenia się gramatyki jest wykonywanie dużej liczby ćwiczeń gramatycznych”



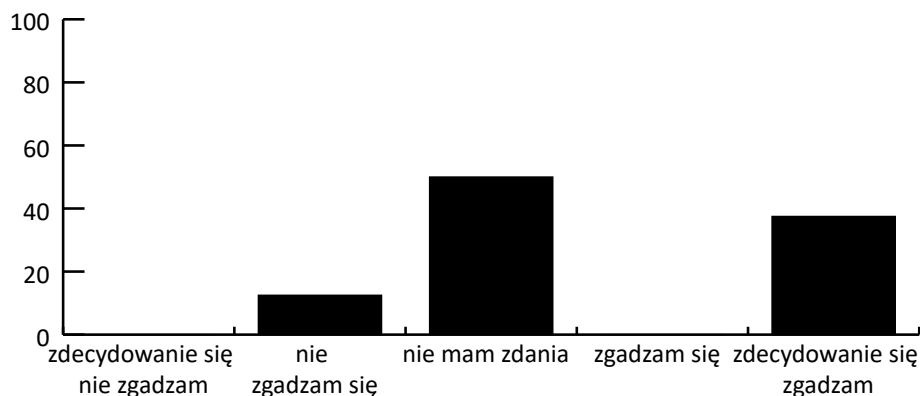
Wykres 6. Stosunek uczących się do twierdzenia: „Zdalnie uczę się gramatyki tak samo skutecznie jak w formie stacjonarnej”



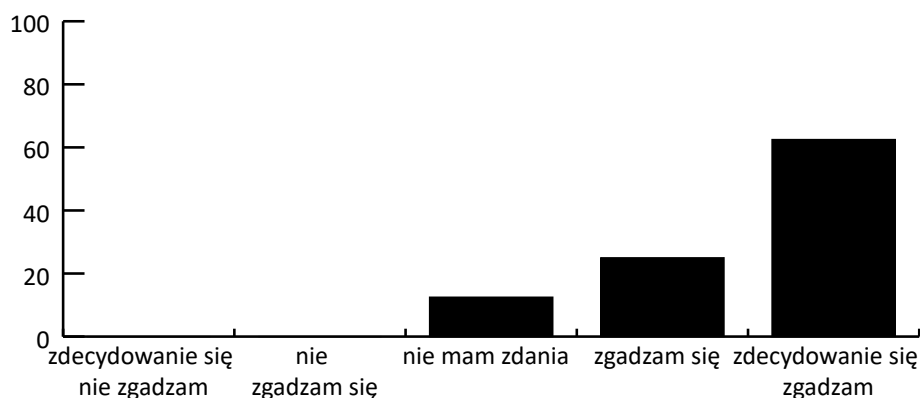
Wykres 7. Stosunek uczących się do twierdzenia: „Bez bardzo dobrej znajomości gramatyki nie chcę rozmawiać z Polakami po polsku”



Wykres 8. Stosunek uczących się do twierdzenia: „Bez bardzo dobrej znajomości gramatyki nie można się skutecznie komunikować po polsku”



Wykres 9. Stosunek uczących się do twierdzenia: „Znajomość gramatyki jest konieczna do rozumienia ze słuchu tekstów w języku polskim”



Wykres 10. Stosunek uczących się do twierdzenia: „Znajomość gramatyki jest konieczna do rozumienia tekstów pisanych w języku polskim”



Wykres 11. Stosunek uczących się do twierdzenia: „Znajomość gramatyki jest konieczna do pisania tekstów po polsku”

Za najtrudniejszą część mowy w języku polskim chińscy studenci uznają czasownik. Wskazuje na niego 75% ankietowanych. Pozostali jako wyjątkowo problematyczne postrzegają rzeczownik (12,5%) i przysłówki (12,5%). W obrębie form werbalnych największe trudności uczący się deklarują w zakresie kategorii aspektu (62,5%), czasu przyszłego (25%) i czasu przeszłego (12,5%). Nikt nie uznaje odmiany czasownika w czasie teraźniejszym za wyjątkowo wymagającą. Połowa ankietowanych wyraża przekonanie, że najtrudniejszym przypadkiem jest celownik. Na dalszych miejscach znajdują się dopełniacz (25%) oraz biernik i miejscownik (po 12,5%). Żadna z poddanych badaniu osób nie uznaje mianownika ani narzędnika za przypadki sprawiające trudność.

Chińscy studenci często postrzegani są jako ci, którzy świetnie radzą sobie z gramatyką, ale dobrze też pamięciowo opanowują leksykę języka polskiego. Połowa biorących udział w ankiecie deklaruje, że polską gramatykę i polskie słownictwo zna w podobnym stopniu, 37,5% ankietowanych uważa, iż polską gramatykę zna lepiej niż słownictwo, a 12,5% jest przeciwnego zdania.

Jeśli chodzi o najskuteczniejszy sposób uczenia się gramatyki – połowa poddanych badaniu zgadza się, że jest nim wykonywanie dużej liczby ćwiczeń automatyzujących⁵. Pozostała część respondentów, w równych proporcjach, albo nie ma w tej kwestii zdania, albo nie zgadza się z tak postawioną tezą. W sprawie oceny stopnia efektywności uczenia się gramatyki w formule zdalnej i stacjonarnej 52,5% poddanych badaniu nie wykazuje preferencji, pozostali zauważają, że forma nauczania przekłada się na jego skuteczność.

Brak dobrej znajomości gramatyki nie jest postrzegany przez większość uczących się z Chin (62,5%) jako czynnik blokujący ich gotowość do podejmowania komunikacji z Polakami. Jednak 37,5% ankietowanych widzi w tym braku przeszkodę w nawiązywaniu kontaktów z rodzimymi użytkownikami języka polskiego. Aż 75% studentów albo uważa, że bardzo dobra znajomość gramatyki nie jest konieczna do skutecznego komunikowania się po polsku, albo nie ma w tej kwestii zdania. Na znaczenie stopnia znajomości polskiej gramatyki dla sprawności rozumienia ze słuchu wskazuje jedynie 37,5% ankietowanych, tyle samo uczących się ma do wspomnianej kwestii stosunek neutralny, a 25% nie dostrzega pozytywnego wpływu dobrego opanowania podsystemu gramatycznego na omawianą sprawność. Na pytanie o konieczność znajomości polskiej gramatyki w celu rozumienia tekstów pisanych w języku polskim pozytywnie odpowiada 37,5% badanych, negatywnie – 12,5%, a 50% nie ma w tej kwestii zdania. Zdecydowanie najwięcej ankietowanych, gdyż

⁵ Na konieczność wykonywania schematycznych ćwiczeń automatyzujących formy gramatyczne jako na skuteczny sposób opanowywania podsystemu gramatycznego języka polskiego chińscy uczący się wskazywali także w badaniach sondażowych prowadzonych przez Adrianę Prizel-Kanię (2021: 155).

aż 87,5%, dostrzega zależność między znajomością gramatyki a pisanem po polsku. Pozostali wstrzymują się od wyrażenia jednoznacznej opinii w tej sprawie.

3. Drugi etap badań – analiza wypowiedzi pisemnych

3.1. Przebieg

W ramach drugiego etapu badań przeanalizowano 20 zestawów tekstów – po jednym zestawie złożonym z trzech krótkich form wypowiedzi, napisanym przez każdego z uczących się poddanych badaniu (łącznie objętość tekstów w ramach zestawu wynosiła około 200 wyrazów). Analizy wypowiedzi pisemnych dokonano pod kątem występujących w nich błędów gramatycznych. Teksty miały charakter narracyjny i użytkowy, a wymagane w nich struktury gramatyczne i słownictwo były dostosowane do poziomu zaawansowania językowego studentów – nie wykraczały też poza materiał, który został wcześniej omówiony i powinien być opanowany. Uczący się pisali prace w formule on-line – z wykorzystaniem proctoringu. Można zatem założyć, iż w zdecydowanej większości teksty były tworzone samodzielnie i w tym sensie stanowiły wiarygodny materiał zbierający „miejsca gramatycznie trudne” w języku polskim dla Chińczyków na średnim poziomie zaawansowania językowego. Podczas wyodrębniania i katalogowania błędów pilnowano, by nie brać pod uwagę błędów zapisu, czyli tych usterek, które nie dotyczyły alternacji tematycznych lub końcówek fleksyjnych. Wśród błędów popełnionych w ramach kategorii trybu rozkazującego nie poddano dalszej analizie usterek o charakterze wyłącznie stylistycznym. Zebrany do dalszego opisu korpus błędów liczył 95 przykładów.

3.2. Wyniki

Repertuar błędów gramatycznych popełnianych przez chińskojęzycznych uczących się języka polskiego jako obcego na niższych poziomach zaawansowania językowego został dość dokładnie opisany przez Monikę Gworys (2020, 2021) na podstawie znacznie większego korpusu usterek, niż czyni to niniejszy artykuł, i w odniesieniu do typologii błędów językowych obcokrajowców uczących się języka polskiego opracowanej przez Annę Dąbrowską i Małgorzatę Pasiekę (2008). Badania opisane w tym opracowaniu miały natomiast przede wszystkim na celu zestawienie błędów językowych wyekscerpowanych z prac pisemnych uczących się z Chin (zob. tabela 1) z omówionymi wcześniej deklaracjami chińskojęzycznych studentów odnoszącymi się do trudności poszczególnych zagadnień gramatycznych w języku polskim.

Lp.	Typ błędu	Liczba błędów
1.	w zakresie dopełniacza	12
2.	w zakresie biernika	9
3.	w zakresie mianownika	8
4.	w zakresie narzędnika	7
5.	w zakresie miejscownika	2
6.	w zakresie celownika	2
7.	w zakresie aspektu	15
8.	w zakresie czasowników modalnych	5
9.	w zakresie czasu przyszłego	5
10.	pominięcie czasownika	4
11.	w zakresie czasu teraźniejszego	1
12.	w zakresie szyku	5
13.	pominięcie lub błąd w doborze przyimka	8
14.	pominięcie lub błąd w doborze spójnika	6
15.	użycie niepotrzebnego spójnika	4
16.	błąd w doborze zaimka	1
17.	pominięcie partykuły <i>niech</i> w formach trybu rozkazującego	1

Tabela 1. Liczbowe zestawienie poszczególnych typów błędów

Wyniki badania pokazują, iż chińskojęzyczni studenci mają problemy zarówno z czasownikami, jak i z fleksją imienną. W zakresie przypadków błędne formy najczęściej pojawiają się w dopełniaczu (12 przykładów), czyli – według deklaracji uczących się – przypadku zajmującym drugie (po celowniku) miejsce pod względem trudności. Najwięcej z nich (7 przykładów) dotyczy niewłaściwej końcówki (-u lub -a) męskich rzeczowników nieżyjących (np. *do szpitalu / część placu*). Na drugim miejscu (3 przykłady) plasuje się użycie dopełniacza po określeniach miar i ilości (np. *około 5 osoby / mam kilka pytanie*). Studentom z Chin problemy sprawia też biernik (9 przykładów). Co ciekawe, najczęściej (4 przykłady) zamiast formy biernika wybierają dopełniacz (np. *mam pytań / czy mogę dostać pokoju?*) lub – po przyimkach *w* i *o* (3 przykłady) – miejscownik (np. *w zeszłym piątku / mam pytanie o tym*). Dwa kolejne miejsca w rankingu trudności zajmują – niewspomniane przez ankietowanych – mianownik (8 przykładów) i narzędnik (7 przykładów). Usterki

gramatyczne w mianowniku zazwyczaj dotyczą niedostosowania rodzaju przymiotnika do rzeczownika (4 przykłady) – w poddanym analizie materiale owo niedostosowanie dotyczy wyłącznie rzeczowników rodzaju żeńskiego (np. *szczęśliwy kucharka / wiosenne wyprawa*). Innym powtarzającym się problemem (3 przykłady) jest użycie błędnej formy liczebnika (np. *wielu rodzin / kilka uczestników*). Spośród błędów dotyczących narzędnika przeważają (5 przykładów) te związane z niewłaściwą formą rzeczownika w funkcji orzecznika w orzeczeniu imiennym (np. *wszystkie posiłki są potrawy / jesteśmy studenci*). Pozostałe niepoprawne formy łączą się z użyciem innego niż narzędnik przypadka po danym czasowniku (*interesujemy się pierwszego planu / oddychać świeże powietrze*). Najmniej błędów występuje w miejscowniku i celowniku – po 2 dla każdego z tych przypadków.

W zakresie form werbalnych najwięcej błędów (15 przykładów) dotyczy kategorii aspektu. Najczęściej wyodrębnione usterki (5 przykładów) wiążą się z użyciem czasownika niedokonanego w kontekstach, w których to partner dokonany występuje w swojej kognitywnie prymarnej funkcji⁶ (np. *czy możemy spotykać się o 16:00? / mogą budować inny parking*). Uczący się koniugują także czasownik dokonany zamiast niedokonanego (3 przypadki), mimo że nie piszą o przyszłości (np. *pojadą na cmentarz i odwiedzają groby / pójdą do domu, żeby świętować* [obydwa przykłady odnoszą się do opisu pewnej tradycji]). Interesujące jest to, że tego typu błędy dotyczą tylko czasowników ruchu *iść* i *jechać*. Pozostałe trudności w zakresie użycia odpowiednich form aspektowych to: łączenie formy osobowej czasownika *być* w czasie przyszłym z partnerem perfektywnym z danej opozycji aspektowej (*będę zostać / będziemy zwiedzić*), użycie formy dokonanej w kontekście duratywności opisywanej czynności (*nie skontaktowaliśmy się długo / podczas podjęcia decyzji*), wykorzystanie partnera perfektywnego po negacji (*nie musimy zlikwidować / nie musi zlikwidować*) oraz wybór czasownika dokonanego w kontekście iteratywności (*muszę codziennie powtórzyć*).

W badaniu ankietowym żaden ze studentów nie wskazuje na czasowniki modalne jako sprawiające trudność. Nie pokrywa się to jednak z wnioskami płynącymi z analiz prac pisemnych. Błędy związane z użyciem jednoznacznych czasowników w zdaniu (5 przykładów) dotyczą głównie niepoprawnej formy samego czasownika (np. *on nie powinno*) lub wykorzystania *verbum finitum* po czasowniku modalnym (np. *dzieci mogą bawią się*). Dodatkowo warto zwrócić uwagę, że część usterek gramatycznych w zakresie aspektu także pojawia się w zdaniach zawierających czasownik modalny. Problemy z aspektem łączą się również z poprawnym użyciem form czasu przyszłego. Jedyny niezwiązany z dokonanością/niedokonanością czasownika błąd w zakresie czasu przyszłego występujący w analizowanym materiale to: *kiedy będzie być...*?

⁶ Na temat kognitywnie prymarnych funkcji partnerów aspektowych zob. Terka 2018, 2020.

Innym typem błędów na polu form werbalnych jest pomijanie czasownika (4 przykłady). Opuszczone może zostać albo całe orzeczenie albo jeden z członów orzeczenia złożonego (np. *w tym roku [__] wakacje / chcę [__] do Tunezji*).

W zakresie form czasu teraźniejszego pojawia się tylko jeden błąd, sytuujący się zresztą na granicy między gramatyką a leksyką. Jest to niepotrzebne użycie zaimka zwrotnego *się* (*oni zaczną się nowe życie*). W poddanych analizie pracach pisemnych nie ma natomiast ani jednego błędu w zakresie czasu przeszłego.

W analizowanym materiale pojawiają się także błędy szyku (5 przykładów) dwójakiego rodzaju – użycie zaimka na końcu zdania (np. *bardzo przykro mi / bardzo tym interesuję się*) lub użycie formy grzecznościowej Pani/Państwo w dopełniaczu po czasowniku (*czekam na odpowiedź Pani / czekam na list Państwa*).

Pozostałe błędy gramatyczne można podzielić na następujące kategorie:

- pominięcie lub błąd w doborze przyimka (np. *[__] wakacje / w łące*);
- pominięcie lub błąd w doborze spójnika (np. *[__] nie ma parkingu, jest bardzo niewygodnie / mogą budować inny parking ani zlikwidują miejsca rekreacji*);
- użycie niepotrzebnego spójnika (np. *według mnie, że... / [...], a z drugiej strony natomiast cieszą się*);
- błąd w doborze zaimka (*Mogą pomóc ci zrobić, których nie możesz*);
- pominięcie partykuły *niech* w formie trybu rozkazującego (*Proszę [__] Państwo polecą nam nocleg*).

W nawiązaniu do trybu rozkazującego warto zaznaczyć, iż chińskojęzyczni ucący się mają w tym zakresie duże problemy o charakterze stylistycznym. W wypowiedzi pisemnej utrzymanej w stylu oficjalnym piszą np.: *podaj nam / jeśli można, odpisz mi*. W nieoficjalnych zwrotach do adresata zaś używają struktur typu: *proszę powiedzieć mi*.

4. Trzeci etap badań – kwestionariusz testowy

4.1. Przebieg

Na kolejnym etapie badań poproszono tych samych uczących się z Chin o wypełnienie krótkiego arkusza testowego (zob. tabela 2). Zadaniem badanych było uzupełnienie tekstu 17 poprawnymi formami podanych w nawiasach czasowników. W centrum zainteresowania znalazły się tu wyłącznie kategorie czasu, osoby i rodzaju. Sprawdzano przede wszystkim wpływ zmiany szyku wyrazów w zdaniu na poprawność form gramatycznych podawanych przez badanych.

Droga Kasiu,
nie rozumiem, dlaczego ostatnio tak¹ (milczeć). Może² (spotkać) Cię
coś złego?³ (Mieć) nadzieję, że nie.

U mnie nic nowego. W styczniu i lutym dużo⁴ (uczyć się) do egzaminu z an-
gielskiego.⁵ (Uczęszczać) na korepetycje. Korepetytora⁶ (znaleźć)
w Internecie na stronie ucziesposzkoie.pl. Takie dodatkowe lekcje⁷ (polecać)
wszystkim, którzy potrzebują pomocy w jakimś szkolnym przedmiocie.

Egzamin z angielskiego⁸ (zdawać) na początku marca, ale wiadomość o oce-
nie⁹ (przyjść) drogą mailową dopiero dwa dni temu. Niestety, nie¹⁰
(być) taka, jak chciałam, dlatego korepetycje¹¹ (przedłużyć) o kolejny miesiąc.

Liczę na to, że od teraz już¹² (posługiwać się) coraz lepiej angielskim.
Mój korepetytor¹³ (wierzyć) we mnie i¹⁴ (żyć) przekonanie, że
w przyszłości¹⁵ (zrobić) użytek ze znajomości języka obcego.

Nie mogę się doczekać, kiedy wreszcie¹⁶ (napisać)! Wiedz, że¹⁷
(czekać).

Pozdrawiam
Agnieszka

Tabela 2. Arkusz testowy do trzeciego etapu badań

4.2. Wyniki

Tylko w przypadku 8 z 17 oczekiwanych w tekście form czasowników chińskoję-
zyczni studenci poddani badaniu podają wyłącznie formy poprawne. W pozosta-
łych przypadkach liczba błędnych odpowiedzi waha się od 1 do aż 17. Punkty spra-
wiające uczącym się największą trudność, wraz z odpowiadającą im liczbą błędów,
prezentuje poniższa tabela:

Numer luki	Liczba błędów
12	17
2	14
11	12
6	7
7	7
8	7
16	7
10	2
9	1

Tabela 3. Liczba niepoprawnych form w odniesieniu do poszczególnych luk wyrazowych
w tekście

Najwięcej błędów (85% udzielonych odpowiedzi) pojawia się w punkcie 12. W 11 przypadkach poddani badaniu podają tu osobową formę czasownika w czasie teraźniejszym (*posługuję się*). Forma ta tylko raz jest niepoprawnie utworzona (*posługiwam się*). Aż 6 razy uczący się sięgają po czas przeszły (*posługiwałam się*). W punkcie 2 błędne formy stanowią 70% odpowiedzi. Najczęściej – 8 razy – proponowaną przez studentów formą jest bezokolicznik (*spotkać*), 4 razy podano czasownik w drugiej osobie liczby pojedynczej rodzaju żeńskiego czasu przeszłego (*spotkałaś*), a 2 razy – analogiczną formę pierwszej osoby (*spotkałam*). Na trzecim miejscu pod względem trudności plasuje się punkt 11. Wśród błędnych form, stanowiących 60% wszystkich odpowiedzi, dominują formy trzeciej osoby czasu przeszłego w obu rodzajach – niemęskoosobowym (6) i męskoosobowym (2). Czas przyszły w odnośnym kontekście pojawia się 3 razy, choć tylko dwukrotnie w poprawnej formie (*przedłużą*), trzecia z zaproponowanych odpowiedzi to: *będą przedłużyły*. Raz użyto także czasownika w czasie przeszłym w trzeciej osobie liczby pojedynczej w rodzaju nijakim (*przedłużyło*). W punktach 6–8 i 16 błędne odpowiedzi stanowią 35% ogółu zaproponowanych przez studentów form. W punkcie 6 wszystkie niepoprawne odpowiedzi to czasowniki w czasie przeszłym w trzeciej osobie liczby pojedynczej w rodzaju męskim lub żeńskim (*znalazł/znalazła*). W punkcie 7 formy trzeciej osoby liczby mnogiej czasu przeszłego pojawiają się 5 razy (*polecały*), 2 razy natomiast uczący się także proponują czasownik w trzeciej osobie liczby mnogiej, ale w czasie teraźniejszym (*polecają*). Na repertuar niepoprawnych odpowiedzi w punkcie 8 składają się formy trzeciej osoby liczby pojedynczej rodzaju męskiego albo w czasie przeszłym (*zdawał* lub błędnie utworzona forma: *zdał*), albo w czasie przyszłym (*będzie zdawać* lub niepoprawna forma: *będzie zdał*). W punkcie 16 zdecydowana większość poddanych badaniu proponuje formy czasu przyszłego, jednak najczęściej podawaną, gdyż aż 5 razy, niepoprawną odpowiedzią jest forma pierwszej osoby liczby pojedynczej (*napiszę*). W 2 pozostałych przypadkach pojawia się w tym kontekście również pierwsza osoba liczby pojedynczej, ale w czasie przeszłym (*napiisałam*). Dwa błędy dotyczą punktu 10. Tu dwoje uczących się proponuje pierwszą osobę liczby pojedynczej rodzaju żeńskiego w czasie przeszłym (*byłam*). W punkcie 9 natomiast tylko jeden z poddanych badaniu studentów popełnił błąd, tworząc w dodatku niepoprawną formę czasu przyszłego (*będzie przyszła*). W pozostałych punktach (1, 3–5, 13–15, 17) wszystkie odpowiedzi są poprawne.

5. Wnioski

Mimo deklaracji chińskojęzycznych uczących się, iż to czasownik jest częścią mowy, która sprawia im największe problemy, analiza zebranego materiału pokazuje, że

formy werbalne nie stanowią wyzwania wyraźnie trudniejszego niż choćby deklinacja rzeczownika. Należy jednak pamiętać, że dostrzegana przez badanych trudność danego zagadnienia nie musi pokrywać się ze stopniem jego opanowania. Może bowiem być i tak, że na to, co wydaje się bardziej skomplikowane, uczący się z Chin poświęcają więcej czasu, ćwicząc dane formy częściej i chętniej.

Deklaracje ankietowanych w zakresie trudności poszczególnych przypadków w języku polskim także nie pokrywają się z wnioskami płynącymi z badań materiałowych. Co ciekawe, uczący się za najtrudniejszy uważają celownik, czyli przypadek pojawiający się w programie nauczania języka polskiego jako obcego stosunkowo późno, za najłatwiejsze zaś uznają mianownik i narzędnik, czyli przypadki, z którymi – w znacznym zakresie – obcojęzyczni studenci spotykają się już w pierwszych tygodniach nauki polskiego. Analiza zebranego materiału pokazuje tymczasem, że największe problemy sprawia autorom prac pisemnych dopełniacz⁷, a w dalszej kolejności: biernik, mianownik i narzędnik. Przyczyn takiej sytuacji może być oczywiście kilka – od mniej lub bardziej uświadomionego sugerowania się badanych podczas wypełniania ankiety rozkładem materiału gramatycznego w podręcznikach i programach nauczania, przez związek liczby wyodrębnionych błędów z częstotliwością użycia poszczególnych przypadków w języku polskim, po unikanie przez piszących form uznawanych za trudne w celu zminimalizowania ryzyka pomyłek – przy jednoczesnej utracie językowej czujności podczas używania przypadków „dawno opanowanych”. Warto także dodać, iż niektóre błędy – jak np. te związane z dopełniaczem – są uniwersalne dla różnych grup uczących się na podobnym poziomie zaawansowania językowego. Inne usterki, np. sięganie po niepoprawną formę liczebnika nieokreślonego, mają prawo się pojawić, ponieważ są błędami z wyższego poziomu. Czasami dochodzi także do mechanicznego przenoszenia pewnych reguł wyinterpretowanych z opanowanych pamięciowo wyrażen na konteksty, w których te reguły nie mają zastosowania, np. *Czy mogę dostać pokoju?* Jako analogia do *dostać grypy/gorączki* lub do zastosowania dopełniacza partytywnego.

Trudność poszczególnych zagadnień gramatycznych związanych z czasownikiem w opinii chińskojęzycznych studentów także odzwierciedla układ treści programowych – za bardziej problematyczne uznawane są te „tematy”, które uczący się poznają później. W zakresie form werbalnych, zgodnie z deklaracjami ankietowanych, najwięcej błędów pojawia się przy okazji aspektu (problemy chińskich

⁷ Nie pokrywa się to z wynikami badań prowadzonych przez Gworys (2022: 165), w których to w formach biernika chińskojęzyczni uczący się (na niższych poziomach zaawansowania) popełnili najwięcej błędów, co badaczka tłumaczy frekwencją użycia biernika w języku polskim. Warto zatem prowadzić dalsze badania w tym zakresie, na dużych korpusach błędów, w celu uzyskania w pełni miarodajnych wyników w zakresie trudności, jakie Chińczycy mają z poszczególnymi przypadkami w języku polskim.

studentów z tą kategorią gramatyczną potwierdzają też wyniki trzeciego etapu badań). Najczęściej mają one związek z dokonanością/niedokonanością czasownika w czasie przyszłym lub po czasowniku modalnym. To z kolei jest charakterystyczne dla uczących się języka polskiego jako obcego i może mieć związek z jednej strony z trudnością tworzenia poprawnych form dokonanych w czasie przyszłym, a z drugiej – ze zjawiskiem potencjalnej irrelevancji aspektu bezokoliczników występujących po czasownikach modalnych (ze względu na brak referencji do konkretnej, czasowo osadzonej czynności oraz w związku z większą dowolnością aspektową w przypadku *infinitivum* niż *verbum finitum*)⁸. Czas przeszły, wnioskując na podstawie zebranego materiału oraz obserwacji uczących się w czasie zajęć, nie sprawia studentom problemów.

Błędy szyku, te związane z użyciem przyimków, spójników oraz z pominięciem czasownika, mogą natomiast wynikać po prostu z różnic systemowych i specyfiki języka chińskiego. Dla Chińczyków uczących się języka polskiego trudne jest opanowanie przyimkowego wyrażania dopełnienia, zmagają się także z elastycznością struktury polskiego zdania oraz z faktem, iż w ich języku orzeczenie wcale nie musi być wyrażone czasownikiem. Często dochodzi też do czegoś, co Gworys nazywa „interferencją braku”, czyli przeniesieniem do języka obcego braku wzoru (związanego np. z nieistnieniem danej kategorii gramatycznej) z języka ojczystego (Gworys 2020: 167–168).

Obserwacja chińskojęzycznych studentów w czasie zajęć z języka polskiego jako obcego, pokrywająca się w dużej mierze z refleksjami innych lektorów nauczających odnośną grupę, prowadzi do wniosku, iż rzeczywiście – zgodnie z deklaracjami badanych – ich znajomość gramatyki i leksyki jest na podobnym poziomie. Chińskojęzyczni uczący się łatwo opanowują pamięciowo nowe słownictwo oraz formy gramatyczne, a wykonywanie automatyzujących ćwiczeń w drugim z wymienionych zakresów w istocie wydaje się preferowanym przez tych studentów sposobem uczenia się gramatycznych zagadnień (jego efektywność wysoko oceniają w ankietach). Z pewnością ma to ścisły związek z chińskimi tradycjami edukacyjnymi – kojarzącymi edukację z wysiłkiem i gromadzeniem wiedzy oraz będącymi źródłem określonych przyzwyczajęń, np. do konkretnych typów zadań (także egzaminacyjnych) w języku obcym (zwłaszcza angielskim), które najczęściej mają po prostu charakter gramatyczno-słownikowy (Dzięcioł-Pędich 2014: 41). Mały nacisk kładziony na komunikację (szczególnie ustną) w języku obcym w chińskim systemie edukacji może tłumaczyć także dające się wyczytać z wyników przeprowadzonej ankiety poczucie badanych co do mniejszego niż w przypadku pisania znaczenia znajomości gramatyki dla podejmowania oraz skutecznego realizowania interakcji i produkcji ustnej.

⁸ Na temat kontekstów, w których zachodzi zjawisko wymienności partnerów aspektowych, zob. Terka 2020, 2021.

Wyniki ostatniego etapu badań pokazują, że pokusa mechanicznego uzupełniania luk w tekście odpowiednimi formami gramatycznymi wyrazów podanych w nawiasach jest w omawianej grupie uczących się niezwykle silna. Przystawienie szyku wyrazów w zdaniu, np. rozpoczęcie od dopełnienia, sprawia, iż badani popełniają błędy. Trudne są dla nich również te momenty, które wymagają zrozumienia kontekstu – zwłaszcza gramatycznego nawiązania do wcześniejszego zdania w tekście. Chińskojęzyczni uczący się wydają się koncentrować jedynie na najbliższym otoczeniu danej formy, proponowane odpowiedzi opierając głównie na pewnych wyznacznikach leksykalnych (np. *teraz* – luka w punkcie 12), formie gramatycznej rzeczownika bezpośrednio poprzedzającego wymaganą formę (np. *korepetycje* – luka w punkcie 11) lub osobie czasownika występującego w innej części zdania zawierającego lukę (np. *nie mogę się doczekać* – luka w punkcie 16). Zjawisko to pokrywa się zresztą z obserwacjami chińskojęzycznych studentów prowadzonymi w czasie zajęć językowych⁹. Dla osób władających językiem pozycyjnym zaburzenia najbardziej typowego szyku zdania bez wątpienia są problematyczne. Przyzwyczajenie do postrzegania pozycji wyrazu w strukturze zdania jako ważnego wyznacznika pełnionej przez niego funkcji składniowej jest trudne do przezwyciężenia.

Elastyczność struktury zdania w języku polskim może być także jednym z podstawowych powodów, dla których chińscy studenci nie zawsze radzą sobie z recepcją – z rozumieniem ze słuchu oraz rozumieniem tekstów pisanych, choć sami badani takiej wyraźnej zależności nie widzą, o czym świadczą wyniki badania ankietowego. Można się oczywiście zastanawiać, czy przypadkiem te problemy – zwłaszcza z rozumieniem tekstów pisanych – nie wynikają z niedostatecznie dobrej znajomości leksyki, jednak obserwowanie działań studentów w czasie lekcji prowadzi raczej do wniosku, że to nie w nieznaności poszczególnych słów tkwi problem, lecz w stopniu skomplikowania struktury, w ramach której określona leksyka występuje. Stopień ten zaś ma szczególny związek właśnie z szykiem zdania.

⁹ Podczas zajęć z gramatyki języka polskiego, uzupełniając luki w tekście odpowiednimi formami wyrazów w nawiasach, studenci robią to niejako mechanicznie, nie odnosząc się do szerszego kontekstu, a jedynie do bezpośredniego otoczenia językowego wymaganej formy, np. *codzienne rozmowy prowadzą* (zamiast *prowadzę*), *pokój dzieli z dwoma kolegami* (zamiast *dzielę*) lub brakujące wyrazy uzupełniają zgodnie z wcześniej występującym w ćwiczeniu schematem, ignorując sens wypowiedzi, np. *on jest bardziej kreatywny* (zamiast *mniej kreatywny*).

6. Implikacje dla glottodydaktyki polonistycznej

W świetle przeprowadzonych badań i płynących z nich wniosków należy stwierdzić, iż nauczanie gramatyki języka polskiego chińskojęzycznych studentów wymaga od uczącego nie tylko dobrej znajomości systemu rodzimego języka i obowiązujących w nim reguł, lecz także wrażliwości i świadomości językowo-kulturowej, ułatwiającej zrozumienie wpływu języka ucznia oraz kultury czy tradycji edukacyjnych jego kraju na przebieg procesu uczenia się języka obcego – w tym przypadku polskiego. Analizie produkowanych przez studentów z Chin wypowiedzi pisemnych i ustnych towarzyszyć powinna językoznawcza ciekawość i dociekliwość, skłaniająca do poszukiwania w specyfice systemu języka rodzimego uczącego się przyczyn pewnych powtarzających się niepoprawnych form czy zgłaszanych wątpliwości. Część błędów popełnianych w języku polskim przez opisywaną grupę obcokrajowców ma wprawdzie charakter uniwersalny i daje się zaobserwować także wśród innych grup uczących się, jednak są i takie, których pełne zrozumienie możliwe jest dopiero po sięgnięciu do języka chińskiego. Pozycyjność tego języka wpływa na trudności uczących się z Chin z polskim szykiem zdania, także w zakresie rozpoznawania funkcji syntaktycznych pełnionych przez jego poszczególne człony. Nieobecność w języku rodzimym określonych kategorii gramatycznych natomiast utrudnia studentom poprawne operowanie nimi w języku polskim. Przejście z systemu, w którym jedno słowo może pełnić funkcję różnych części mowy w zależności od zajmowanej w wypowiedzeniu pozycji, do języka o bogactwie wyznaczników morfologicznych i konkretnych funkcjach semantycznych poszczególnych części mowy nie jest i nie może być łatwe. Być może warto zatem – jak postuluje Gworys (2021: 200) – poświęcić większą uwagę owym funkcjom oraz budowie morfologicznej poszczególnych części mowy. Przede wszystkim zaś pokazać repertuar i istotę elementów tworzących gramatyczny system języka polskiego, a następnie, przechodząc do zagadnień składniowych – nieustannie uwrażliwiać chińskojęzycznych uczących się na „pułapki” szyku polskiego zdania, pokazując przy okazji płynące z niego bogactwo możliwości wyrazu danej treści.

W zakresie metod nauczania warto rozważyć poszukiwanie kompromisu między potrzebami uczących się, wynikającymi z ich edukacyjnych przyzwyczajeń i kulturowych przekonań, a koniecznością wyraźnego łączenia nauczania podsystemu gramatycznego języka polskiego z doskonaleniem kompetencji komunikacyjnej niezbędnej do wykonywania działań językowych. Korzystanie z metod i technik skłaniających uczących się do wykorzystania zdobytej wiedzy gramatycznej i zautomatyzowanych form w praktyce – zarówno na polu działań produktywnych i receptywnych, jak i interakcyjnych i mediacyjnych – może pozwolić na stopniową zmianę spojrzenia studentów z Chin na uczenie się gramatyki języka polskiego (czy języka obcego w ogóle). Ważne wydaje się przede wszystkim zwiększenie ich świadomości

w zakresie znaczenia kompetencji gramatycznej nie tylko dla tworzenia wypowiedzi pisemnych w języku polskim (tę zależność już widzą, co pokazują wyniki ankiet), ale także dla skutecznej komunikacji oraz rozumienia tekstów mówionych i pisanych w tym języku.

Bibliografia

- Dąbrowska A., Pasieka M., 2008, *Nowa typologia błędów popełnianych przez cudzoziemców w języku polskim*, [w:] M. Kita, M. Czempka-Wewióra, M. Ślawska (red.), *Błąd językowy w perspektywie komunikacyjnej*, „Językoznawstwo – Wyższa Szkoła Zarządzania Marketingowego i Języków Obcych w Katowicach”, t. 4, Katowice, s. 73–102.
- Dzięcioł-Pędich A., 2014, *Proces wdrażania podejścia komunikacyjnego w różnych kulturach na przykładzie Chin, Japonii i Indii*, „Języki Obce w Szkole”, nr 1, s. 39–42.
- Gworys M., 2020, *O trudnych miejscach polszczyzny dla osób z pierwszym językiem chińskim – badania interjęzyka uczących się polskiego Chińczyków*, [w:] M. Biernacka, I. Janowska (red.), *Kierunki badań w glottodydaktyce polonistycznej*, „Biblioteka »LingVariów«. Glottodydaktyka”, t. 20, Kraków, s. 155–171, <https://doi.org/10.12797/9788381384117.07>.
- Gworys M., 2021, *Błędne zamienne użycie różnych części mowy, czyli o niektórych trudnościach składniowych studentów z Chin*, [w:] A. Jasińska, P. Kajak, T. Wegner (red.), *Język polski w Chinach. Z doświadczeń nauczania polszczyzny w Azji Wschodniej*, „Studia Glottodydaktyczne”, Warszawa, s. 193–201, <https://doi.org/10.31338/uw.9788323550143.pp.193-201>.
- Künstler M.J., 2000, *Języki chińskie*, „Języki Orientalne”, Warszawa.
- Prizel-Kania A., 2021, *Sposoby zdobywania i przetwarzania informacji w ujęciu neurobiologicznym i kulturowym. Przykład studentów chińskich uczących się języka polskiego*, „Acta Universitatis Lodzensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców” 28, s. 145–157, <https://doi.org/10.18778/0860-6587.28.10>.
- Sun Chaofen, 2006, *Chinese: A Linguistic Introduction*, Cambridge, <https://doi.org/10.1017/CBO9780511755019>.
- Terka B., 2018, *Aspekt polskiego czasownika jako problem przekładu oraz wyzwanie dla uczących się i nauczających języka polskiego jako obcego*, „Acta Universitatis Lodzensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców” 25, s. 87–95, <https://doi.org/10.1878/0860-6587.25.08>.
- Terka B., 2020, *Badania kontrastywne nad aspektem polskiego czasownika a glottodydaktyka polonistyczna*, [w:] M. Biernacka, I. Janowska (red.), *Kierunki badań w glottodydaktyce polonistycznej*, „Biblioteka »LingVariów«. Glottodydaktyka”, t. 20, Kraków, s. 173–187, <https://doi.org/10.12797/9788381384117.08>.
- Terka B., 2021, *Wymienność partnerów aspektowych, czyli kilka uwag na temat irrelewanencji aspektu*, „Poradnik Językowy”, nr 5, s. 51–62, <https://doi.org/10.33896/PolJ.2021.5.4>.
- Zemanek A., 2013, *Chińszczyzna po polsku. Praktyczna gramatyka języka polskiego*, t. 1–2, Kraków.

ABSTRAKT

Artykuł dotyczy trudności chińskojęzycznych uczących się w zakresie polskiej gramatyki. Opisano w nim badania o wieloetapowym i metodologicznie zróżnicowanym charakterze. Przyświecały im następujące cele: skonfrontowanie opinii chińskich uczących się na temat „trudnych miejsc” w polskiej gramatyce z repertuarem popełnianych przez nich błędów, sprawdzenie stopnia świadomości opisywanej grupy studentów co do wpływu znajomości podsystemu gramatycznego na gotowość do podejmowania i umiejętność skutecznego wykonywania działań językowych oraz wstępna próba weryfikacji przypuszczenia, iż relatywnie elastyczny szyk polskiego zdania stanowi jedno z największych wyzwań dla Chińczyków – ze względu na pozycyjność języka chińskiego. Dowiedziono, iż wprowadzanie zmian składniowych, zaburzających najbardziej typowy układ poszczególnych elementów składowych wypowiedzenia, prowadzi do popełniania przez chińskojęzycznych uczących się błędów gramatycznych oraz do zaburzeń w rozumieniu przez nich tekstów pisanych – mimo dobrej znajomości samych wymaganych struktur gramatycznych i leksyki.

Słowa kluczowe: język chiński, błędy językowe, gramatyka języka polskiego, lingwistyka stosowana, składnia

TAMARA CZERKIES 
Uniwersytet Jagielloński

CO NOSIMY W SOBIE JAK PIECZĘĆ?

**O próbach przełamania wzorów myślenia
oraz rozwijania świadomości kulturowej**

What Do We Carry Inside Ourselves Like a Stamp? About Attempts to Break Patterns of Thinking and Develop Cultural Awareness

The text presents cross-cultural educational process of Chinese students with using of the Polish culture texts. It describes didactic experience – two years common work during the Programme Polish Studies: Language-Culture-Society at Jagiellonian University during the first edition in 2019–2021. We consider some theoretical notions of what cross-cultural model of teaching means and discuss some works: B. Karpińska-Musiał (2015) and E. Bandura (2007) as it could help better understand what educational process with students from far distance culture identity requires from the teachers.

Keywords: culture awareness, transcultural competence, intercultural competence, intercultural model of didactic

1. Wstęp

Tekst opisuje proces kształcenia międzykulturowego chińskich studentów z wykorzystaniem w tym celu tekstów kultury¹. Przedstawię w nim dwuletnie doświadczenia dydaktyczne, które czasami nazywałam „zmaganiem z materią”. Była to praca

¹ Pod pojęciem tekstu kultury rozumiem zarówno literaturę, film, teatr, jak i sztuki wizualne, które tworzą tzw. dziedzictwo kulturowe. Odwołuję się w ten sposób do publikacji pod red. Anny Janus-Sitarz (2004) pt. *Przygotowanie ucznia do odbioru różnych tekstów kultury*,

z grupą studentów z Chin uczących się na studiach I stopnia na kierunku studia polskie – język, kultura, społeczeństwo na Wydziale Polonistyki Uniwersytetu Jagiellońskiego w latach 2019–2021, w trakcie I edycji programu. Zwrotu „zmagania z materią” użyłam z rozmysłem, mając nadzieję, że lektura artykułu wyjaśni wszelkie wątpliwości.

Zanim przedstawię rozważania teoretyczne, scharakteryzuję grupę oraz rodzaj zajęć, jakie prowadziłam. Grupa uczących się liczyła 21 osób, które przyjechały z Chin na Uniwersytet Jagielloński skierowane przez Chengdu Institute Sichuan International Studies University (CISISU). Zgodnie z informacjami, jakie otrzymaliśmy od strony chińskiej, mieli to być uczący się, którzy powinni znać język polski na poziomie B1. W praktyce okazało się jednak, że część spośród przybyłych w ogóle nie znała polskiego (11 osób), a odrobinę lepsi (pozostałe 10 osób) byli zaledwie na wczesnym poziomie A1.

Program, jaki przygotowaliśmy w ramach kierunku, zakładał m.in., że przez pierwsze dwa realizowane w Polsce semestry wszyscy będą uczestniczyli w wykładach w języku polskim z historii oraz literatury polskiej, zaś w drugim roku nauki grupa bardziej zaawansowana będzie miała zajęcia konwersatoryjne lektura tekstów literackich, nieco słabsza zaś lekturę tekstów prasowych. Ponadto, poza obowiązkowymi zajęciami językowymi – sprawności językowe oraz elementy systemu języka, przez pierwszy rok wszyscy uczący się mieli zajęcia proseminaryjne w dwóch grupach (zgodnie z poziomem zaawansowania), które od semestru III (a VII ogółem) nazywały się seminarium licencjackie (zajęciom seminaryjnym dotyczącym etapów powstawania prac licencjackich będą poświęcone osobne teksty).

W pierwszym roku nauki prowadziłam zatem następujące przedmioty dla chińskich studentów uczących się na UJ, w ramach I edycji programu, na kierunku studia polskie – język, kultura społeczeństwo:

1. Wykład z literatury polskiej pt. „Dzieła literatury polskiej część I oraz II” (dwa semestry).
2. Proseminarium (także dwa semestry).

Natomiast w drugim roku uczący się na wyższym poziomie mieli ze mną dwa rodzaje zajęć:

1. Lektura tekstów literackich (jeden semestr).
2. Seminarium licencjackie (dwa semestry).

Zanim przedstawię codzienną praktykę dydaktyczną, skupię się na rozważaniach teoretycznych, które pomogą zrozumieć specyfikę pracy z tak odległymi kulturowo od naszej grupami uczących się.

w której autorzy stosowali właśnie taką terminologię. We wstępie tej publikacji teksty kultury zostały uznane za służące jako narzędzie kształcenia.

2. Uwagi teoretyczne

Konieczność nauczania języków obcych wraz z jednoczesnym rozwijaniem kompetencji kulturowej była szczegółowo opisana już w latach 80. i 90. XX w.² Na potrzeby artykułu skupię się na wybranych definicjach dotyczących komunikacji interkulturowej, świadomości kulturowej, jak też dydaktyki międzykulturowej, co pozwoli lepiej zrozumieć etapy pracy. Uwagi teoretyczne spróbuję zilustrować przykładami w drugiej części tekstu, omawiając praktykę oraz przedstawiając efekty wspólnych wysiłków.

2.1. Komunikacja interkulturowa oraz poziomy świadomości kulturowej

Komunikacja interkulturowa została wyczerpująco opisana przez zespół badaczy z Uniwersytetu Adama Mickiewicza w książce pt. *Komunikacja interkulturowa. Wprowadzenie* (Wilczyńska, Mackiewicz, Krajka 2019)³.

W rozdziale omawiającym podstawy komunikacji interkulturowej autorzy zwrócili uwagę na istotne zjawisko, jakie towarzyszy procesowi – w sytuacji, którą nazywamy komunikacją interkulturową⁴ mamy bowiem do czynienia z istotną rozbieżnością, nie chodzi jednak o asymetrię pomiędzy partnerami, lecz o różnice na poziomie systemów interpretacyjnych, które budują wspólnotę. Znaczy to, że nie tylko elementy komunikacji są różne, ale też inaczej zorganizowane, a to rodzi swoistą „nieprzystawalność komunikacyjną” uczestników, zwłaszcza gdy myślimy o znaczeniu symbolicznym. Badacze przypomnieli w tym kontekście ważną refleksję Beaty Karpińskiej-Musiał (2015), że komunikacja między reprezentantami innych krajów oraz kultur zawiera ryzyko nieporozumień. Dlatego tak ważne jest rozwijanie świadomości kulturowej dotyczącej zarówno kultury własnej, jak i partnera, z którym prowadzony jest dialog. Można więc przyjąć, że komunikacja interkulturowa to zarówno specyfika kultur w ujęciu porównawczym, jak i procesy komunikacyjne przebiegające między przedstawicielami różnych wspólnot kulturowych (por. Wilczyńska, Mackiewicz, Krajka 2019: 320–322)⁵. Uwaga na temat wzajemnych rozbieżności w procesie komunikacji

² Warto w tym miejscu wymienić wybrane prace m.in.: Kramsch 1996; Miodunka 2004; Gębał 2010; Zarzycka 2000.

³ Chodzi o troje naukowców z poznańskiego ośrodka neofilologicznego: Weronikę Wilczyńską, Jarosława Krajkę i Macieja Mackiewicza; w dalszej części będę używała skrótu *Komunikacja interkulturowa*.

⁴ Wszystkie wyróżnienia tekstu w artykule pochodzą od autorki niniejszego tekstu.

⁵ W pracy badacze poświęcili wiele uwagi różnym rodzajom komunikacji interkulturowej, rozróżniając tzw. komunikację międzykulturową: *inter cultural* ujawniającą się w interak-

interkulturowej stanowi punkt wyjścia w rozważaniach niniejszego tekstu, będzie również poparta przykładami.

W pracy poznańskiego zespołu ważne miejsce zajmują także rozdziały dotyczące świadomości kulturowej, która również stanowiła przedmiot wnikliwej analizy; pisali o niej m.in. Claire Kramsch (1996) oraz Michael Byram (1989), których publikacje są punktem wyjścia w rozważaniach dla kolejnych pokoleń glottodydaktyków. Warto w tym miejscu zauważyć, że autorzy *Komunikacji interkulturowej* podkreślali, iż kompetencja interkulturowa oraz świadomość kulturowa powinny stanowić zasadniczy cel nauczania języka obcego⁶. Zaznaczyli także, że świadomość kulturową można nazwać również wiedzą na temat zależności kulturowej myślenia oraz postrzegania języka, ponieważ zawiera ona element refleksyjności, tak ważny w przypadku komunikacji interkulturowej. Powołali się przy tym na opinię Byrama, który pisał, że to właśnie refleksyjność wskazuje na istotę znaczeń zawartych w innych kulturach, stając się w pewnym sensie kulturowym sposobem postrzegania siebie oraz własnej tożsamości. Warto jednocześnie pamiętać, że świadomość kulturowa uczestników komunikacji u każdego może być rozwinięta w różnym stopniu, przywołali w tym celu pracę Roberta G. Hanveya z 1987 r. opisującą jej cztery poziomy⁷. Oto etapy rozwoju świadomości kulturowej przedstawione w *Komunikacji interkulturowej* za Hanveyem:

1. Poziom pierwszy, czyli świadomość powierzchownych cech kulturowych oraz stereotypów. Dotyczy on przede wszystkim sytuacji wyjazdów turystycznych, opiera się najczęściej na pobieżnych informacjach czerpanych z przewodników. Interpretacja zjawisk, które osoba postrzega, jest niewiarygodna oraz etnocentryczna.
2. Poziom drugi dotyczy świadomości ważnych i subtelnych cech kulturowych kontrastujących z własnymi, które ujawniają się w sytuacjach konfliktów kulturowych. Następuje wtedy reakcja frustrująca, a interpretacja obserwowanego zjawiska sugeruje uczestnikowi, że to, co widzi, jest irracjonalne.
3. Poziom trzeci to świadomość istotnych oraz subtelnych cech kulturowych, które kontrastują z własnymi. Tryb analizy oraz interpretacji zjawisk przebiega w tym wypadku inaczej niż w poprzednim przypadku, wyraża się w następującym toku rozumowania: to, co widzę, jest poznawczo wiarygodne. Uczestnik sytuacji

cjach oraz poprzezkulturową – *cross cultural*, która widoczna jest w praktykach komunikacyjnych przedstawicieli różnych grup kulturowych (zob. Wilczyńska, Mackiewicz, Krajka 2019: 322).

⁶ Zobacz rozdział 9.1.5 omawiający świadomość kulturową, w: Wilczyńska, Mackiewicz, Krajka 2019.

⁷ Przypomina ona inne publikacje dotyczące poziomów osvajania się z nową kulturą, zwane akulturacją: Williama R. Acton i Judith Walker de Felix, Milтона Benetta czy Paula Coverdella. Pisałam o tym w monografii z 2012 r., w rozdziale 5.1 – zobacz bibliografię na końcu.

komunikacyjnej przekonuje w ten sposób samego siebie, że to, czego doświadcza, jest możliwe.

4. Poziom czwarty rozwoju świadomości kulturowej znaczy rozumienie tego, jak się czuje inną kulturę z perspektywy jej członka, bywa także określany jako zjawisko zanurzenia kulturowego. Odnosi się do sytuacji, gdy uczestnik zdarzenia traktuje to, co widzi, jako wiarygodne, zna oraz świadomie tego doświadcza (por. Hanvey 1987: 20).

Przedstawiłam, czym według glottodydaktyków jest komunikacja interkulturowa oraz jakie trudności w jej rozumieniu mogą się pojawiać, gdy uczestnicy reprezentują różne poziomy świadomości kulturowej. Ujęcie to pomoże zrozumieć, jak złożone jest to zjawisko, zwłaszcza gdy mamy do czynienia z reprezentantami odległych kultur. W sytuacji, kiedy zwracamy szczególną uwagę na elastyczność w postawach, kompetencja interkulturowa bywa także nazywana kompetencją transkulturową i jest uznawana za niezbędną we współżyciu wśród społeczeństw wielokulturowych⁸. Warto zatem zwrócić uwagę, jak wielką odpowiedzialność bierze na siebie nauczający języka oraz kultury, gdy rozpoczyna proces dydaktyczny, ile poziomów świadomości uczącego się powinien rozwijać, przekazując mu nie tylko wiedzę, lecz także umiejętność komunikowania się poprzez kulturę.

2.2. Założenia dydaktyki międzykulturowej, nauczyciel jako mediator kulturowy w procesie kształcenia językowo-kulturowego

Rozważając zagadnienie odpowiedzialności nauczającego w procesie kształcenia, warto przypomnieć podstawowe założenia dydaktyki międzykulturowej oraz cechy, jakie – zdaniem badaczy – powinien posiadać nauczyciel podejmujący się tego zadania. Problem ten szczegółowo opisały w swoich książkach Ewa Bandura (2007) oraz Beata Karpińska-Musiał (2015).

Krakowska autorka w pracy pt. *Nauczyciel jako mediator kulturowy* starała się uświadomić konieczność kształcenia nauczycieli języków obcych jako tzw. mediatorów kulturowych, których za Kramsch nazwała kulturowymi rozmówcami. Zdaniem badaczki działania nauczających zawsze powinny zmierzać do rozwijania u uczących się postawy otwartości, a nawet relatywizmu w stosunku do własnej społeczności. Zatem nauczający musi nieraz delikatnie nakłaniać uczących się, by zdobyli się na dystans wobec siebie samych oraz własnego wizerunku, do jakiego przywykli (por. Bandura 2007: 80–81)⁹. Piszac o mediatorze kulturowym, Bandura

⁸ Podręcznik poznański poświęca jej osobny rozdział (zob. Wilczyńska, Mackiewicz, Krajka 2019: 585–587).

⁹ Autorka powoływała się na pracę Michaela Byrama oraz Geneviève Zarate z 1996 r., chodziło o publikację pt. *Młodzież wobec różnic* (zob. Bandura 2007).

podkreślała także to, że rodzimy użytkownik języka nie jest świadomy cech własnej kultury, dopóki nie nauczy się obserwować jej celowo i z rozmysłem (por. *ibid.*: 63). Temu zaś służy rozwój kompetencji interkulturowej oraz świadomości kulturowej, które omówiłam wcześniej¹⁰.

Postulat nauczania otwartego w dydaktyce międzykulturowej szczegółowo opisała także Karpińska-Musiał (2015) w publikacji pt. *Międzykulturowość w glottodydaktyce*, wymieniając siedem najważniejszych cech tak ujętego procesu kształcenia. Oto one:

1. Umożliwienie uczącym się korzystania z wiedzy o własnym języku i kulturze.
2. Proces glottodydaktyczny powinien być wyznaczany przez poziom wiedzy oraz umiejętności interpretacyjno-analityczne uczących się.
3. Nauczający powinien korzystać z wiedzy ogólnej uczestników procesu kształcenia.
4. Nauczanie powinno mieć charakter zadaniowy.
5. Praca winna opierać się na tekstach autentycznych.
6. Nauka powinna być organizowana przez kontakt z językiem naturalnym, można więc wykorzystywać w procesie kształcenia tzw. spotkania integracyjne z rówieśnikami, przedstawicielami kultury i języka, którego się naucza¹¹.
7. W procesie dydaktycznym chodzi o pogłębianie, rozwój tożsamości uczącego się przez kontakt z Innym oraz z trudną do jednoznacznego określenia odmiennością (por. Karpińska-Musiał 2015: 103–104)¹².

Gdańska badaczka szczegółowo omówiła także specyfikę kształcenia międzykulturowego, powołując się m.in. na artykuł Wilczyńskiej z 2005 r. Poznańska uczo-
na wymieniała w nim warunki, jakie powinny być spełnione, gdy proces kształcenia ujmujemy w aspekcie międzykulturowym. Należą do nich: konieczność odrzucania stereotypów, solidna wiedza na temat własnej kultury, gotowość bycia jej ambasadorem oraz chęć stania się tzw. pośrednikiem kulturowym (por. *ibid.*: 39).

W rozdziale III swojej książki, omawiającym nowe ujęcie dawnych pojęć, Karpińska-Musiał zwróciła uwagę na to, iż nauczanie międzykulturowe powinno oscy-
lować pomiędzy trzema najważniejszymi kompetencjami: wiedzą, postawami oraz umiejętnościami, a dodatkowo powinno być wspierane motywacją

¹⁰ W podobny sposób pisała Wilczyńska w publikacji z 2005 r., podkreślając, że kompetencja kulturowa jest transparentna wśród swoich, natomiast nabiera kolorów dopiero w zetknięciu z odmiennością (zob. Wilczyńska 2005).

¹¹ Na temat sposobu nauczania ujętego w punkcie 6 pracy Karpińskiej-Musiał warto w tym miejscu zaznaczyć, że nasi chińscy studenci mieli możliwość kontaktu z grupami polskich studentów podczas specjalnych zajęć w ramach tzw. projektu edukacyjnego, o którym można przeczytać w niniejszym tomie w artykule Dominiki Bucko.

¹² Warto przypomnieć w tym miejscu pracę Magdaleny Białek (2009), w której także opisany został proces nauczania otwartego, międzykulturowego (zob. bibliografię na końcu).

zarówno uczącego się, jak i nauczającego (por. *ibid.*: 104). Taka postawa odsyła bezpośrednio do kompetencji transkulturowej, o której wspomniałam wcześniej, ponieważ wymaga od uczestników postawy otwarcia oraz elastyczności niezbędnej, gdy chcemy lepiej zrozumieć odmienność.

Postulaty Bandury oraz Karpińskiej-Musiał są, w moim przekonaniu, jednymi z najistotniejszych elementów, jakie powinien brać pod uwagę nauczający, zanim zaplanuje, a następnie rozpocznie proces kształcenia. Pora opisać zajęcia ze studentami z Chin, jakie prowadziłam podczas I edycji studiów na kierunku studia polskie. Objasnię zatem krótko cel kształcenia, wykorzystane techniki, przywołam także fragmenty wybranych prac, powstałych jako rezultat kolejnych etapów nauczania.

3. Dydaktyczna codzienność, próby rozwijania świadomości kulturowej oraz komunikacji interkulturowej

Opisując kompetencję interkulturową, zwróciłam uwagę na element refleksji, jaki powinien towarzyszyć komunikacji interkulturowej. Karpińska-Musiał pisała nawet o świadomym czuciu Innego. Podkreślała jednocześnie, że nie zawsze jest możliwe pełne porozumienie uczestników procesu. Jednak, jak zauważyła, na poziomie gлотodydaktyki sama świadomość obecności Innego oraz tzw. refleksyjna obserwacja, która prowadzi do podejmowania prób zrozumienia odmienności, jest już świadectwem dydaktycznego sukcesu (por. *ibid.*: 122–123).

W części opisującej praktykę dydaktyczną przedstawię, jak na kolejnych etapach wyglądały próby budzenia refleksji o tym, że kultura, jaką studenci poznawali, różniła się znacznie od tej, z którą się identyfikowali i którą, mniej lub bardziej świadomie, znali.

3.1. Komunikacyjna „nieprzystawalność”, czyli początki

3.1.1. Wykłady z literatury

Wykłady z literatury zaczęłam prowadzić z obiema grupami już na początku października 2019 r., były więc, zarówno dla mnie, jak i dla studentów, sporym wyzwaniem. Celem cotygodniowych spotkań przez dwa semestry pierwszego roku nauki w Polsce była próba zapoznania uczących się z najważniejszymi postaciami z polskiej literatury, pokazania specyficznych cech naszej kultury, uświadomienie, że – mimo ponadstuletniej niewoli – Polacy identyfikują się przez język i kulturę. Chciałam pokazać, że chociaż nie istnieliśmy jako państwo i większość

najważniejszych utworów powstawała na emigracji, to mówiąc o literaturze polskiej, należy brać pod uwagę tę, która została napisana zarówno w okupowanym kraju, jak i poza jego granicami, ponieważ jest to rezultat pracy wielu pokoleń. Nie byłoby więc poezji Czesława Miłosza bez Adama Mickiewicza czy Jana Kochanowskiego. Takie było moje zadanie, z którym musieliśmy się mierzyć od października do czerwca.

Gdy zorientowałam się, jak wielu elementów chiński słuchacze nie są w stanie zrozumieć, będąc na tak niskim poziomie zaawansowania językowego, goszcząc w Europie po raz pierwszy (znaczna większość spośród przybyłych), musiałam prze-modelować oraz uprościć sposób prezentacji treści nauczania, które pokazywałam w postaci slajdów, nagrań itp. Ponieważ był to czas sprzed pandemii, dlatego zdarzało nam się wyruszać na miasto, by na żywo obejrzyć to, co wcześniej próbowałam wyjaśnić. Szliśmy zatem, by na własne oczy zobaczyć przykład polskiego gotyku, renesansu, śladami Kochanowskiego, by uczący się mogli poczuć, co próbuję przekazać w sali wykładowej. Zdarzało się, że śpiewałam wybrane *Pieśni* lub *Treny* Jana z Czarnolasu, kiedy usiłowałam przekonać studentów, że nie został przez Polaków zupełnie zapomniany¹³.

Czułam jednak, że wkrótce dojdzie do zderzenia kultur i spontanicznej manifestacji frustracji. Doszło do niej w połowie I semestru, gdy student z grupy niższej z nieskrywanym zdziwieniem, w trakcie wykładu, podczas pytań dotyczących przedstawionych treści, wstał i zapytał oburzony, dlaczego zawsze mówię tyle o religii, dlaczego oglądamy tyle świątyń, przecież w kulturze nie są to ważne elementy. Próbowałam wyjaśnić, tłumacząc, że poznając literaturę, zwłaszcza dawną, nie możemy nie mówić o religii, gdyż stanowi ona istotny element kultury polskiej. Jakież było moje zdziwienie, gdy pod koniec semestru słuchacz powiedział w trakcie dyskusji, że był w kościele. Nie miał już tak oburzonej miny, wydawał się zadowolony. Okazało się, że poznał polską dziewczynę – studentkę sinologii, więc prawdopodobnie była ona sprawczynią niespodziewanej wizyty, pomogła mu nieco oswoić zjawisko tak mocno wpisane w nasz kod kulturowy.

Kolejny przykład budzącej się świadomości kulturowej pojawił się pod koniec semestru zimowego, kiedy studentka z grupy wyższej napisała, odpowiadając na pytanie, jak postrzega codzienność Polaków, że odkąd uczestniczy w wykładach na temat polskiej literatury, kultury i historii, lubi czasami wchodzić do krakowskich kościołów, żeby popatrzeć, jak ludzie się w nich modlą, ponieważ daje jej to spokój. Nie było więc dla mnie niespodzianką, gdy wkrótce zgłosiła, że wybrała na temat

¹³ Warto zaznaczyć, iż równocześnie z wykładami z literatury uczący się uczestniczyli w wykładach z historii Polski (wybrane zagadnienia) oraz z kultury i realizmizmu polskiego, co dobrze uzupełniało treści nauczania i pomagało zarówno mnie, jak i osobom prowadzącym wykłady. Program nauczania na kierunku opisuje szczegółowo inny tekst w niniejszym tomie.

pracy licencjackiej *Quo vadis* Henryka Sienkiewicza, by sprawdzić, z czego wynika popularność polskiej powieści wśród czytelników chińskich. W przedstawionym konspekcie zaznaczyła, że pierwsi chrześcijanie, szczególnie ich postawa moralna, podobają się Chińczykom i chętnie to komentują na stronach internetowych¹⁴.

Opisane reakcje uczących się na prezentowane treści kulturowe dobrze ilustrują zjawisko, na które zwracałam uwagę w części teoretycznej: przywołane reakcje słuchaczy pokazują, że zaczęli oni, każdy inaczej, proces rozbudzania indywidualnej świadomości kulturowej. Student w swoim oburzeniu był najprawdopodobniej na drugim etapie, dlatego polskie przywiązanie do religii traktował jako coś irracjonalnego, na zasadzie: to, czego doświadczam, jest trudne do wyjaśnienia, wywołuje moją frustrację. Natomiast studentka swoją otwartością pokazała postawę gotowości przyjęcia faktów z poziomu trzeciego, czyli to, co widzę, jest dla mnie poznawczo wiarygodne, reprezentowała zatem poziom świadomości subtelnych cech kulturowych, które chętnie akceptowała.

Tak wyglądały wykłady z literatury w pierwszym roku nauki słuchaczy z dalekich Chin. Dla porządku dodam, że w połowie semestru wszyscy pisali egzamin połówkowy sprawdzający wiedzę. Był to 40-minutowy test wyboru, z dwoma prostymi pytaniami otwartymi. Sprawdzian był zróżnicowany, ponieważ brał pod uwagę podział na grupy mocniejszą oraz słabszą językowo. Na koniec roku uczący się pisali nieco dłuższy, 60-minutowy egzamin pisemny, także w postaci testu w dwóch wariantach. Był trudniejszy, obejmował całość materiału nauczania (niektóre zagadnienia powtarzały się), zawierał ponadto dwa pytania otwarte, przeznaczone tylko dla grupy wyższej.

3.1.2. Reakcja uczących się na poznawany tekst literacki jako dowód pozyskiwania wyższych poziomów świadomości

Zajęcia konwersatoryjne lektura tekstów literackich, trwały od początku II semestru pierwszego roku nauczania i były przeznaczone dla studentów na wyższym poziomie zaawansowania językowego. Poznawaliśmy na nich wybrane fragmenty polskiej literatury współczesnej. Celem spotkań było rozwijanie sprawności czytania ze zrozumieniem, słownictwa, a przede wszystkim wchodzenie w dialog z poznawaną kulturą oraz osvajanie Innego¹⁵. W trakcie wykorzystywaliśmy wybrane rozdziały z książki *Literackie lustro kultury*. Teksty, jakie studenci poznawali, były dobierane w taki sposób, żeby pomóc im w zrozumieniu wybranych utworów z literatury

¹⁴ Pracę autorki pt. „*Quo vadis* Henryka Sienkiewicza i fenomen jego popularności wśród czytelników chińskich” omawiam w kolejnym tekście zamieszczonym w niniejszym tomie.

¹⁵ Na temat osvajania Innego zobacz więcej w: Czerkies 2012, 2016.

współczesnej. Były do nich opracowane zadania, aby ułatwić uczącym się lekturę¹⁶. Czytaliśmy zatem m.in. wiersze Wisławy Szymborskiej, Haliny Poświatowskiej, Czesława Miłosza, fragmenty prozy Tadeusza Różewicza, uczący się słuchali także piosenek z repertuaru Kabaretu Starszych Panów¹⁷. Do wszystkich tekstów przygotowane były zadania wspomagające rozumienie oraz rozwijające słownictwo, zadania typu prawda/fałsz, wielokrotnego wyboru, dopasowywanie definicji itp.

3.1.3. O blaskach i cieniach dzieciństwa – reakcja na tekst literacki jako lustro kulturowych różnic

Problem, jaki chcę zilustrować fragmentami prac studentów, dotyczy zajęć, na których poznawaliśmy teksty Szymborskiej i Różewicza. Czytaliśmy wtedy wiersz noblistki *Mała dziewczynka ściągła obrus* oraz dwa fragmenty prozy z tomu *Matka odchodzi: Grzech, Do poprawki* poety i dramaturga. Przed czytaniem pojawiły się pytania ogniskujące, które miały skupić uwagę uczących się, spersonalizować problem, którego dotyczyły utwory. Pytałam więc, czy studenci pamiętają moment z własnego dzieciństwa, w którym świadomie popełnili pierwsze „przestępstwo”, jakie towarzyszyły temu emocje, jak to było. Chciałam w ten sposób rozbudzić ich wyobraźnię, odświeżyć emocje, aby ułatwić lekturę, a następnie sprowokować ich do niezależnych wypowiedzi¹⁸.

Zadanie pisemne dotyczące poznanych utworów z rozdziału o dzieciństwie brzmiało: „Czy pamiętają Państwo swoje pierwsze »przestępstwo«, jakie popełnili Państwo w dzieciństwie? Co to było? Proszę opowiedzieć historię i napisać, jakie były konsekwencje złamania zakazu? (tekst długości 220–300 słów)”.

Przywołam fragmenty wybranych prac, jakie powstały na koniec tego cyklu zajęć¹⁹. Postaram się je również skomentować, biorąc pod uwagę rozważania teoretyczne zawarte w artykule oraz w innych publikacjach, w których poruszałam problem

¹⁶ Podręcznik z 2019 r. zakłada, że nauczający może wybrać dowolny rozdział lub tylko utwór z danej części książki, wszystko zależy od poziomu językowego uczących się oraz potrzeb nauczającego. Wyjściowo uczący się powinni być na B1.2 (zob. Czerkies 2019: uwagi we wstępie).

¹⁷ Pełna propozycja wyboru literatury, jaką można wykorzystać w nauczaniu języka, jest dostępna w: Czerkies 2019.

¹⁸ Na temat personalizowania problemów podczas czytania tekstów prozatorskich na zajęciach języka obcego pisał Michael N. Long (1986). Na ten temat zobacz więcej w: Czerkies 2012. Proponowane ćwiczenia do tekstów Szymborskiej i Różewicza zostały dokładnie opisane w *Literackim lustrze kultury*, w rozdziale III pt. *Dzieciństwo, czyli wszyscy lubią psocić* (Czerkies 2019: 37–51).

¹⁹ Z uwagi na przestrzeganie zasad etyki w badaniach naukowych studenci zostaną oznaczeni literami od A do F.

różnic kulturowych²⁰. Dołączę do nich także komentarze z książki Richarda E. Nisbetta (2009), dotyczące różnic w sposobie postrzegania świata przez przedstawicieli kultury zachodniej oraz azjatyckiej.

1. Jak poznać świat, nie rozczarowując dorosłych?

Praca studenta A, zamkniętego, jedynego chłopca w grupie²¹, dotyczyła historii niebezpiecznego eksperymentu, jaki odważył się wykonać, gdy miał zaledwie sześć lat. Jako miłośnik wszelkich żywych stworzeń, zainteresowany wszystkim, co ich dotyczyło, pewnego dnia chciał sprawdzić, czy żółw dziadka, żyjący na co dzień w terrarium, potrafi pływać w stawie? Wykrał go ukradkiem, gdy dziadek drzemał, i udał się nad wodę. Ponieważ zwierzę było nieprzystosowane do środowiska wodnego, natychmiast po rozpoczęciu doświadczenia utonęło. Autor opisał więc, jak zaczęły go dręczyć nagle wyrzuty sumienia. Były tak intensywne, że zaczął nawet modlić się za żółwia. Napisał, że do dziś czuje się źle z tym, co zrobił, i często prosi swoją ofiarę o wybaczenie... Po popełnieniu „zbrodni” zastanawiał się także, czy to, co zrobił, rzeczywiście było zabójstwem i jaka za to może grozić kara. Na uwagę zasługuje początek historii: już w pierwszym akapicie autor napisał, że rozczerował swoich rodziców, co wiele mówi na temat jego kulturowej identyfikacji. Oto fragmenty jego pracy²²:

Według moich rodziców, w dzieciństwie byłem „Spokojnym królikiem”. Nic nie chciałem, o nic nie prosiłem, rzadko grałem z innymi dziećmi [...]. Z powodu takiej cechy rodzice myśleli, że nie miałem nic wspólnego ze słowem „przestępstwo” [...]. Jednak trochę ich rozczerowałem, kiedy miałem zaledwie 6 lat. [...] W tamtym czasie bardzo chciałem dowiedzieć się czy żółw może pływać. [...]

Byłem wtedy bardzo zdziwiony, życie żółwia zniknęło z powodu mojego zainteresowania, czy to jest sprawiedliwe? [...] Byłem pewny, że popełniłem „przestępstwo”, a coś nawet poważniejszego. Do dziś modłę się za żółwia i proszę go o wybaczenie. Byłem „młodym rzeźnikiem”, a teraz chciałbym troszczyć się o każdego żółwia na świecie.

2. Wydałam tak dużo pieniędzy, a usłyszałam tylko krytykę ze strony rodziców... Historia, jaką opowiedziała studentka B, dotyczyła chęci sprawdzenia, jak łatwo można wygrać piękne zabawki, gdy zatelefonujemy pod numer widoczny w rogu

²⁰ Chodzi o badania Geerta Hofstede, które szczegółowo omówiłam w dwóch artykułach: *Rozwijanie kompetencji interkulturowej studentów koreańskich albo oswajanie nieoswojonego* oraz tekście z 2019 r.: *Płeć i/a kultura: uczący się o zróżnicowanych korzeniach kulturowych*. Zobacz bibliografię na końcu (Czerkies 2016, 2019).

²¹ W I edycji programu w obu grupach było łącznie 3 studentów i 18 studentek.

²² Wszystkie cytowane prace zawierają drobne błędy, zostały przywołane w wersji po pierwszej poprawie, jaką musieli zrobić autorzy. Tytuły, jakie zastosowałam w przypadku zadań studentek B oraz C, pochodzą z ich prac.

ekranu telewizora. Podobne zjawisko spotkamy także u nas – reklamodawcy kuszą w ten sposób dzieci oraz inne osoby bezbronne wobec podobnych manipulacji. W historii, której fragment przytoczę, zwraca uwagę inny aspekt. Oto, kiedy bohaterka w końcu przyznała się do przestępstwa, że bez zezwolenia zadzwoniła do firmy cynicznie wyłudzającej pieniądze, usłyszała wyłącznie surową krytykę ze strony rodziców, bez dalszych konsekwencji, zaczęły ją więc trapić wyrzuty oraz wątpliwości. Nasunęła się jej refleksja, że choć wydała tak dużo pieniędzy, spotkała ją tak niewielka kara. Opisana reakcja, charakterystyczna dla osób identyfikujących się z samokontrolą, jaka cechuje kultury kolektywne, potwierdza, że autorka w oczywisty sposób utożsamiała się z zasadą, która została jej wpojona:

Pamiętam wyraźnie, że kiedy byłam uczennicą szkoły podstawowej, w telewizji zawsze emitowano reklamę, która pokazywała atrakcyjne rzeczy. [...] Gdybym zadzwoniła pod numer znajdujący się na dole ekranu [...] na pewno dostałabym prezenty, które są pokazane w reklamie. [...]

Pewnego dnia zauważyłam, że mój ojciec i moja matka nie byli jeszcze w domu. To była dla mnie wspaniała okazja. Ponieważ oprócz mnie nikt nie będzie wiedział, co robię. [...]

Byłam naprawdę smutna i rozczarowana. Wydałam tak dużo pieniędzy, a usłyszałam tylko krytykę ze strony rodziców.

3. Z ciekawością lepiej poznać świat

Praca studentki C, o której wspominałam przy okazji opisywania wykładów, pokazuje zagadnienie refleksyjności oraz elastyczności, jakie powinny towarzyszyć procesowi rozumienia nieznanej kultury, o czym pisała Karpińska-Musiał. Elementy te są pomocne w kontaktach z kulturową odmiennością. Wnioski, jakie zawarła w swojej pracy autorka, pokazują, że choć jesteśmy mocno zanurzeni we własnej kulturze, to dzięki ciekawości świata łatwiej nam poznawać i oswajać nieznaną rzeczywistość, rozumieć to, co dziwne, czasami frustrujące lub intrygujące. Dla studentki bodźcem w chwili zwątpienia stał się serial dla młodzieży *Szkołna królowa*, w którym padło ważne dla niej zdanie o tym, że ciekawość świata oraz zainteresowanie wiedzą czynią z nas istoty myślące. W pracy na temat odkrywania nieznanej kultury ładnie nawiązała także do fragmentów z prozy Różewicza oraz wiersza Szymborskiej.

[...] ciekawość przynosi nam radość. Mały chłopiec, postać z prozy Różewicza, kilkakrotnie i ostrożnie próbował dotykać wazonu, wreszcie zrobił tak, jak pragnął. [...]. Świat dzieci wygląda inaczej niż dorosłego, jest interesujący, dynamiczny. W nim małe rzeczy przypominają ludzi, np.: dzbanuszek z mlekiem, łyżeczki, miseczka „trzęsą się z ochoty”. Dzieci poznają świat na swój sposób, jednak dorośli często ograniczają myślenie maluchów rutyną, m.in. przez kokon informacyjny.

[...] ciekawość zachęca nas, by dostosować się do nowego środowiska. [...] Kiedy przyjechałam do Polski, początkowo czułam się samotna i przygnębiona, wtedy przyjaciółka przypomniała mi ten serial telewizyjny²³. Dzięki niemu zmieniłam zdanie na temat ciekawości świata i zaczęłam komunikować się z innymi i optymistycznie nastawiłam się do zagranicznego tempa życia.

Spróbujemy podsumować zacytowane fragmenty w kontekście wcześniejszych rozważań oraz zagadnień wariantowości kultur Geerta Hofstede, tak często przywoływanych, gdy opisujemy kultury²⁴. Przytoczone wypowiedzi pisemne są w mojej opinii źródłem cennych informacji, nie tylko bowiem (co oczywiste) charakteryzują autorów, ale są przede wszystkim ilustracją ich kulturowej odmienności oraz identyfikacji. Potwierdzają, że kulturowa tożsamość, zwana także przez Jerzego Nikitorowicza kulturą dziedziczną, jest z nami od zawsze jak pieczęć (Nikitorowicz 2018: 20)²⁵. W przywołanych pracach widać przywiązanie studentów do zasad, jakimi kieruje się kultura kolektywna, z którą się identyfikują, widać szacunek dla osób starszych (nie rozczarować rodziców – student A), myślenie o tym, by przestrzegać reguł harmonijnego współżycia, unikać konfliktów, przy naturalnej samokontroli oraz samodoskonaleniu się dla dobra innych (studentka C). Możemy dostrzec także świadomość własnego błędu oraz chęć poprawy (studentka B i student A). Zasady te gwarantują bowiem harmonię i właściwe funkcjonowanie w grupie.

Na temat zasad harmonii w kulturach kolektywnych zajmująco pisał wspomniany Nisbett w książce pt. *Geografia myślenia* (2009). Badacz porównał w niej indywidualizm kultur zachodnich z kolektywizmem azjatyckich, przeciwstawił sprawczość kultury greckiej poszukiwaniu relacji oraz harmonii kultur Wschodu (Nisbett 2009: 19–20). Dociekał przyczyn zjawiska, brał pod uwagę zarówno położenie geopolityczne, doświadczenia historyczne, jak i uwarunkowania społeczne. Na początku pracy doprecyzował, kto w jego ujęciu jest kim: Azja Wschodnia to Chiny, Japonia, Korea Południowa, to również mieszkańcy Malezji, Azjaci (por. *ibid.*: 16–17). W rozważaniach wyszedł z założenia, że jeśli system myślenia ludzi, ich światopogląd oraz procesy poznawcze się różnią, to są one prawdopodobnie skutkiem czegoś więcej niż tylko nauczania (brał pod uwagę modele: konfucjański obecny w Azji i sokratej-

²³ Chodzi o wspomniany serial produkcji japońskiej *Szkolna królowa*.

²⁴ Na ten temat pisałam m.in. w pracach z 2016 i 2019 r. (zob. Czerkies 2016, 2019). Hofstede wyróżnił pięć wymiarów, na podstawie których możemy różnicować kultury. Należą do nich: kolektywizm i indywidualizm; dystans wobec władzy; kobiecość i męskość; unikanie niepewności; orientacja długo- i krótkoterminowa. Warto sięgnąć po pracę badacza z 2009 r. (zob. bibliografię na końcu).

²⁵ Na temat tzw. kulturowej skóry i kultury dziedzicznej pisałam w publikacji z 2020 r. pt. *Zdarcie lektury, czyli „możesz nie”...*, przywołując pracę Krystyny Koziółek (2006) oraz Jerzego Nikitorowicza (2018). Zob. Czerkies 2020.

ski w kulturach zachodnich). Zaznaczył jednocześnie, że Chińczycy nigdy nie czuli się bezwolnymi członkami wspólnoty, wręcz przeciwnie: mieli świadomość sprawczości zbiorowej (*sense of collective agency*), a system konfucjański był dla nich spisem powinności, które regulowały stosunki między poddanym a panem, rodzicem a dzieckiem, mężem i żoną (por. *ibid.*: 22–23)²⁶.

3.1.4. Rozważania na temat wzajemnych różnic kulturowych (proseminarium)

Podczas proseminarium, które od I semestru I roku części studiów realizowanych w Polsce prowadziłam z grupą bardziej zaawansowaną językowo, postanowiłam, że w ramach przygotowań do lektury tekstów naukowych oraz aby uświadomić uczącym się wzajemną kulturową odmienną, dam im do czytania fragment własnego artykułu z 2016 r. pt. *Rozwijanie kompetencji interkulturowej studentów koreańskich albo oswajanie nieoswojonego*, w którym omówiłam wariantowość kultur w ujęciu Hofstede. Chciałam w ten sposób pomóc seminarzystom zrozumieć kulturę polską, by łatwiej było im doprecyzować tematy prac licencjackich. Dlatego, gdy poczuli się pewniej i oswoili się z uniwersytecką codziennością, na początku II semestru, dostali pocztą mailową skróconą wersję artykułu (pięć stron wraz z zadaniami na rozumienie). Do tekstu były przygotowane zadania typu prawda/fałsz oraz dwa pytania szczegółowe, mające pomóc w pełni go zrozumieć. Następnie omawialiśmy oraz robiliśmy zadania do tekstu w trakcie zajęć on-line. Rozmawialiśmy, co studentów szczególnie zdziwiło lub rozśmieszyło. Jednak z mojego punktu widzenia najważniejsze było zadanie pisemne, na wykonanie którego uczący się mieli ponad tydzień.

Przedstawię tematy prac pisemnych, przytoczę także najciekawsze wypowiedzi jako dobry komentarz wcześniejszych rozważań teoretycznych²⁷. Oto tematy prac pisemnych, jakie zaproponowałam po lekturze fragmentu artykułu na temat wariantowości kultur i wzajemnych różnic w tym zakresie:

Proszę uważnie przeczytać artykuł, a następnie odpowiedzieć pisemnie na jedno z podanych niżej pytań, odnoszących się do kultury oraz zwyczajów panujących w Chinach (długość około 220 słów).

1. Opisana na stronie 2 zabawna historyjka o braciach i latawcu pokazuje kolektywny sposób myślenia kultur azjatyckich²⁸. Jak w chińskiej kulturze traktuje się

²⁶ Uwagi na ten temat zawarł Nisbett (2009) w rozdziale I pt. *Sylogizmy i Tao* (zob. s. 19–36). Natomiast na temat położenia geopolitycznego i doświadczeń historycznych warto przeczytać rozdział II pt. *Społeczne pochodzenie umysłu* (s. 37–47).

²⁷ Cytowane fragmenty prac zawierają oryginalne błędy autorów.

²⁸ Chodziło o przywołaną anegdotę koreańską o tym, jak na pytanie „Czyj jest latawiec?” odpowiedzieli bawiący się nim chłopcy. Żaden z nich nie powiedział: „jest mój”, natomiast obaj po-

własność? Proszę opisać sytuację z życia codziennego, czy funkcjonuje w języku chińskim zaimek „mój”, „moje”, „moja”?

2. Jak w Chinach postrzegane są role kobiet i mężczyzn? Co na ten temat może Pani/Pan powiedzieć, biorąc pod uwagę poznany artykuł dotyczący kulturowych różnic oraz innych tekstów z literatury polskiej, które Państwo już poznali?
3. Jak mieszkańcy Państwa Środka radzą sobie z czekaniem na rezultat, tzw. nagrodę?

Największą popularnością cieszył się temat drugi. Studenci żywo zareagowali na wzajemne podobieństwa oraz różnice kulturowe, zwłaszcza gdy zwracamy uwagę na podział ról społecznych. Wynikało to być może z faktu, że w trakcie zajęć z literatury współczesnej czytaliśmy z *Literackiego lustra kultury* wiersze, które podkreślały podobieństwa i różnice w tym zakresie²⁹.

1. Kobiety w Chinach i w Polsce są podobne, a mężczyźni – mimo że podobni – różnią się

Fragmenty pracy studentki D

Kobiety w Chinach oraz w Polsce są podobne, są bardzo emocjonalne [...]. Oczywiście, kobiety w tych dwóch krajach też są różne. Na przykład Polki są bardzo niezależne, Chinki też, ale czasami zachowujemy się jak rozpieszczone dziecko. Jeżeli czegoś bardzo chcemy, zwłaszcza w bliskich związkach, to udajemy dzieci. W Azji mamy specjalne słowo, które może to opisać, jednak w języku polskim go nie ma. [...]

Mężczyźni w dwóch krajach mają podobieństwa, oni są dziecinni, np. mój ojciec bardzo lubi robić w domu naiwne żarty i często wybucha śmiechem, gdy widzi coś w Internecie, co jest dla mnie i dla mojej mamy nudne. [...]

Chociaż obecnie w Chinach status kobiet w społeczeństwie jest wysoki, ich obowiązki w rodzinie jeszcze się nie zmieniły. [...] Ponadto trudno jednocześnie być dobrą w pracy i w domu, więc niektórzy mężczyźni proszą kobiety, aby rzuciły pracę i zostały pełnoetatową gospodynią domową.

wtarzali: „jest nasz”... Był to komentarz do punktu opisującego różnice kulturowe w ramach zestawienia kultury kolektywnej z indywidualną (więcej na ten temat zob. Czerkies 2016).

²⁹ Tytuł II rozdziału książki to *Ty i ja, w jednym świecie światy dwa*. Zamieszczone są w nim m.in. wiersze Wisławy Szymborskiej: *Portret kobiety*, *Przy winie*, *Powrót*, Haliny Poświatowskiej *Jestem Julią*, Konstantego Ildefonsa Gałczyńskiego *Rozmowa liryczna* oraz Czesława Miłosza *Wyznanie*. Rozdział kończy zadanie dotyczące porównań kulturowych, ma ono pomóc uczącym się i uświadomić wzajemne podobieństwa i różnice w zakresie różnic w sposobie pojmowania ról społecznych (zob. Czerkies 2019).

Fragment pracy studentki C³⁰

Kobiety w Chinach, podobnie jak w Polsce, są naiwne i bez poczucia bezpieczeństwa ze strony mężczyzny. [...] Chinki, inaczej niż Polki, są bardziej powściągliwe i spokojne, od najmłodszych lat uczono je zachowywać się uprzejmie. Z tego wynika, że większość z nich jest bierna w związku z mężczyzną. [...] Śmieszne jest to, że często chłopakowi boli głowa, kiedy myśli o prezencie dla swojej dziewczyny, chłopak musi zgadywać ich myśli. W Chinach jest takie zdanie: „Dziewczyna mówi NIE, znaczy TAK. Czasami kiedy mówi TAK, mówi NIE”. [...]

Mężczyźni w Chinach charakteryzują się zarozumiałością i pychą. Yang Li, chiński kobiecy komik sceniczny, w sierpniu wygłosiła opinię: „Mężczyźni wyglądają wyraźnie, że są mierni, ale są tak pewni siebie, że nikt tego nie widzi”. Po jej występie zdanie to wywołało gwałtowną dyskusję w Internecie i zyskało akceptację wielu kobiet. Paradoksalnie, w porównaniu do Polaków, Chińczycy są wstydliwi w kwestii wyrażania uczuć, także skromni, niechętnie wyrażają swoją opinię. Inaczej niż Polak, który romantycznie odpowiada ukochanej, ile procent ją kocha³¹. [...] W relacjach międzyludzkich są mało mówni. Innymi słowy są ostrożni i lubią powtarzać po innych. Moim zdaniem ten fenomen jest związany z kulturą, co pokazuje chińskie przysłowie: „Strzelba strzela pierwszego ptaka ukazującego głowę”.

Fragmenty pracy studentki E

W Chinach i w Polsce kobiety są troskliwe i bardzo dbają o rodzinę. Jednak w Chinach albo w Japonii niektóre kobiety nie pracują, ale zostają w domu codziennie, poświęcają rodzinie cały czas i dużo energii, żeby nią opiekować się. Oprócz tego myślę, że Chinki i Polki są irracjonalne, kiedy spotkają prawdziwą miłość. [...]

Kiedy Chińczycy i Polacy mają problemy, oni chyba są bezradni. Jednak z powodu swojej dumy, nie chcą innym powiedzieć o tym. Z jednej strony oni chronią swoją samoocenę i nie chcą, żeby inni kpią z nich. [...] Jednak mężczyźni w Chinach są nieśmiały, wstydliwi, żeby pokazać swoje uczucie po prostu. Wydaje mi się, że to jest związane z tradycyjną kulturą chińską. [...] Poza tym Chińczycy są typem macho, chociaż nie wszyscy. Ponieważ w historii Chin, mężczyźni byli gwarancją jakości życia rodziny, mieli wyższy status społeczeństwa niż kobiety. Oni byli egocentryczni, myśleli, że oni byli lepsi niż kobiety i rządzili kobietami. Dlatego obecnie niektórzy mężczyźni w Chinach są bardzo pewni siebie, a także pyszni. Jednak z rozwijaniem społeczeństwa coraz mniej ludzi ma taki sposób myślenia.

³⁰ To ta sama autorka, która w poprzednio cytowanej pracy wspominała, jak radziła sobie na początku pobytu w Polsce i że pomógł jej oglądany serial filmowy.

³¹ Był to zapewne komentarz autorki do poznanego na zajęciach lektury tekstów literackich wiersza Gałczyńskiego *Rozmowa liryczna*.

Fragment pracy studentki F

Wydaje i się, że mężczyźni w Chinach oraz w Polsce są zarozumiali, ponieważ oni zawsze myślą, że są najlepsi i mogą zrobić wszystko. [...] W Chinach wielu mężczyzn nie ma swoich zdań. Przed akcją, lubią najpierw patrzeć, co robią inni, a potem zaczynać działać.

Fragmenty pracy studentki B³²

Uważam, że kobiety w moim kraju i w Polsce są podobnie samodzielne i odważne, zwłaszcza kiedy urodziły dziecko. [...] Jednak kobiety w moim kraju są tchórzliwe, posłuszne w związku z kulturą i historii. [...]

Mężczyźni w moim kraju są zdecydowani, opanowani, egocentryczni i despotyczni. Ponieważ z historii mężczyźni mieli wyższy status społeczny niż kobiety, więc oni zawsze myślą o sobie i rzadko dbają o uczucie innych.

Fragmenty pracy studenta A

Myślę, że kobiety w Chinach i w Polsce są podobne, ponieważ one są marzycielkami i zawsze marzą o życiu szczęśliwym i wspaniałą przyszłości. One mają także cechy różne, czyli kobiety w Chinach mówią tylko to, co mężczyzna chce usłyszeć. [...] Poza tym mężczyźni w Chinach i w Polsce są też trochę podobni, np. oni są tajemniczy i dyskretni, z tego powodu nie mówią o tym, co czują i myślą. [...]

Oprócz tego mężczyźni chińscy są różni od Polaków w niektórych stronach, np. oni rzadko chwalą i oni wolą okazywać miłość nie przez to, co mówią, ale coś robią. Jednak mężczyźni w Polsce często mówią komplementy, bardzo potrafią kogoś chwalić.

Spróbujmy wymienić wnioski, jakie nasuwają się po lekturze cytowanych prac, zwracając szczególną uwagę na to, co uczący się podkreślali w swoich wypowiedziach pisemnych:

- wszyscy cytowani autorzy są mocno związani z kulturą kolektywną, z której się wywodzą;
- członkowie społeczności, z którymi się identyfikują studenci, po cichu, bez głośnego mówienia o tym, odgrywają przydzielone im role, wypełniają obowiązki wyznaczone przez społeczeństwo (widoczne zwłaszcza w pracy studenta A);
- kobiety znają swoją wartość, jednak podporządkowują się mężczyźni; warto jednocześnie zauważyć, że prowadzą one w tym zakresie subtelny grę z mężczyznami (widać to w pracach studentek C i D);
- członkowie społeczności kultur kolektywnych starają się dostosować do panujących norm oraz zwyczajów, dlatego rzadko pokazują, co myślą, nie chcą być

³² To autorka cytowana w niniejszym tekście wcześniej.

pierwsi w wyrażaniu własnego zdania, zwłaszcza na kontrowersyjny temat (cytowane fragmenty prac studenta A, studentek C oraz F).

W punkcie, który mówi o tym, że nie warto się wyróżniać, szczególną uwagę zwraca przysłowie, jakim studentka C zilustrowała powszechny w kulturze chińskiej model zachowania – wykorzystała ona popularne powiedzenie: „Strzelba trafia głowę pierwszego ptaka”. Cytat wydaje się najlepszym komentarzem zjawiska szukania zgody i harmonii w kulturach kolektywnych, potwierdza także potrzebę identyfikacji członków społeczności z grupą. Warto zauważyć, że zarówno studentki B, E, jak i F mają świadomość, że na modele społeczne wpływają uwarunkowania historyczne, wynikające z silnie zakorzenionej tradycji konfucjańskiej. Ponadto większość piszących dostrzega stopniowe zmiany mentalności Chińczyków w tym zakresie (dotyczy to zwłaszcza studentek C, E oraz B).

4. Zakończenie

Pora na podsumowanie całości rozważań. Napisałam na początku przekornie, że doświadczenie nauczania nazywałam czasami „zmaganiem z materią”. Wynikało to przede wszystkim z faktu, iż trudności w szukaniu porozumienia podczas komunikacji interkulturowej mieli nie tylko studenci, ale również ja. Czułam odpowiedzialność za efekty tego, czego się podjęłam. Mnie samą dotykały wątpliwości, bywałam bezradna, często musiałam wychodzić poza własne przyzwyczajenia, np. przy okazji frustracji słuchacza wykładów z literatury. Dlatego próbowałam wejść w jego tok myślenia, nie mogłam okazać zniecierpliwienia, przyjęłam spokojnie uwagę, próbując tłumaczyć niezrozumiałe zjawisko. Chociaż byłam po lekturze prac Hofstede, Nisbetta, Wilczyńskiej, miałam dwuletnie doświadczenie praktyczne nauczania na uniwersytecie na Dalekim Wschodzie³³, momentami czułam, że ja i studenci mijamy się w zakresie tego, co każdy z nas rozumie. W trakcie procesu kształcenia szukałam więc rozwiązań, aby być pomocnikiem, który ma ich bezpiecznie przeprowadzić na wyższy poziom. Grażyna Zarzycka porównała proces komunikacji interkulturowej, w jakim uczestniczy uczący się nieznanej kultury i języka, do nowoczesnej gry komputerowej, w której gracze przechodzą na kolejny poziom (w wypadku języka obcego chodzi o lepsze rozumienie zjawisk kulturowych). Podobnie jak gracz komputerowy, student w nagrodę jest dopuszczany wyżej, ponieważ nagle zrozumiał, że doświadcza czegoś, co jest poznawczo wiarygodne (por. Zarzycka 2021: 313). Moim

³³ W latach 2014–2016 pracowałam w Korei Południowej, na Hankuk University of Foreign Studies (HUFs) jako profesor wizytujący.

zadaniem było zatem nie tylko nie przeszkadzać, ale ułatwiać uczącym się proces komunikacji przez kulturę. Starałam się pamiętać, iż podczas poznawania nieznannej kultury studenci nie odrzucają sposobu myślenia właściwego dla tej, z którą się identyfikują. Moja rola często polegała na tym, abym to ja stanęła obok własnych nawyków i spróbowała na chwilę przeniknąć różny od mojego sposób postrzegania rzeczywistości.

Bibliografia

- Bandura E., 2007, *Nauczyciel jako mediator kulturowy*, „Język a Komunikacja”, t. 13, Kraków.
- Białek M., 2009, *Kształcenie międzykulturowe w edukacji językowej*, „Dissertationes Inaugurales Selectae”, t. 61, Wrocław.
- Byram M., 1989, *Cultural Studies in Foreign Language Education*, Clevedon.
- Czerkies T., 2012, *Tekst literacki w nauczaniu języka polskiego jako obcego (z elementami pedagogiki dyskursywnej)*, „Biblioteka »LingVariów«. Glottodydaktyka”, t. 2, Kraków.
- Czerkies T., 2016, *Rozwijanie kompetencji interkulturowej studentów koreańskich albo oswajanie nieoswojonego*, [w:] I. Janowska, P. Gębał (red.), *O lepsze jutro studiów polonistycznych. Glottodydaktyka polonistyczna dziś*, „Biblioteka »LingVariów«. Glottodydaktyka”, t. 15, Kraków, s. 119–136.
- Czerkies T., 2019, *Literackie lustro kultury – literatura polska w ćwiczeniach dla obcokrajowców, poziom B.1.2–C.1*, Kraków.
- Czerkies T., 2020, *Zdarzenie lektury, czyli „możesz nie”...: o roli nauczyciela, kryteriach doboru tekstu oraz modelach czytelniczych na zajęciach języka polskiego jako obcego z wykorzystaniem literatury*, [w:] J. Zych (red.), *Literackie obrazy kultury. Perspektywa glottodydaktyczna*, „Studia Glottodydaktyczne”, Warszawa, s. 29–43, <http://dx.doi.org/10.31338/uw.9788323546597.pp.29-43>.
- Gębał P., 2010, *Dydaktyka kultury polskiej w kształceniu językowym cudzoziemców. Podejście porównawcze*, „Metodyka Nauczania Języka Polskiego jako Obcego”, t. 9, Kraków.
- Hanvey R.G., 1987, *Cross Culture Awareness*, [w:] L.F. Luce, E.C. Smith (red.), *Towards Internationalism*, Boston, s. 13–23.
- Janus-Sitarz A. (red.), 2004, *Przygotowanie ucznia do odbioru różnych tekstów kultury*, „Edukacja Nauczycielska Polonisty”, t. 2, Kraków.
- Karpińska-Musiał B., 2015, *Międzykulturowość w glottodydaktyce. O związku świadomości metajęzykoznawczej z kompetencją międzykulturową w akademickim kształceniu nauczycieli języków obcych*, Gdańsk.
- Koziołek K., 2006, *Czytanie z innym. Etyka. Lektura. Dydaktyka*, „Prace Naukowe Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach”, nr 2393, Katowice.
- Kramsch C., 1996, *Context and Culture in Language Teaching*, Oxford.
- Long M.N., 1986, *A Feeling for Language, the Multiple Values of Teaching Literature*, [w:] C. Brumfit, R. Carter (red.), *Literature and Language Teaching*, Oxford.

- Miodunka W.T., 2004, *Kompetencja socjokulturowa w nauczaniu języka polskiego jako obcego. Zarys programu nauczania*, [w:] W.T. Miodunka (red.), *Kultura w nauczaniu języka polskiego jako obcego. Stan obecny – programy nauczania – pomoce dydaktyczne*, „Metodyka Nauczania Języka Polskiego Jako Obcego”, t. 1, Kraków, s. 97–117.
- Nikitorowicz J., 2018, *Język jako ekstensja kultury w procesie dialogu tożsamościowego*, [w:] P. Gębał (red.), *Edukacja wobec migracji. Konteksty glottodydaktyczne i pedagogiczne*, „Nowe w Glottodydaktyce. Studia Lingwistyczne i Pedagogiczne”, nr 2, Kraków, s. 20–32.
- Nisbett R.E., 2009, *Geografia myślenia. Dlaczego ludzie Wschodu i Zachodu myślą inaczej?*, tłum. E. Wojtych, Sopot.
- Wilczyńska W., 2005, *Czego potrzeba do udanej komunikacji kulturowej*, [w:] M. Mackiewicz (red.), *Dydaktyka języków obcych a kompetencja kulturowa*, Poznań, s. 13–26.
- Wilczyńska W., Mackiewicz M., Krajka J., 2019, *Komunikacja interkulturowa. Wprowadzenie*, Poznań.
- Zarzycka G., 2000, *Dialog międzykulturowy. Teoria oraz opis komunikowania się cudzoziemców przyswajających język polski*, „Acta Universitatis Lodzensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców” 11, Łódź.
- Zarzycka G., 2021, *Glottokulturoznawstwo (także polonistyczne) jako jeszcze jedna dziedzina naukowa glottodydaktyki*, [w:] A. Seretny, E. Lipińska (red.), *Dydaktyka języka polskiego jako nierodzimego. Konteksty – dylematy – trendy*, „Metodyka Nauczania Języka Polskiego jako Obcego”, t. 12, Kraków, s. 313–340.

ABSTRAKT

Artykuł opisuje proces kształcenia międzykulturowego chińskich studentów z wykorzystaniem w tym celu tekstów kultury. Przedstawia doświadczenia dydaktyczne, czyli wspólną pracę z grupą studentów uczących się na studiach I stopnia na kierunku studia polskie – język, kultura, społeczeństwo na Wydziale Polonistyki UJ w latach 2019–2021, w trakcie I edycji programu. Artykuł prezentuje rozważania teoretyczne, które pomogą zrozumieć specyfikę pracy z odległymi kulturowo grupami uczących się oraz codzienną praktykę. Omawia m.in. prace B. Karpińskiej-Musiał (2015), E. Bandury (2007). Prezentuje także fragmenty wybranych prac, które powstawały w trakcie procesu kształcenia.

Słowa kluczowe: świadomość kulturowa, świadomość transkulturowa, kompetencja interkulturowa, kształcenie międzykulturowe

DOMINIKA BUCKO 
Uniwersytet Jagielloński

PROJEKT EDUKACYJNY JAKO AKTYWIZUJĄCA METODA NAUCZANIA MIĘDZYKULTUROWEGO

Educational Project as an Activating Method of Intercultural Teaching

The article concerns the assumptions, course and results of the project conducted as part of language classes, and then in the form of a separate subject while working with Chinese students. It indicates how participation in the implementation of projects influenced the activation of students, emboldened them when establishing interaction with Polish peers and allowed them to get to know the culture and realities of life in Poland from the perspective of young, studying Poles. The second part of the project focused on getting to know and compiling various aspects of Polish and Chinese culture of interest to the learners, among others, important holidays and traditions, cuisine, ways of spending free time, popular artists, or athletes.

Keywords: Polish as a foreign language, intercultural competence, intercultural communicative competence, project

1. Wprowadzenie

Specyfika pracy z chińskimi studentami wynikająca z uwarunkowań kulturowych i przyzwyczajzeń edukacyjnych słuchaczy spowodowała, że nauczyciele na bieżąco szukali rozwiązań, które pozwoliłyby zaktywizować uczących się, zainteresować ich polską kulturą i polskimi realiami, a przede wszystkim nawiązać kontakty z polskimi studentami, by w ten sposób rozbudzić naturalną ciekawość oraz potrzebę zdobywania informacji na temat Polski i żyjących tu ludzi. Ważne było też, aby Chińczycy podczas pobytu w Krakowie spróbowali się otworzyć i opowiedzieć o swoich zainteresowaniach, pasjach, sposobach spędzania wolnego czasu. Nauczyciele dążyli

do tego, aby wypowiedzi chińskich studentów były jak najbardziej spontaniczne, a komunikacja opierała się na naturalnej potrzebie wymiany informacji. Mając na uwadze, jak ważną wartością jest dla chińskich studentów „zachowanie twarzy” oraz to, że w związku z tym nie wypowiadają się, gdy nie są całkowicie pewni poprawnej odpowiedzi oraz nie czują się swobodnie w relacji z nauczycielem, wprowadzono nowe rozwiązania, które miały na celu ich zaktywizowanie. Realizacja projektu „Poznajmy się!” pozwoliła na osiągnięcie tych zamierzeń, przynajmniej na płaszczyźnie relacji z polskimi studentami, którzy jako rówieśnicy, będący na tym samym poziomie w uczelnianej hierarchii, okazali się doskonałymi rozmówcami.

2. Kształtowanie kompetencji międzykulturowej

Prowadzenie kursu języka polskiego jako obcego przynosi lektorom wiele obserwacji i refleksji w zakresie skuteczności metod, którymi się posługują, a także trudności, jakie napotykają podczas nauczania różnych grup kulturowych. Wielu badaczy zwraca uwagę na aspekt kompetencji międzykulturowej, która może w istotny sposób podnosić efektywność kształcenia. Pojęcie kompetencji, wywodzące się z języka łacińskiego, jest rozumiane jako zespół cech i umiejętności pozwalających użytkownikowi elastycznie adaptować się w nowych, określonych warunkach, zarówno w typowych, jak i niecodziennych sytuacjach, w szczególności podczas organizacji czy planowania pracy bądź tworzenia i podtrzymywania relacji interpersonalnych na różnych płaszczyznach.

Przywoływany przez wielu badaczy model kompetencji komunikacyjnej Michaela Canale’a i Merrill Swain (1980) zakłada, że składają się na nią kompetencje: gramatyczna, strategiczna oraz socjolingwistyczna, a w tej ostatniej wyróżnić można jeszcze kompetencję socjokulturową i kompetencję dyskursu. Ten paradygmat może być wskazówką do stworzenia modelu kompetencji komunikacyjnej dla obcokrajowców, który powinien uwzględniać umiejętności gramatyczne, dyskurs, kompetencje funkcjonalne oraz kompetencje socjolingwistyczne.

Połączenie przedstawionych kompetencji stanowiłoby obszar kompetencji międzykulturowej, w której mielibyśmy zarówno transfer pozytywny z języka ojczystego do obcego, jak i świadomość obcości, istnienia *Obcego*, *Innego* użytkownika języka z punktu widzenia kulturowego (Żydek-Bednarczuk 2012: 21).

Warto przytoczyć w tym miejscu definicję kompetencji międzykulturowej, która opisywana była już w latach 80. XX w., a obecnie stała się wręcz niezbędną umiejętnością w dobie szybkich i wielorakich możliwości nawiązywania kontaktów z przed-

stawicielami obcych kultur, zarówno na poziomie towarzyskim, jak i edukacyjnym czy biznesowym. Tutaj także napotkamy wielość ujęć samego terminu, określane go jako kompetencja międzykulturowa i interkulturowa. Nawet przy założeniu, że kompetencja ta jest wynikiem doświadczeń, działań i refleksji konkretnej osoby i kształtuje się w zależności od indywidualnych cech uczącego się, należy podkreślić znaczącą rolę nauczyciela, który przez odpowiednio dobrane tematy zajęć, teksty i materiały autentyczne powinien i potrafi wskazywać oraz uświadamiać studentom podobieństwa i różnice między kulturą ich kraju a kulturą kraju, którego język poznają. Uniknąć nieporozumień podczas kontaktów interpersonalnych, wynikających z osobistego, często emocjonalnego podejścia do kultury rodzimej i obcej, pozwolą założenia, które sformułowała Grażyna Zarzycka, podkreślając potrzebę rozwijania otwartości i empatii w sytuacji spotkania z przedstawicielami innej kultury, dostrzeganie i rozumienie podobieństw oraz różnic komunikacyjnych wynikających z odmienności kulturowej (ibid.: 23, por. Kajak 2020: 37–40).

W rezultacie podejmowanych działań edukacyjnych student powinien osiągnąć umiejętność rozumienia oraz interpretacji i odbioru kultury obcej dzięki:

- posiadaniu określonej, optymalnej wiedzy o kulturze rodzimej i obcej, z uwzględnieniem jej ważnych aspektów historycznych i współczesnych, społecznych – w tym podejmowanych zobowiązań i ich terminowej, a także jakościowej realizacji, politycznych – systemy polityczne, obyczajowych – w tym relacji ko-bieta – mężczyzna, wierzeń i religii – w tym celebracji świąt i uroczystości;
- nabywaniu umiejętności interpretowania posiadanej wiedzy w konfrontacji z kulturą rodzimą, z nawykiem ciągłego doskonalenia umiejętności i poszerzania wiedzy o zmieniające się dynamicznie aspekty współczesne, o których informacje można pozyskać z różnych mediów, w tym Internetu;
- gotowości na subiektywne – świadome i kontrolowane reagowanie na zjawiska interkulturowe, z uwzględnieniem priorytetów reprezentantów kultury obcej, z uważnością w dziedzinach, które najczęściej stanowią źródło nieporozumień lub nawet konfliktów, jak kwestie obyczajowe, religijne, rasowe, ideologiczne czy etnocentryczne (Żydek-Bednarczuk 2012: 23).

Ważne miejsce w procesie nabywania kompetencji zajmuje nauczyciel, z jego wiedzą i umiejętnościami, a także student, z otwartym i elastycznym podejściem oraz motywacją do zgłębienia zagadnień, ich rozumienia oraz optymalnego wykorzystania podczas osobistych interakcji, ale także spotkań aranżowanych przez nauczyciela, np. podczas realizacji projektów edukacyjnych.

Michael Byram wyraźnie oddziela kompetencję międzykulturową od międzykulturowej kompetencji komunikacyjnej. Ta pierwsza polega na posługiwaniu się językiem ojczystym podczas wchodzenia w interakcję z przedstawicielami odmiennych kultur. Aby mówić o międzykulturowej kompetencji komunikacyjnej, użytkownik języka wchodzi w interakcję z przedstawicielami innych kultur, komuniku-

jąc się w języku obcym. Wyjaśniając to zagadnienie, autor ów wskazał na pięć jego głównych części składowych:

- odpowiednią postawę uczestników projektu, którzy charakteryzują się przede wszystkim otwartością, zainteresowaniem inną kulturą, tolerancją dla tego, co odmienne od kultury własnego kraju;
- wiedzę na temat swojego i obcego społeczeństwa, a także praktykowanych w nim zwyczajów oraz wytworów kultury;
- umiejętność interpretowania przejawów poznawanej kultury w odniesieniu do dobrze znanej;
- zdolność odkrywania i wykorzystywania nowej wiedzy;
- krytyczną świadomość kulturową, która opiera się na umiejętności oceny kultury własnej i obcej na podstawie o określonych kryteriów (Byram 1997: 49–54).

3. Metoda projektu w nauczaniu języków obcych

Zgodnie z definicją Beaty Karpety-Peć projekt to: „otwarta forma pracy, w ramach której uczący się rozwijają kompetencję komunikacyjną i są aktywni bez bezpośredniego kierownictwa nauczyciela [...], przy czym zakres działań określony zostaje w fazie planowania i przekracza granice czasowe oraz przestrzenne danej lekcji” (Karpeta-Peć 2008: 65). To studenci powinni samodzielnie wybrać przeznaczony do realizacji temat oraz zdecydować o rezultacie swoich działań. Rolą nauczyciela jest więc zaproponowanie pracy projektowej, zachęcenie studentów do podjęcia dyskusji nad propozycjami, nadzorowanie stworzenia planu realizacji poszczególnych działań, a także wykonania oraz prezentacji rezultatów projektu. Ważne jest przy tym określenie konkretnych kryteriów realizacji oraz późniejsza ocena zgodna z wytycznymi. Na etapie realizacji projektu nauczyciel powinien wspierać studentów pod względem językowym, ale także motywować ich na kolejnych etapach pracy (Wawrzeń 2021: 321). Nie należy jednocześnie zapominać, że:

[...] choć projekt jest atrakcyjnym narzędziem rozwijania ogólnych i komunikacyjnych kompetencji językowych, może nastroczać wielu trudności. Zasadniczym problemem jest włączenie projektu w program nauczania, zorganizowanie procesu dydaktycznego, wdrażanie uczących się w pracę grupową i przejmowanie odpowiedzialności za uczenie się i jego rezultaty. Są to kolejne zagadnienia, które nauczający musi wziąć pod uwagę podczas planowania projektu (ibid.: 322).

Metoda projektu świetnie sprawdza się w rozwijaniu międzykulturowej kompetencji komunikacyjnej. Wśród licznych walorów tego sposobu pracy w ramach zajęć językowych warto wyróżnić konieczność odwołania się do komunikacyjnych

kompetencji językowych oraz kompetencji ogólnych podczas wykonywania działań koncentrujących się wokół określonego tematu i zmierzających do osiągnięcia lub stworzenia konkretnego rezultatu. W wyniku projektu powstaje bowiem namacalny wytwór, który jest zwieńczeniem wspólnych wysiłków, często jest też poddany ocenie nie tylko nauczyciela, ale innych uczestników zajęć. Rozłożenie działań w czasie pozwala na zmianę poziomu zaangażowania studentów, ich motywacji oraz sposobu postrzegania omawianych zagadnień.

Długoterminowość projektu nie pozostaje bez wpływu na dynamikę zespołu, który go realizuje, powinien on wykazać się kreatywnością oraz umiejętnością współpracy i podziału ról. Kolejnym atutem tego rodzaju aktywności jest to, że odnosi się do autentycznych sytuacji, a jednocześnie koncentruje wokół zagadnień, które są interesujące dla studentów. Wymaga samodzielności oraz przejmowania odpowiedzialności za przebieg projektu, realizację określonych celów oraz efekt finalny, w związku z tym jest dobrą okazją do refleksji i samooceny (Janowska 2011; Wawrzeń 2019).

Metoda projektu – obok licznych zalet – stawia jednak przed uczącymi się i nauczycielami pewne wyzwania. W przypadku studentów z pewnością angażuje ich czas poświęcony podnoszeniu kompetencji w szerszym niż tradycyjnie zakresie. W przypadku lektorów języka polskiego jako obcego wymaga, obok większego nakładu czasu, również kreatywności w stworzeniu założeń projektowych oraz otwartości wobec trybu realizacji, w który zaangażowani są studenci obcokrajowcy, a także potencjalni partnerzy zewnętrzni, uczestniczący w przeprowadzaniu projektu.

Od postawy nauczyciela oraz umiejętności pozostawienia studentom swobody wyboru tematyki projektu zależeć będzie jego atrakcyjność, a także pewna nieprzewidywalność rezultatów. Jednak podmiotowość uczącego się uzyskana w procesie realizacji projektu, możliwość wzbogacenia o sumę pomysłów i motywacji uczestniczących w nim słuchaczy, a także wynikająca z konfrontacji różnych typów osobowości i wrażliwości kulturowej synergia warte są podjęcia dodatkowego wysiłku przez wszystkich uczestników, by uatrakcyjnić i wzbogacić wiedzę z zakresu języka polskiego i kultury.

4. Założenia, przebieg i rezultaty projektu edukacyjnego

Pomysł na projekt „Poznajmy się” zrodził się z potrzeby zaktywizowania chińskich studentów, którzy podczas zajęć językowych niechętnie zabierali głos, bardzo zdawkowo i schematycznie odpowiadali na pytania, zdawali się nie być zainteresowani szczegółami dotyczącymi polskiej kultury czy realiów życia. Szybko okazało się, że to sytuacja lekcyjna oraz osoba nauczyciela ich onieśmielają i nie pozwalają się

otworzyć. Mimo przychylnej atmosfery podczas zajęć trudno było zniwelować utrwalony kulturowo dystans pomiędzy uczniem i nauczycielem. Nawiązanie kontaktu z polskimi rówieśnikami i stworzenie przestrzeni do przeprowadzenia z nimi wywiadów stało się świetną okazją do wejścia w interakcję, poznania nowych osób i rozbudzenia naturalnej ciekawości drugim człowiekiem oraz jego zainteresowaniami. Powodzenie przedsięwzięcia oraz jego pozytywne rezultaty w sferze edukacyjnej i prywatnej spowodowały, że na realizację przeznaczono osobne zajęcia, w ramach których w kolejnym roku powtórzono rozmowy z polskimi studentami, a także zaplanowano cykl mniejszych zadań, które miały złożyć się na duży projekt związany z porównaniem polskiej i chińskiej kultury w wybranych przez uczących się aspektach. Niestety osiągnięcie zaplanowanych rezultatów – zebranie w jednym miejscu wszystkich prezentacji – wykluczyły pandemia i nauczanie zdalne. Jednak sama realizacja projektu, choć utrudniona, przebiegała pomyślnie i korzystnie wpłynęła na zakres zdobytej wiedzy i umiejętności chińskich studentów.

3.1. Poznajmy się!

Pierwszy projekt zakładał nawiązanie kontaktu przez przebywających w Polsce studentów z Chin z ich polskimi rówieśnikami, studiującymi na Wydziale Polonistyki. Został on zorganizowany w pierwszym roku polskiej części studiów podczas semestru zimowego. W fazie przygotowawczej czytaliśmy proste wywiady, dotyczące doświadczeń związanych z uczeniem się języka polskiego jako obcego, a lekturze towarzyszyły ćwiczenia na rozumienie tekstu. Studenci pracowali także z nagraniami wywiadów. Następnie zostali poproszeni o przygotowanie 15 pytań, które chcieliby zadać polskim studentom. Propozycje te zostały poprawione pod względem gramatycznym i leksykalnym, zaznaczono także, że powinny być one jedynie punktem wyjścia do rozmowy i że warto, aby uczący się starali się spontanicznie formułować dodatkowe pytania podczas spotkania z Polakami. Równocześnie przeprowadzono zajęcia wprowadzające dla polskich studentów studiów licencjackich, uczęszczających na opcję strategii użycia języka. Omówione zostały różne strategie komunikacyjne oraz ich przykłady. Studenci zostali wyczuleni na potrzebę podtrzymywania, a nawet prowadzenia konwersacji, mieli także za zadanie zaobserwować jak najczęściej strategii stosowanych przez Chińczyków podczas rozmowy. Spotkanie prowadzone według opisanych wyżej zasad odbyło się w ramach zajęć i trwało 90 minut. Każdy uczący się z Chin miał swojego polskiego rozmówcę, z którym przeprowadzał wywiad na podstawie przygotowanych wcześniej pytań. Po zakończeniu rozmowy studenci z Chin mieli przygotować krótki opis nowo poznanych osób, a Polacy – zrelacjonować przebieg wywiadu, ze szczególnym uwzględnieniem

zastosowanych strategii komunikacyjnych. Mimo początkowej nieśmiałości, a nawet obaw przed spotkaniem – zarówno ze strony polskich, jak i chińskich studentów – wszystkie rozmowy przebiegły bardzo dobrze. Uczestnicy od razu zasygnalizowali chęć ponownego spotkania, kilka osób wymieniło się numerami telefonów i mailami, a następnie podtrzymywało dalszy kontakt – już poza uczelnią.

Na podstawie zgromadzonych informacji i sporządzonych notatek studenci z Chin stworzyli opisy nowych polskich kolegów, zwracając uwagę na podobieństwa i różnice związane z zainteresowaniami, sposobami spędzania wolnego czasu czy realiami życia. Uczestnicy zajęć strategię użycia języka również opracowali podsumowanie rozmowy, kładąc nacisk na ogólne wrażenia oraz na stosowane przez Chińczyków strategii komunikacyjne. Dla polskich studentów był to pierwszy kontakt z obcokrajowcami uczącymi się języka polskiego jako obcego, pochodzącymi z tak odległego kraju, byli więc pod wrażeniem stopnia opanowania przez nich języka oraz skuteczności komunikacyjnej. Otwartość obu stron oraz gotowość wyjaśniania niezrozumiałych słów zaowocowały sprawną i efektywną komunikacją, a w rezultacie okazały się bardzo pozytywnym doświadczeniem dla wszystkich uczestników.

Realizację kolejnego spotkania zaplanowano po upływie kilku miesięcy, tak aby słuchacze strategii użycia języka mogli zaobserwować postępy poczynione przez kolegów uczących się języka polskiego jako obcego. Z tego względu rozmowy zaplanowano w tych samych parach co poprzednio, ale tym razem to polscy studenci mieli przygotować pytania. Jak się jednak okazało, nie były one potrzebne, gdyż rozmowy przebiegały spontanicznie, przy znacznej inicjatywie koleżanek i kolegów z Chin, którzy przy pierwszym spotkaniu byli raczej ostrożni i nieco wycofani. Tym razem zadawane przez nich pytania były bardziej przemyślane, dotyczyły życia studenckiego i stały się mniej szablonowe niż poprzednio. Po obu stronach widać było entuzjazm wynikający ze spotkania i możliwości kolejnego kontaktu. Z perspektywy nauczyciela obserwowanie entuzjastycznych, pochłoniętych rozmową, śmiejących się oraz wykazujących inicjatywę studentów z Chin było nowym i bardzo pozytywnym doświadczeniem. Z pewnością miał na to wpływ wiek rozmówców oraz ich status w hierarchii uniwersyteckiej. Na taką rozmowę nie mogą sobie bowiem pozwolić studenci z nauczycielem prowadzącym zajęcia. Zarówno polscy, jak i chińscy studenci bardzo pozytywnie wypowiadali się o projekcie, podkreślając jego walory poznawcze, a przede wszystkim możliwość skonfrontowania swoich dotychczasowych wyobrażeń z informacjami z pierwszej ręki, a także pogłębienia wiedzy na temat realiów życia, zainteresowań, sposobów spędzania wolnego czasu rówieśników z odległej kultury. Dodatkowym atutem okazał się fakt, że kilka osób nawiązało w ten sposób nowe znajomości, utrzymywane później za pośrednictwem mediów społecznościowych, a także podczas osobistych spotkań poza uczelnią.

W związku z pozytywnym odbiorem polsko-chińskich wywiadów zaplanowano je także w kolejnym roku, z nowymi studentami. Tym razem jednak musiały się

odbyć zdalnie, tak jak całość nauczania w roku 2020/2021. Faza przygotowawcza przebiegała tak samo jak poprzednim razem, a spotkania odbywały się na platformie uniwersyteckiej, w specjalnie do tego celu przygotowanych wirtualnych pokojach. Zmiana formy spotkania nieco niekorzystnie wpłynęła na jego przebieg – chińscy studenci mieli bowiem problemy techniczne, wynikające ze słabego połączenia internetowego, nie wszyscy też zdecydowali się na włączenie kamery, co wykluczyło możliwość komunikacji niewerbalnej oraz wizualnego poznania się. Mimo trudności i tym razem uczestnicy projektu byli zadowoleni z przebiegu rozmowy oraz wyrazili chęć ponownego nawiązania kontaktu. Po kilku miesiącach zaplanowano więc następny etap, czyli spotkanie w tych samych parach, z założeniem, że tym razem polscy studenci będą zadawać pytania. Podobnie jak w poprzedniej edycji powtórzyła się sytuacja, w której studenci z Chin z zaangażowaniem włączali się w rozmowę, dzielili się swoimi doświadczeniami i zadawali spontaniczne pytania. Tym razem obserwacja rozmów prowadzona przez nauczyciela była jednak utrudniona i ograniczała się właściwie do kontrolowania, czy uczestnikom udało się połączyć i czy nie mają problemów technicznych, gdyż każde „dołączenie” się prowadzącego do wirtualnego pokoju zakłócało swobodny przebieg rozmowy i niekorzystnie wpływało na jej tok. Podczas wcześniejszego spotkania stacjonarnego na terenie uczelni nauczycielowi wystarczyło tylko spojrzeć na rozmówców i z oddali przysłuchiwać się ich wymianie zdań, aby pozyskać ogólny obraz całości relacji i w żaden sposób nie przeszkadzać w realizowanym wywiadzie. W przypadku spotkań zdalnych tego typu dyskretna obserwacja była niemożliwa, należało więc opierać się wyłącznie na relacjach polskich i chińskich studentów.

Dla uczących się w homogenicznej grupie Chińczyków tego typu spotkanie stało się okazją do nawiązania kontaktu z polskimi rówieśnikami, przełamania nieśmiałości związanej z komunikacją ustną, skonfrontowania swoich wyobrażeń o Polakach, ich stylu życia czy zainteresowaniach oraz do naturalnego, czasem też spontanicznego użycia języka polskiego. Polscy studenci podkreślali walory poznawcze projektu, wskazywali na swoją niepewność i zakłopotanie towarzyszące im przed pierwszym spotkaniem z chińskimi kolegami oraz na efekt finalny, gdy płynnie i swobodnie realizowali późniejsze rozmowy. Chińscy studenci mieli okazję do swobodnego kontaktu werbalnego, na który, ze względów kulturowych, nie mogliby sobie pozwolić w rozmowie z nauczycielem podczas podobnego spotkania.

3.2. Poznajmy nasze kraje!

Zajęcia projektowe zostały wprowadzone do programu studiów dopiero w II edycji ich funkcjonowania, jako rezultat pozytywnego przebiegu i odbioru projektu „Poznajmy się!”, który został zrealizowany przy okazji zajęć językowych. W ramach

nowego przedmiotu zorganizowano drugą turę wywiadów, ale także cykl spotkań dotyczących zestawienia różnych obszarów polskiej i chińskiej kultury. Poruszane tematy zostały w dużej mierze wybrane przez studentów i były na bieżąco modyfikowane zgodnie z zainteresowaniami czy nowymi pomysłami uczestników. Założeniem było stworzenie strony, która miała prezentować różne aspekty kultury i realiów życia w obu krajach, pokazując zarówno podobieństwa, jak i różnice. Mając nadzieję na przyjazd studentów do Polski, zaczęliśmy projekt zdalnie, licząc na jego dookończenie już w Krakowie. Tego planu nie udało się, niestety, zrealizować, pozostały więc przygotowywane przez uczących się na bieżąco prezentacje, które powstawały w programie PowerPoint lub przy użyciu narzędzia *padlet*, pozwalającego na wspólne tworzenie wirtualnego plakatu, którego składowymi są: pliki tekstowe, dźwiękowe, wideo, zdjęcia czy linki do stron. Punktem wyjścia były zawsze zainteresowania studentów oraz ich wiedza dotycząca polskiej kultury, sportu, kulinariów, atrakcji turystycznych itp., która następnie była zestawiana z kulturą i realiami chińskimi. Informacje dotyczące Polski były przedstawiane przez nauczyciela lub opracowywane w parach przez studentów. Prezentacje dotyczące Chin studenci przygotowywali w parach, małych grupach lub indywidualnie, w zależności od tematów i aktualnych potrzeb uczestników. Wszystkie prezentacje były przedstawiane na forum grupy, omawiane i komentowane przez prowadzącego. Wśród zrealizowanych przez studentów tematów warto wymienić:

- sposoby spędzania wolnego czasu przez dzieci, młodzież i dorosłych w Chinach;
- tradycje wielkanocne i bożonarodzeniowe w Polsce;
- najważniejsze święta chińskie, w tym Święto Smoczycy Łodzi, Święto Środka Jesieni, Święto Wiosny;
- warte odwiedzenia zabytki i atrakcje turystyczne w rodzinnych miastach studentów;
- popularnych w Polsce i Chinach sportowców;
- charakterystyczne dania kuchni chińskiej.

4. Podsumowanie

Zaprezentowane projekty edukacyjne, wykorzystane jako metoda zajęć podczas nauczania języka polskiego jako obcego dla chińskich studentów, przyniosły szereg interesujących obserwacji. Przede wszystkim przyczyniły się do rozwoju kompetencji komunikacyjnej i interkulturowej studentów z Państwa Środka przez nawiązanie kontaktów z rówieśnikami z odległego kręgu kulturowego i otworzenie się na poznanie ich sposobu życia, zainteresowań i wartości. Dzięki zaaranżowanym wywiadom między studentami rozwinęły się spontaniczne rozmowy, które w wielu

przypadkach przeniosły się na grunt prywatny. Doszło przy tym do zaktywizowania i zaangażowania uczących się z Chin, którzy zaczęli przejawiać większe zainteresowanie polską kulturą i realiami życia w naszym kraju, rozwijając przy tym międzykulturową kompetencję komunikacyjną.

Mimo że ograniczenia w formach kontaktów nałożone przez epidemię koronawirusa zaburzyły przebieg projektu oraz zawężyły pole obserwacji prowadzonej przez nauczyciela, udało się i w tym przypadku doprowadzić do zmiany postaw homogenicznej grupy chińskich studentów, a także ich oceny dokonywanej przez studentów z Polski. Można więc założyć, że podczas bezpośrednich kontaktów poziom relacji, zdobytej wiedzy i umiejętności stałby się jeszcze wyższy, zarówno w przypadku polskich, jak i chińskich studentów. Warto podejmować trud przygotowania, realizacji oraz nadzorowania projektu jako metody edukacyjnej, rezultaty bowiem wpływają pozytywnie na wszystkich jego uczestników, weryfikują również doświadczenie i umiejętności prowadzącego zajęcia nauczyciela.

Bibliografia

- Byram M., 1997, *Teaching and Assesing Intercultural Communicative Competence*, Clevedon.
- Canale M., Swain M., 1980, *Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language and Testing*, „Applied Linguistics” 1, nr 1, s. 1–47, <https://doi.org/10.1093/applin/I.1.1>.
- Dzięcioł-Pędich A., 2014, *Proces wdrażania podejścia komunikacyjnego w różnych kulturach na przykładzie Chin, Japonii i Indii*, „Języki Obce w Szkole”, nr 1, s. 39–42.
- ESOKJ 2003: Council of Europe, *Europejski system opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie*, Warszawa 2003 [polskie tłumaczenie dokumentu: Council of Europe, 2001, *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assesment*], Strasbourg.
- Janowska I., 2010, *Tekst i jego rozumienie w podejściu zadaniowym*, „Acta Universitatis Lodziensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców” 17, s. 561–569.
- Janowska I., 2011, *Podejście zadaniowe do nauczania i uczenia się języków obcych. Na przykładzie języka polskiego jako obcego*, „Metodyka Nauczania Języka Polskiego jako Obcego”, t. 11, Kraków.
- Kajak P., 2020, *Kultura popularna w nauczaniu polszczyzny jako języka obcego. Wstęp do kulturoznawstwa glottodydaktycznego*, „Studia Glottodydaktyczne”, Warszawa, <https://doi.org/10.31338/uw.9788323541264>.
- Karpeta-Peć B., 2008, *Otwarty, aktywny, samodzielny... Alternatywne formy pracy. Przewodnik dla nauczycieli języków obcych*, Warszawa.
- Wawrzeń M., 2019, *Projekt jako narzędzie rozwijania międzykulturowej kompetencji komunikacyjnej*, [w:] D. Lech-Kirstein, M. Makuchowska (red.), *Bariery i pomosty w glottodydaktyce polonistycznej*, „Język a Edukacja”, Opole, s. 233–242.

Wawrzeń M., 2021, *Powinności nauczyciela języka polskiego jako obcego w metodzie projektów*, [w:] I. Wieczorek, A. Roter-Bourkane (red.), *Glottodydaktyka polonistyczna. Strategie – wartości – wyzwania*, „Filologia Polska”, Poznań, s. 319–330.

Żydek-Bednarczuk U., 2012, *Kompetencja międzykulturowa w nauczaniu języka polskiego jako obcego*, „Postscriptum Polonistyczne”, nr 2(10), s. 19–30.

ABSTRAKT

Artykuł dotyczy założeń, przebiegu i rezultatów projektu prowadzonego w ramach zajęć językowych, a następnie w formie oddzielnego przedmiotu podczas pracy z chińskimi studentami. Wskazano w nim, w jaki sposób udział w realizacji projektów wpłynął na aktywizację studentów, ośmielił ich podczas nawiązywania interakcji z polskimi rówieśnikami i pozwolił poznać kulturę i realia życia w Polsce z perspektywy młodych, studiujących Polaków. Druga część projektu koncentrowała się na poznaniu i zestawieniu różnych interesujących dla uczących się aspektów polskiej i chińskiej kultury, m.in. ważnych świąt i tradycji, kulinariów, sposobów spędzania wolnego czasu, popularnych artystów czy sportowców.

Słowa kluczowe: język polski jako obcy, kompetencja międzykulturowa, międzykulturowa kompetencja komunikacyjna, projekt

*Między Wschodem a Zachodem.
O wyzwaniach dydaktycznych podczas pracy
z grupami chińskimi, s. 165–178
<https://doi.org/10.12797/9788381388238.09>*

DOMINIKA BUCKO 

Uniwersytet Jagielloński

MAŁGORZATA BANACH 

Uniwersytet Jagielloński

WYZWANIA ORAZ SPOSOBY WSPARCIA CHIŃSKICH STUDENTÓW PRZYGOTOWUJĄCYCH PRACĘ LICENCJACKIE

Zajęcia wspomagające seminarium

*Challenges and Methods of Assisting Chinese Students Writing their Bachelor's Theses.
Tutorials Accompanying the Bachelor's Seminar*

The article is concerned with the individualisation of teaching, using the example of tutorials accompanying the bachelor's seminar in the undergraduate double degree programme: Polish studies: language, culture, society. It presents case studies which serve to illustrate the challenges and difficulties faced by Chinese students who worked on their bachelor's theses. The article also describes the approach adopted by the teachers and the assistance they provided for the tutees, which allowed them to find satisfactory solutions together, respecting the cultural and educational background of the students as well as teaching standards and requirements for candidates for a bachelor's degree at the Faculty of Polish Studies of the Jagiellonian University. The authors also comment on the preparation for the thesis defence and methods of remedying problems caused by pandemic restrictions.

Keywords: Polish as a foreign language, bachelor's thesis, teaching Chinese students, tutorials, academic writing

1. Wprowadzenie

Studenci piszący prace licencjackie na kierunku studia polskie – język, kultura, społeczeństwo stanęli przed dużym wyzwaniem, na które złożyły się różne, często niezależne od nich czynniki. Pierwszym jest podejście do uczenia się i nauczania oraz spojrzenie na cały proces dydaktyczny. Obowiązujący w Chinach model konfucjański znacznie różni się od praktykowanego m.in. w Polsce stylu sokratejskiego (Boski 2010). Po wielu latach nauki opartej na pasywnym udziale w zajęciach, wysłuchiowaniu wykładów, pamięciowym przyswajaniu znacznej ilości materiału, całkowitym akceptowaniu opinii nauczyciela i przechodzeniu kolejnych szczebli edukacji pod jego czujnym okiem uczący się musieli odnaleźć się w sytuacji, w której otrzymali sporo wolnego czasu do zagospodarowania, mieli przejąć odpowiedzialność za proces przyswajania wiedzy i umiejętności, a także wykazać się samodzielnością i kreatywnością w wyborze tematu pracy licencjackiej oraz opracowaniu materiałów niezbędnych do jej napisania. Studenci otrzymali wiele wsparcia, wskazówek czy wręcz gotowych rozwiązań od prowadzących seminarium, jednak nie wszyscy umieli tę pomoc w pełni wykorzystać. Dodatkową i bardzo znaczącą trudnością okazała się nauka zdalna, odcięcie od bezpośredniego kontaktu z wykładowcami i znaczne ograniczenie możliwości gromadzenia literatury, wynikające z początku i rozwoju pandemii COVID-19 w Polsce i na świecie. Problemy z odpowiednim opanowaniem języka polskiego, umiejętnym organizowaniem czasu oraz właściwym doбором literatury spowodowały, że wybrane osoby otrzymały dodatkowe wsparcie podczas redagowania pracy licencjackiej. Cotygodniowe, indywidualne zajęcia prowadzone w ścisłej współpracy z promotorem przyczyniły się do powstania tekstów, które pod względem struktury, zawartości merytorycznej i warstwy językowej spełniały wymogi stawiane pracom licencjackim. Zajęcia te pozwoliły także odpowiednio przygotować studentów do obrony. Wnioski wynikające z trwających semestr konsultacji oraz z analizy trudności, jakie pojawiały się na różnych etapach powstawania prac, mogą przyczynić się do lepszego zrozumienia problemów chińskich studentów oraz wypracowania rozwiązań na przyszłość.

2. Redakcja i kompozycja tekstu – specyfika pracy z chińskimi studentami

Jak słusznie zauważają Elżbieta Sękowska i Lin Xin: „Tekst jest nie tylko świadectwem sprawności osiągniętej na danym etapie nauki języka obcego, lecz także konsekwencją tego, jaką rolę przypisuje się nauce pisania w danym systemie edu-

kacyjnym, jakie ćwiczenia praktyczne (słownikowe, argumentacyjne) towarzyszą uczniowi” (Sękowska, Lin 2021: 130). Wpływ na tę sprawność ma cały system nauczania w Chinach, w którym uczący się od najmłodszych lat przyswajają obszerną wiedzę z różnych dziedzin, często wykraczającą poza możliwości poznawcze dziecka. Uczniowie otrzymują teksty dotyczące nauki, historii, sztuki, które są opracowywane przez nauczycieli i dla ułatwienia przekazu przepełnione metaforami. Czytają także klasyczną poezję, a przy tym uczą się całych jej wersów na pamięć, aby urozmaicać nimi swoje wypowiedzi ustne i pisemne, co podczas egzaminów jest dodatkowo punktowane. Wśród form wypowiedzi pisemnej, których redagowania uczy się w szkole podstawowej, znajdują się opowiadanie i opis przedmiotu lub krajobrazu. Na kolejnych etapach edukacji są to: rozprawka, relacja, recenzja, przemówienie, streszczenie, felieton. Najczęstszymi formami wymaganymi podczas egzaminu kończącego szkołę średnią są rozprawka i opowiadanie, to właśnie wtedy szczególnie ważne jest wkomponowanie w tekst związków frazeologicznych, sentencji czy fragmentów poematów (ibid.: 138).

Studenci z Chin lepiej radzą sobie z wypowiedziami pisemnymi, które zakładają pewien stopień szablonowości i korzystania z utartych wzorów. Wynika to zapewne z ich przyzwyczajień edukacyjnych, a także z potrzeby uporządkowania, która charakteryzuje sposób ich funkcjonowania w społeczeństwie (Gworys 2017; Ruszer 2021; Sękowska, Lin 2021). Chętnie korzystają z przykładowych tekstów, zmieniając je jedynie pod względem treściowym. Powołując się na materiały źródłowe, przepisują obszerne fragmenty, zamiast dokonać parafrazy. Należy na to zwracać szczególną uwagę i wielokrotnie wracać do zasad cytowania oraz powoływania się na innych autorów, aby uniknąć podobnych problemów podczas redagowania pracy dyplomowej.

Mimo dość dobrego opanowania zasad polskiej gramatyki i umiejętności poprawnego rozwiązywania testów studenci z Chin często mają trudności z zastosowaniem tej wiedzy podczas redagowania wypowiedzi pisemnej (Gworys 2017: 41). Braki leksykalne starają się zniwelować, korzystając z internetowych tłumaczy, co prowadzi do powstawania obszernych fragmentów tekstu niepoprawnych pod względem składniowym, stylistycznym i leksykalnym, a często wręcz trudnych do zrozumienia czy korekty. Oduczenie studentów tego rodzaju działań jest zadaniem trudnym ze względu na ich obawy przed zadawaniem pytań wprost, a co za tym idzie – ujawnieniem niewiedzy, które w ich przekonaniu prowadzi do „utruty twarzy” (Pietrzak 2021a: 172; Prizel-Kania 2020: 287). Warto jednak poświęcić czas na rozmowę, podczas której uczący się spróbuje przekazać, jakie treści chce zawrzeć w danym fragmencie, następnie trzeba poprosić go o ponowne zredagowanie tekstu bez pomocy tłumacza, a z użyciem zrozumiałego słownictwa i prostszych, lecz poprawnych struktur gramatycznych. Zajęcia z redakcji i kompozycji tekstu, mimo że koncentrują się przede wszystkim na użytkowych formach wypowiedzi pisemnej,

powinny być punktem wyjścia do późniejszego redagowania pracy o charakterze naukowym. Zaprezentowanie studentom zasad tworzenia wstępów, podsumowań, sposobów wprowadzania argumentacji, wskazywania przykładów, wnioskowania i przytaczania własnej opinii pozwoli im wykorzystać pewne utarte struktury, zwroty i wyrażenia podczas pisania pracy licencjackiej. Warto podkreślać przy tym, czym charakteryzuje się styl naukowy, aby uniknąć niepotrzebnego stosowania metafor, sentencji czy moralizatorskich lub życzeniowych zakończeń (Ruszer 2021: 240).

Dzięki wprowadzeniu przez lektora na zajęciach z pisania zaawansowanego określonych formuł segmentujących, spajających i delimitujących prace mają retoryczną strukturę i są uporządkowane myślowo. [...] Studenci niejako automatycznie uzupełniają te formuły właściwą treścią, odpowiednią do prowadzonych przez nich badań. Zdania formułiczne są niezwykle pomocne, bo pozwalają panować nad tekstem i trzymają autora w ryzach, by nie pokusił się on o zbytnią swobodę niewskazaną w stylu naukowym (ibid.: 241).

Pisanie pracy dyplomowej wymaga dobrej organizacji czasu, zebrania i uporządkowania materiałów, umiejętnego powoływania się na literaturę przedmiotu, a także kreatywności oraz umiejętności wnioskowania i prezentowania swojej opinii. Chińscy studenci, choć pilni i pracowici, najchętniej wykonują wskazane przez nauczyciela prace domowe oraz ćwiczenia, z trudnością podejmując samodzielne decyzje dotyczące edukacji językowej (Zhao 2011; Jasińska 2015; Malejka 2008), dlatego tak istotne jest systematyczne kontrolowanie kolejnych etapów powstawania pracy, regularne czytanie mniejszych fragmentów tekstów i dokładne wskazywanie, które elementy wymagają zmiany lub dopracowania.

3. Studium przypadków

Prowadzone przez nas co tydzień konsultacje poprzedzone były bardzo szczegółową rozmową z promotorem prac, który przedstawił nam proces doboru tematów, zachodzące w tym zakresie zmiany, gromadzenie literatury przedmiotu i podmiotu, które przebiegało przy jego dużym wsparciu, a także trudności, które występowały na poszczególnych etapach redagowania licencjatów. W momencie rozpoczęcia indywidualnych konsultacji prace miały już ustaloną strukturę, a studenci omówili z promotorem treść poszczególnych rozdziałów. Naszym zadaniem było czuwanie nad warstwą językową i merytoryczną powstających tekstów oraz nad odpowiednim uwzględnianiem uwag i sugestii opiekuna naukowego. Po każdej konsultacji ze studentami, naniesieniu i wspólnym omówieniu zmian zdawałyśmy relację promotorowi. Tak ścisła współpraca okazała się koniecznością, gdyż nasi podopieczni

mieli trudności także na poziomie organizacyjnym – poprawne zapisywanie zmian i tytułowanie plików, odnoszenie się do uwag, terminowe przysyłanie kolejnych partii tekstu. Zajęcia zdalne, całe dni spędzane w akademiku z ograniczoną możliwością poruszania się, duże obawy związane z pandemią, tęsknota za rodziną destabilizowały sposób funkcjonowania studentów, niekorzystnie wpływały na ich motywację oraz umiejętność zarządzania czasem. Im więcej czasu mieli studenci, tym trudniej było im wywiązywać się ze zobowiązań związanych z redagowaniem pracy. Dodatkowe spotkania miały więc także charakter mobilizujący i motywujący, gdyż wymagały regularnego sprawozdawania z czynionych postępów. Były też okazją do szczegółowego omawiania błędów językowych i merytorycznych oraz ciągłego doskonalenia warsztatu pracy, ze szczególnym podkreśleniem wagi własności intelektualnej i poprawnego odwoływania się do innych prac naukowych. Mimo że wszystkie te zagadnienia były wielokrotnie poruszane podczas seminarium, wymagały one ugruntowania i częstego wracania do nich.

Z punktu widzenia prowadzących konsultacje praca była bardzo wymagająca i niekiedy trudna, jednak przyniosła pozytywne rezultaty w postaci postępu, jaki poczynili studenci, gotowych prac oraz dobrych ocen po złożeniu przez piszących egzaminu dyplomowego. Poniżej przedstawiamy studium przypadków, aby na tej podstawie wskazać wyzwania, z jakimi musieli zmierzyć się studenci podczas pisanie, oraz sposoby wsparcia stosowane przez nauczających.

3.1. Praca 1

Tematyka pracy koncentrowała się wokół problemów związanych z rozwojem feminizmu w Polsce. Pierwszym wyzwaniem okazała się selekcja materiału i odpowiednie zaprezentowanie istotnych dla analizowanego zagadnienia wydarzeń w Polsce i na świecie na przestrzeni lat. Kluczowe okazało się ustalenie struktury pracy oraz stopnia uszczegółowienia przekazywanych w niej informacji. Autorka była bardzo zmotywowana do opisanie wybranych przez siebie zagadnień i choć musiała zmodyfikować swoje wcześniejsze zamierzenia związane z przedstawieniem historii ruchu feministycznego i jego współczesnym kształtem, napisała pracę, którą planowała. Temat z pogranicza kultury, polityki i życia społecznego okazał się wyzwaniem na wielu płaszczyznach. Jego odpowiednie zaprezentowanie wymagało bowiem znajomości polskiej historii, tradycji i kultury oraz elementów związanych z ustrojem, prawem ustawodawczym, a także bieżącym życiem politycznym. Niepełna znajomość tych zagadnień utrudniała krytyczny dobór źródeł oraz możliwość rzetelnego przedstawiania opisywanych informacji. W momencie powstawania pracy w Polsce toczyła się ożywiona dyskusja dotycząca wprowadzenia zakazu aborcji oraz licznych protestów z tym związanych. Wiele dostępnych w przestrzeni medialnej tekstów

miało charakter opiniotwórczy i przedstawiało pewne wydarzenia czy postawy jednostronnie, co było bardzo trudne do wychwycenia przez autorkę pracy. Korzystanie ze źródeł internetowych stanowiło wyzwanie z dwóch powodów. Po pierwsze, mimo licznych wskazówek, z jakich stron korzystać, autorka odwoływała się do stron, które nie są kojarzone z pracami naukowymi, jednak operują bardziej przystępnym językiem i zapewne były wyświetlane na górze listy wyszukiwania. Po drugie, poważną trudnością okazało się odpowiednie stosowanie przypisów i cytatów. Wiele faktów związanych z rozwojem feminizmu na przestrzeni lat podawanych było bez żadnego przypisu, a przecież autorka pozyskała tę wiedzę z konkretnych źródeł. Dużo czasu zajęło wyjaśnienie jej, że tego typu praktyki nie są dozwolone podczas pisania pracy dyplomowej.

Dodatkową trudnością okazał się język konieczny do opisania poruszanych zjawisk; był to język specjalistyczny zarówno z zakresu medycyny (autorka długo miała problem z rozróżnieniem „poronienia” i „aborcji”), jak i ustroju państwa (prawie do samego końca w pracy pojawiały się wzmianki o „izbie gmin”, a nie parlamencie – mimo częstych prób wyjaśnienia tych różnic). Pracy nad tekstem nie ułatwiała częste korzystanie z tłumacza, który dawał piszącej złudne poczucie poprawności, podczas gdy w rzeczywistości wprowadzał do tekstu niestosowne, niezrozumiałe czy irracjonalne zwroty i wyrażenia.

Podkreślić należy, że studentka miała pewne wyobrażenie swojej pracy i tego, w jaki sposób chce przedstawić poruszane zagadnienia, zapewne przy lepszym opanowaniu języka i głębszej znajomości polskich realiów pisanie pracy przebiegałoby sprawniej i bardziej samodzielnie. Dzięki ścisłej współpracy i pomocy zarówno promotora, jak i nauczyciela wspomagającego udało się doprowadzić do powstania tekstu, który spełniał warunki stawiane pracom licencjackim i był przeglądem rozwoju polskiego feminizmu od czasów średniowiecza do współczesności.

3.2. Praca 2

Praca poświęcona była kulinariom, stylom odżywiania i preferencjom Polaków dotyczącym kuchni. Autorka miała pomysł na kształt pracy, jednak wymagał on ustrukturyzowania, a przede wszystkim selekcji treści, które miały się znaleźć w tekście. Pod opieką promotora studentka zawężyła tematykę pracy, a podczas konsultacji określony został ostateczny kształt poszczególnych rozdziałów. Temat kulinariów jest bardzo rozległy i to właśnie skoncentrowanie się na wybranych zagadnieniach było początkowo największym wyzwaniem. Ostatecznie udało się wypracować rozwiązanie, które pozwoliło na przedstawienie interesujących studentkę aspektów przy zachowaniu spójności, logiki i odpowiedniej struktury pracy. Znacznie większym niż w pozostałych pracach problemem okazał się dobór literatury. Mimo wskaza-

nia przez promotora konkretnych, wartościowych i rzetelnych publikacji wartych wykorzystania studentka często odwoływała się do obiegowych informacji dostępnych na stronach internetowych. Wybór ten wymagał weryfikacji, często zmiany oraz uświadomienia, że w pracy dyplomowej należy powoływać się na wiarygodne źródła. Ostatecznie zdecydowaną większość pozycji bibliograficznych stanowiły teksty dostępne w Internecie, co znajdowało swoje uzasadnienie także w aktualnej sytuacji epidemicznej w Polsce i na świecie oraz w bardzo utrudnionym dostępie do materiałów drukowanych.

Autorka w pracy nie tylko powoływała się na badania dotyczące preferencji kulinarnych Polaków, ale zdecydowała się na przeprowadzenie własnych badań ankietowych, w których pytała o odbiór kuchni polskiej przez Chińczyków. Wsparcia wymagało opracowanie i skomentowanie wyników ankiety oraz wyciągnięcie konkretnych wniosków. Pisząca potrafiła jednak odwołać się do własnych doświadczeń, porównać charakterystyczne dla polskiej i chińskiej kuchni smaki, przyprawy i sposoby przyrządzania dań i na tej podstawie skomentować odpowiedzi udzielone w ankiecie. Dużym atutem podczas konsultacji było zaangażowanie studentki, jej otwartość na wprowadzanie zmian i korekt w tekście oraz ścisła współpraca z nauczycielem prowadzącym. Widać też było dużą motywację do realizacji wybranego tematu i przedstawienia go w interesujący sposób. W części poświęconej tradycyjnym polskim potrawom autorka nie ograniczyła się do opisu genezy ich powstania czy tradycji podawania, ale odwołała się też do wybranych utworów literackich, w których te dania się pojawiają. W warstwie językowej przeważały błędy składniowe, niekiedy leksykalne. Częstym problemem okazywał się szyk zdania czy wielokrotne powtórzenia wyrazów oraz większych fragmentów tekstu.

3.3. Praca 3

Temat był związany z zainteresowaniami filmoznawczymi autorki, musiał jednak zostać doprecyzowany i przeformułowany podczas konsultacji z promotorem. Kompozycja i struktura pracy były przemyślane i w rozmowach z autorką widać było, że posiada sporą wiedzę związaną z omawianymi zagadnieniami. Należało wspólnie dokonać selekcji materiału i skupić się na dokładniejszym przedstawieniu wybranych aspektów, zamiast powierzchownie opisywać temat w różnych ujęciach. Analiza adaptacji filmowej dramatu pod względem treściowym, artystycznym i symbolicznym wymagała użycia specjalistycznego słownictwa i odwołania się do branżowych opracowań, co stanowiło spore wyzwanie dla studentki. Dodatkowo autorka zdecydowała się na własną interpretację oraz porównanie analizowanego dzieła z innymi adaptacjami tej sztuki, co było bardzo dużą wartością pracy i pokazywało także emocjonalne zaangażowanie w realizację tematu. Studentka zaczęła

od zaprezentowania biografii reżysera, aby pokazać wpływ doświadczeń życiowych na jego filmy, dobór tematyki, środków wyrazu artystycznego, symbolikę scen. Wymagało to zapewne głębokiego zrozumienia poruszanych zagadnień i przekroczenia pewnych ograniczeń językowych, aby w pełni zaprezentować proces myślowy oraz odbiór omawianego dramatu i jego adaptacji filmowej. W warstwie językowej i stylistycznej szczególnie problem stanowiły liczne powtórzenia, zarówno wyrazowe, jak i zdaniowe. Początkowo studentka nie rozróżniała w zapisie tytułu sztuki od głównego bohatera, co prowadziło do nieścisłości i trudności w zrozumieniu tekstu. Trudne też było utrzymanie jednolitego stylu, bardzo często autorka przechodziła od stylu naukowego do potocznego, jednak podczas konsultacji udało się ujednolicić pracę także pod tym względem. Przywoływanie treści sztuki czy scen filmowych i późniejsza ich analiza nastroczały także trudności z zachowaniem odpowiedniego czasu – liczne były zdania, w których niekonsekwentnie używano czasu przeszłego i teraźniejszego. Dobór literatury nie budził zastrzeżeń, autorka sięgnęła w dużej mierze po publikacje polskojęzyczne, ale wybrała kilka pozycji związanych z opisywanym tematem w języku chińskim.

3.4. Praca 4

Praca dotyczyła jednego z dzieł literackich polskiego romantyzmu. Wybór tematu wynikał m.in. z zainteresowania studentki dorobkiem autora. Choć początkowo skłaniała się ona ku szerszemu ujęciu problemu, po konsultacjach z promotorem zakres tematyczny licencjatu został zawężony. W rezultacie zadanie piszącej obejmowało prezentację biografii twórcy, omówienie genezy i znaczenia dzieła dla polskiej kultury oraz analizę przedstawionych w nim postaci. Z powodu specyficznych trudności, z którymi autorka mierzyła się podczas przygotowywania pracy, zrezygnowano natomiast m.in. z ukazania recepcji utworu w Chinach. Mimo że istnieją liczne opracowania ułatwiające zgłębienie zagadnienia, należy docenić decyzję autorki o analizie tekstu, który stanowił dla niej wyzwanie ze względów kulturowych, historycznych, a także – do pewnego stopnia – językowych¹.

W momencie rozpoczęcia spotkań w ramach wsparcia naukowego struktura licencjatu była już określona i zatwierdzona przez promotora pracy, studentka potrzebowała jednak pomocy w zakresie prowadzenia dyskursu akademickiego. Szczególnych trudności przysparzało jej bowiem selekcjonowanie materiału i jego spójna, logiczna prezentacja. Konieczne okazało się zwrócenie uwagi piszącej na nieuzasadnione powtórzenia tych samych treści, brak uporządkowania w prezentowa-

¹ Studentka mogła korzystać z przekładu chińskiego, ale w pracy przytaczała fragmenty utworu w wersji oryginalnej.

niu informacji, wreszcie na sprzeczności pojawiające się czasem w wywodzie czy – rzadziej – niezrozumiałość niektórych konstrukcji i wyrażań. W warstwie stylistycznej uderzała również obecność wyszukanych porównań i metafor, których użycie – choć mile widziane w kulturze chińskiej (zob. Sękowska 2020: 347) – jest niezgodne z konwencją obowiązującą w polskich tekstach naukowych i wynikało m.in. z naśladowania języka analizowanego dzieła. Innym zauważalnym problemem językowym były usterki w zakresie łączliwości składniowej. Po wskazaniu i omówieniu błędów w jednym z fragmentów tekstu autorka była w stanie dostrzec i – we współpracy z nauczycielem – dokonać poprawy innych części pracy.

Do walorów pracy należały umiejętnie dobrane cytaty z analizowanego utworu, lecz w przypadku innych pozycji bibliograficznych potrzebne było przypomnienie piszącej o zasadach dotyczących korzystania z literatury przedmiotu i stosowaniu przypisów. Początkowo, mimo dostępu do wyczerpującej bibliografii (głównie w języku polskim, ale też częściowo chińskim) zebranej w ramach seminarium, studentka chciała odwoływać się do informacji ze stron internetowych z opracowaniami lektur szkolnych.

Bezspieczną wartością w opisywanej współpracy były zaangażowanie autorki pracy oraz jej systematyczność, a także – co może wydać się zaskakujące – zdolność do bronięcia własnego zdania w sytuacji pojawiania się podczas spotkań rozbieżności interpretacyjnych. Warto podkreślić ten aspekt konsultacji, gdyż nie jest to zachowanie wspierane ani nagradzane w systemie edukacyjnym, w którym wyrosła studentka.

3.5. Praca 5

Przedmiotem pracy były przedstawienie oraz interpretacja twórczości jednego z polskich malarzy współczesnych. Aby właściwie ją odczytać, studentka musiała zgłębić zagadnienie i umieścić je w szerszym kontekście, co wymagało zapoznania się z odpowiednimi opracowaniami, a następnie ukazania w pracy genezy i historii nurtu reprezentowanego przez artystę, podłoża filozoficznego i założeń tego kierunku oraz jego przedstawicieli. Pomimo złożoności zadania autorka poradziła z nim sobie stosunkowo dobrze i w momencie rozpoczęcia współpracy wprowadzająca część teoretyczna licencjatu była już w większości zredagowana, tekst miał uporządkowaną strukturę oraz był opatrzone przypisami. Bibliografia obejmowała pozycje zarówno polsko-, jak i angielskojęzyczne; część z nich to teksty opublikowane w Internecie, co wynikało ze współczesnej tematyki. Do najważniejszych zadań podczas konsultacji należała interpretacja wybranych przez studentkę obrazów z dorobku omawianego malarza, tak by uwypuklić ważne wątki i przesłanie jego twórczości.

Atutem podczas zajęć wspomagających były systematyczność i zaangażowanie piszącej pracę oraz jej otwartość na uwagi konsultanta naukowego. Niedostatki kompetencji językowej niejednokrotnie utrudniały jednak studentce opis analizowanych dzieł i wyrażanie pogłębionych sądów krytycznych. Początkowo autorka w dość przypadkowej kolejności omawiała różne elementy widoczne na obrazach, a między kolejnymi zdaniami trudno było dostrzec związki logiczne. Mimo że studentka nie potrafiła czasem nazwać precyzyjnie widocznych na obrazach obiektów i sytuacji, jednocześnie wplatała w opisy terminy z zakresu krytyki sztuki. Ich obecność w tekście nie przynosiła jednakże zamierzonego efektu ze względu na niejednorodność stylistyczną fragmentów, zaburzenia spójności, a także błędy składniowe.

Podczas interpretacji dzieł studentka zwykle posiadała własną opinię na temat idei przyświecającej twórcy, lecz nierzadko podsumowanie ograniczała do zaledwie jednego zdania. Niekiedy konieczne było dopytanie jej, co miała na myśli, używając danego wyrażenia; niezręczności językowe tego typu mogły wynikać z korzystania z elektronicznego translatora. Podczas konsultacji pracowałyśmy zatem m.in. nad: poszerzeniem zasobu słownictwa, uporządkowaniem struktury opisów i ujednoliceniem ich stylu, poprawą błędów gramatycznych, jak również rozwinięciem sposobu rozumienia obrazów.

Interpretacja twórczości artysty stała się okazją do porównań międzykulturowych, ponieważ studentka w odmienny od zachodniego sposób postrzegała przesłanie niektórych dzieł. Zaskakujące odczytanie symboliki obrazów związane było m.in. z różnym w obu kulturach odbiorem i wartościowaniem zjawisk obecnych w relacjach rodzinnych i społecznych. Rozmowa na ten temat i poznanie innego punktu widzenia prowadziły czasem do zmiany perspektywy autorki pracy, ale w przypadku rozbieżności przyznawaliśmy jej razem z promotorem licencjatu autonomię.

3.6. Praca 6

Tematyka pracy koncentrowała się wokół przekładów literatury polskiej XIX w. w Chinach oraz jej wpływu na twórczość jednego z chińskich tłumaczy i autorów. Komparatystyczny charakter badania oraz konieczność dobrej orientacji w literaturze polskiej, zwłaszcza okresu romantyzmu, stanowiły duże wyzwanie dla studentki, choć podjęła się ona opracowania tego zagadnienia z własnej inicjatywy. Przed rozpoczęciem konsultacji powstała już część licencjatu ukazująca tło historyczne recepcji dzieł polskich pisarzy w Chinach oraz sylwetkę i działalność ich popularyzatora w Państwie Środka. Wątki te zostały przedstawione w sposób interesujący i niebudzący zastrzeżeń, należało jednak nadać strukturę kolejnym fragmentom pracy, poświęconym oddziaływaniu utworów polskich pisarzy na myśl oraz dzieła chińskiego twórcy. Redakcja tej części okazała się dla piszącej najtrudniejszym zadaniem.

Autorka wykazywała zainteresowanie wybranym przez siebie tematem oraz dużą potrzebę autonomii. Chęć samodzielności, rzadką wśród chińskich studentów i zasadniczo godną pochwały oraz rozwijania, studentka nie zawsze potrafiła jednak przełożyć na pozytywne rezultaty ze względu na brak systematyczności. Za radą promotora potrzebna okazała się także częściowa modyfikacja zakresu badań w stosunku do pierwotnych planów piszącej, na seminarium i podczas spotkań ujawniły się bowiem jej trudności, przede wszystkim na poziomie merytorycznym i warsztatowym, a częściowo także językowym. Przykładem tych pierwszych było np. mylenie powstania listopadowego z warszawskim czy polskich pisarzy o podobnym nazwisku, reprezentujących różne epoki i gatunki literackie. Ujęcie porównawcze wymaga dobrej orientacji w analizowanej literaturze, jak też sprawności warsztatowej. Studentka, która dopiero zdobywała takie umiejętności, przygotowując ponadto pracę w nie swoim języku, potrzebowała m.in. wskazówek, jak zachować logiczną organizację tekstu, zawierającego częste odwołania do różnych utworów literackich powstałych w obu krajach. Niezbędne było także konsekwentne przypominanie piszącej o konieczności podawania źródeł cytatów oraz zamieszczania przypisów bibliograficznych w momencie powoływania się na ustalenia innych autorów. Sama bibliografia obejmowała dobrze dobrane pozycje naukowe zarówno w języku polskim, jak i chińskim.

Wspomniane problemy w warstwie językowej wynikały najprawdopodobniej z preferowanego przez studentkę stylu pisanego, polegającego na redakcji tekstu w języku chińskim, a następnie tłumaczeniu go na język polski, zapewne częściowo za pomocą tłumacza. Niestety, pomimo ostrzeżeń przed wiążącym się z tym ryzykiem, autorka pozostała przy takim sposobie pracy. Przysyłane przez nią fragmenty zawierały stosunkowo niewielką liczbę usterek gramatycznych, a główne błędy polegały na niepoprawnym użyciu wyrazów, obecności niezrozumiałych pojęć i haseł o propagandowym zabarwieniu (por. Ruszer 2015: 185), co negatywnie wpływało na styl. W trakcie konsultacji wyjaśniałyśmy zatem także wątpliwości leksykalno-stylistyczne. Ostatecznie dzięki pracy na seminarium i zajęciach wspomagających studentce udało się przezwyciężyć opisane trudności i złożyć do recenzji tekst spełniający wymogi stawiane licencjatowi.

4. Przygotowanie do obrony

Ostatnim elementem zajęć wspomagających seminarium było przygotowanie studentów do obrony pracy licencjackiej. Mając na względzie specyfikę wypowiedzi ustnych Chińczyków, które w przeważającej większości są wręcz recytowaniem wcześniej napisanego tekstu, zależało nam przede wszystkim na takim przygotowaniu

prezentacji, aby przedstawiane treści były omawiane na podstawie zawartości slajdów i wiedzy na temat poruszany w pracy, a nie mówione z pamięci. Dla studentów stanowiło to jedno z najtrudniejszych zadań, gdyż wymagało zerwania z wieloletnimi przyzwyczajeniami, a niepewność związana z samodzielnym mówieniem potęgowana była jeszcze stresem wynikającym z egzaminu dyplomowego. Pierwszym krokiem było wspólne stworzenie planu wypowiedzi oraz wyselekcjonowanie materiału, który miał zostać przedstawiony podczas prezentacji. Duży nacisk kładliśmy na prezentowanie przez studentów własnych opinii, wniosków i odczuć, co także jest wyzwaniem dla osób z tego kręgu kulturowego (Zhao 2011; Gworys 2017; Jasińska 2015; Malejka 2008; Sękowska, Lin 2021). Po opracowaniu i zredagowaniu strony tekstowej i wizualnej należało przeciwiczyć wypowiedź egzaminacyjną. Podkreślając konieczność mówienia swoimi słowami, wprowadzałyśmy różnego typu pytania i wtrącenia, aby studenci zrezygnowali z recytowania całych fragmentów tekstu i potrafili spontanicznie reagować na pytania komisji czy niespodziewane wydarzenia (jak problem techniczny lub wejście do sali osób postronnych podczas egzaminu). Było to o tyle istotne, że zdarzało się, iż studenci „zacinali się” w swojej wypowiedzi i nie potrafili wrócić do omawianego wątku. Tego typu trening podczas zajęć zaowocował pomyślnym przebiegiem obron, zarówno w części prezentacji, jak i podczas odpowiedzi na pytania komisji. Studenci nabrali też pewności siebie i podczas wypowiedzi używali prostych i logicznych struktur oraz słownictwa, które rozumieli, zamiast stosować rozbudowane, wielokrotnie złożone zdania oraz wyszukane słownictwo, nie zawsze adekwatne do poruszanego tematu.

5. Podsumowanie

Indywidualna praca ze studentami wymagającymi wsparcia okazała się bardzo dobrym rozwiązaniem. Umożliwiła wskazanie rozwiązań usprawniających organizację czasu, a także pracę z materiałem źródłowym oraz poprawne redagowanie tekstu. Pozwoliła na szczegółowe omówienie problemów zaistniałych podczas pisania, a także na wspólne opracowywanie ostatecznej wersji tekstu. Dużym wyzwaniem dla piszących okazało się sprawne zredagowanie wstępu i zakończenia. Zwłaszcza stworzenie podsumowania, które zbierze najważniejsze obserwacje czy wnioski z poszczególnych rozdziałów, a nie będzie powtarzaniem tych samych treści, nastręczało licznych trudności. Tworzenie uogólnień, grupowanie argumentów oraz zarysowanie perspektyw badawczych na przyszłość wymagało wsparcia nauczyciela. Ważne było regularne powtarzanie zasad dotyczących wyszukiwania materiałów, krytycznej oceny źródła, z którego pochodzą, oraz prawidłowego powoływania się na nie w pracy, zwłaszcza że parafrazowanie tekstu nie przychodzi studentom z Chin

łatwo. Często też nie dostrzegają oni potrzeby wskazania źródła danej informacji, uznając, że jest to wiedza powszechnie znana. Trudne do wyeliminowania okazało się natomiast korzystanie z tłumacza, za pomocą którego uczący się tłumaczyli obszerne fragmenty tekstu, wcześniej napisane w języku chińskim. Prowadziło to do wielu uchybień na poziomie struktury wypowiedzi, a także błędów gramatycznych, leksykalnych i stylistycznych. Mimo wielu trudności, także obiektywnych, jak pandemia, nauczanie zdalne czy ograniczony dostęp do literatury przedmiotu, prace dyplomowe zostały poprawnie zredagowane, dzięki czemu spełniały wymogi stawiane tego typu tekstom naukowym.

Bibliografia

- Boski P., 2010, *Kulturowe ramy zachowań społecznych. Podręcznik psychologii międzykulturowej*, Warszawa.
- Dzięcioł-Pędich A., 2014, *Proces wdrażania podejścia komunikacyjnego w różnych kulturach na przykładzie Chin, Japonii i Indii*, „Języki Obce w Szkole”, nr 1, s. 39–42.
- Fu Anna, Li Wanying, 2021, *Czy język polski może być dla Chińczyków przysłowiową „chińszczyzną”?*, [w:] A. Jasińska, P. Kajak, T. Wegner (red.), *Język polski w Chinach. Z doświadczeń nauczania polszczyzny w Azji Wschodniej*, „Studia Glottodydaktyczne”, Warszawa, s. 153–167, <https://doi.org/10.31338/uw.9788323550143.pp.153-167>.
- Gworys M., 2017, *W poszukiwaniu złotego środka – wybór metody nauczania języka polskiego jako obcego studentów z Chin. (Na podstawie obserwacji przeprowadzonych w Szkole Języka Polskiego i Kultury dla Cudzoziemców Uniwersytetu Wrocławskiego)*, „Kwartalnik Polonicum”, nr 25, s. 39–42.
- Jasińska A., 2015, *Po polsku za Wielkim Murem*, „Języki Obce w Szkole”, nr 1, s. 95–98.
- Malejka J., 2008, *Potomkowie smoka o sobie samych, czyli o autostereotypie Chińczyków*, „Postscriptum Polonistyczne”, nr 1(1), s. 207–225.
- Malejka J., 2013, *Szyk wyrazów w języku polskim – problem nie tylko glottodydaktyczny*, [w:] Choi Sun-Eung (red.), *Spotkania Polonistyk Trzech Krajów – Chiny, Korea, Japonia. Rocznik 2012/2013*, Seul, s. 231–240.
- Mao Rui, 2018, *Chińscy studenci o rocznych stażach językowych w Polsce*, „Kwartalnik Polonicum”, nr 30, s. 57–66.
- Pietrzak S., 2021a, *Motywacja i styl nauki chińskich studentów języka polskiego (na podstawie doświadczeń lektorki na Uniwersytecie Syczuańskim w Chengdu)*, [w:] A. Jasińska, P. Kajak, T. Wegner (red.), *Język polski w Chinach. Z doświadczeń nauczania polszczyzny w Azji Wschodniej*, „Studia Glottodydaktyczne”, Warszawa, s. 168–177, <https://doi.org/10.31338/uw.9788323550143.pp.168-177>.
- Pietrzak S., 2021b, *Rola frazeologii w nauczaniu studentów chińskich języka polskiego jako obcego*, [w:] G. Leszczyński, A. Zieniewicz (red.), *Bezdroża glottodydaktyki poloni-*

- stycznej. *Studia, rozprawy i szkice*, „Studia Glottodydaktyczne”, Warszawa, s. 179–201, <http://dx.doi.org/10.31338/uw.9788323551812.pp.179-201>.
- Prizel-Kania A., 2020, *Specyfika postaw i zachowań chińskich studentów jako przedstawicieli kultur kolektywnych w perspektywie glottodydaktycznej*, „Acta Universitatis Lodzensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców” 27, s. 277–290, <https://doi.org/10.18778/0860-6587.27.15>.
- Prizel-Kania A., 2021, *Sposoby zdobywania i przetwarzania informacji w ujęciu neurobiologicznym i kulturowym. Przykład studentów chińskich uczących się języka polskiego*, „Acta Universitatis Lodzensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców” 28, s. 145–157, <https://doi.org/10.18778/0860-6587.28.10>.
- Ruszer A., 2021, *Gdy wszystko brzmi i wygląda inaczej... Chińczycy na lekcji polskiego*, [w:] E. Lipińska, A. Seretny (red.), *Dydaktyka języka polskiego jako nierodzimego. Konteksty – dylematy – trendy*, „Metodyka Nauczania Języka Polskiego jako Obcego”, t. 12, Kraków, s. 225–244.
- Sękowska E., 2020, *A Thematic Dictionary as a Source of Cultural Competence (Using the Example of a Chinese-Polish Dictionary)*, „Acta Universitatis Lodzensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców” 27, s. 339–348.
- Sękowska E., Lin Xin, 2021, *Czy styl wypowiedzi pisemnych chińskich studentów nosi cechy etniczne?*, [w:] A. Jasińska, P. Kajak, T. Wegner (red.), *Język polski w Chinach. Z doświadczeń nauczania polszczyzny w Azji Wschodniej*, „Studia Glottodydaktyczne”, Warszawa, s. 129–140.
- Zhao Gang, 2011, *Polonista chiński wobec rynku pracy i struktury języka polskiego*, [w:] R. Nycz, W.T. Miodunka, T. Kunz (red.), *Polonistyka bez granic. IV Kongres Polonistyki Zagranicznej, Uniwersytet Jagielloński, 9–11 października 2008 r.*, t. 2: *Glottodydaktyka polonistyczna, współczesny język polski, językowy obraz świata*, Kraków, s. 245–250.

ABSTRAKT

Artykuł dotyczy indywidualizacji nauczania na przykładzie zajęć wspomagających seminarium licencjackie na kierunku studia polskie – język, kultura, społeczeństwo. Zaprezentowano w nim studium przypadków, na podstawie których ukazane zostały wyzwania i trudności, z jakimi musieli poradzić sobie chińscy studenci podczas przygotowywania prac dyplomowych. Przedstawiono także sposoby postępowania i obrane przez nauczycieli ścieżki wsparcia, dzięki którym udało się wspólnie wypracować satysfakcjonujące rozwiązania, uwzględniając zarówno uwarunkowania kulturowe i edukacyjne studentów, jak i standardy nauczania oraz wymagania stawiane osobom ubiegającym się o tytuł licencjata na Wydziale Polonistyki UJ. Przywołano także przebieg przygotowań do egzaminu dyplomowego oraz sposoby radzenia sobie z problemami, jakie przyniosły ograniczenia związane z pandemią COVID-19.

Słowa kluczowe: język polski jako obcy, praca licencjacka, nauczanie chińskich studentów, zajęcia indywidualne, tekst naukowy

CZEŚĆ III
SEMINARIA LICENCJACKIE,
CZYLI ZWIEŃCZENIE WSPÓLNYCH WYSIŁKÓW

PIOTR HORBATOWSKI 

Uniwersytet Jagielloński

PROGRAM SEMINARIUM LICENCJACKIEGO W ODNIESIENIU DO NOWYCH WYZWAŃ STOJĄCYCH PRZED STUDIAMI POLONISTYCZNYMI W CHINACH¹

The Programme of the Bachelor's Seminar in Relation to the New Challenges Faced by Polish Studies in China

Polish culture is one of the most frequently chosen topics for bachelor's theses by students of Chinese Polish studies. This puts the seminar leaders in the task of an intercultural approach to the seminar classes. The article will present a general outline of the cooperation between the Jagiellonian University and departments of Polish studies at various Chinese universities. Next, the most important principles of an intercultural approach to the implementation of the bachelor seminar program focused on Polish culture by individual students will be outlined.

Keywords: Polish culture, intercultural approach, Polish culture in the glottodidactic approach, Polish culture and Polish studies in China

¹ W artykule uwzględnione zostaną dwie grupy studentów chińskich polonistyk, realizujących program *double degree* w Krakowie: Instytutu Chengdu Syczuańskiego Uniwersytetu Studiów Międzynarodowych (CISISU) – I edycja programu oraz Dalińskiego Uniwersytetu Języków Obcych – II edycja. W przypadku studentów CISISU obrony odbyły się w lipcu 2020 r., obrony prac licencjackich studentów z Dalienu zaplanowano na lipiec 2022 r. Zdecydowałem się na poszerzenie tematyki artykułu o studentów II edycji, licząc, że pozwoli to na szerszy kontekst porównawczy, szczególnie w stosunku do wybieranych przez uczestników programu tematów prac licencjackich.

1. Wstęp

Kluczowe znaczenie dla współpracy Instytutu Glottodydaktyki Polonistycznej² Wydziału Polonistyki Uniwersytetu Jagiellońskiego w Krakowie z uczelniami w Chinach miał rok 2006, kiedy 29 września Rektor UJ prof. dr hab. Karol Musioł i dyrektorka Chińskiego Państwowego Biura Międzynarodowej Promocji Języka Chińskiego Xu Lin podpisali w Collegium Maius porozumienie o ustanowieniu Instytutu Konfucjusza w Krakowie. Była to pierwsza tego typu jednostka w Polsce i ósma na świecie. Tego samego dnia zawarto także porozumienie pomiędzy Uniwersytetem Jagiellońskim i Pekińskim Uniwersytetem Języków Obcych (PUJO) o współpracy naukowej i promocji wymiany akademickiej – miała ona wspomóc realizację założeń programowych Instytutu Konfucjusza.

W ślad za podpisanym dokumentem przyjechała do Krakowa pierwsza grupa studentów polonistyki PUJO³ na roczny, intensywny program nauki języka polskiego i kultury polskiej, co zapoczątkowało stałą współpracę, trwającą do dziś. W 2015 r. ówczesne Centrum Języka i Kultury Polskiej w Świecie UJ⁴ nawiązało kontakty z inną chińską polonistyką – w Kantonie⁵.

Była to kolejna grupa studentów, którzy regularnie zaczęli odwiedzać Centrum i uczyć się na kursach semestralnych bądź rocznych. Współpraca UJ z chińskimi uczelniami nabrała wówczas dużej dynamiki. Spotkania władz Uniwersytetu i Wydziału Polonistyki oraz dyrekcji naszej jednostki z przedstawicielami chińskich uczelni owocowały kolejnymi umowami. Warto zwrócić uwagę na memorandum z listopada 2017 r., kiedy w czasie wizyty władz Dalian University of Foreign Languages – jednej z najlepszych chińskich uczelni językowych – ustalono zasady współ-

² Instytut Glottodydaktyki Polonistycznej Uniwersytetu Jagiellońskiego jako jednostka naukowo-dydaktyczna Wydziału Polonistyki powstał w marcu 2020 r. z przekształcenia Centrum Języka i Kultury Polskiej w Świecie.

³ Polonistyka Pekińskiego Uniwersytetu Języków Obcych jest najstarszą tego typu jednostką w Chinach. Została założona w 1954 r. i aż do 2009 r. była jedyną polonistyką w tym kraju. Pekkańska polonistyka realizuje studia licencjackie, magisterskie i doktoranckie, dysponuje bardzo silną kadrą dydaktyczną, złożoną także z własnych absolwentów. Od 2010 r. w charakterze lektora wizytującego pracuje tam dr Andrzej Ruszer z Uniwersytetu Jagiellońskiego. W 2019 r. zajął on drugie miejsce w Ogólnochińskim Konkursie na Nauczyciela Roku. Konkurs przeprowadzony był pod auspicjami chińskiego Ministerstwa Edukacji i obejmował wszystkie uczelnie w Chinach. Obejmował wykładowców obywateli Chin, jak również obcokrajowców.

⁴ Obecnie Instytut Glottodydaktyki Polonistycznej.

⁵ Umowa o akademickiej współpracy i wymianie studentów pomiędzy Uniwersytetem Jagiellońskim i Guandong University of Foreign Studies w Kantonie została podpisana 10 lipca 2015 r., a poprzedziła ją wizyta dziekan Wydziału Polonistyki prof. dr hab. Renaty Przybylskiej z piszącym te słowa na kantoniejskiej polonistyce.

pracy w zakresie tworzenia w Dalianie nowego kierunku studiów polskich. Chińscy studenci mieli regularnie przyjeżdżać do Krakowa, ale nie na kurs językowy, lecz w ramach specjalnie utworzonego przy Instytucie Glottodydaktyki Polonistycznej UJ kierunku studiów I stopnia: studia polskie – język, kultura, społeczeństwo, realizowanego w systemie *double degree* (2 + 2). Pierwsze dwa lata studenci mieli się uczyć na chińskiej uczelni, a następnie kontynuować studia w Krakowie. Po napisaniu na UJ pracy licencjackiej uzyskiwali dyplom obu uczelni, chińskiej i polskiej.

Intensyfikacja współpracy UJ z chińskimi uczelniami nie była dziełem przypadku. Chiny w 2013 r. zainicjowały realizację zakrojonej na globalną skalę inicjatywy „Jeden pas, jeden szlak”⁶. Celem projektu była rozbudowa infrastruktury łączącej Chiny, Azję Środkową, Bliski Wschód, Afrykę i Europę oraz otworzenie nowych możliwości współpracy ekonomicznej, infrastrukturalnej i finansowej pomiędzy uczestnikami. Jeden z głównych korytarzy, łączący Chiny z Europą Zachodnią, prowadzi przez Polskę, a punktem przeładunkowym są Małaszewicze, gdzie odbywa się kontrola celna. W ten sposób Polska, ze względu na położenie geograficzne, stała się ważnym punktem na trasie „Szlaku”, pełniąc funkcję „bramy wjazdowej” do państw Unii Europejskiej. Wśród wielu, głównie ekonomicznych, celów projektu zwraca on również uwagę na znaczenie wymiany kulturalnej, zacieśniającej międzykulturowe więzi i zrozumienie pomiędzy partnerami. Do sukcesu projektu potrzebni byli jednak nie tylko ludzie dysponujący wiedzą fachową, ale też osoby znające język współpartnerów, a przy okazji posiadające umiejętności podjęcia skutecznego dialogu międzykulturowego. Właśnie z tego powodu strona chińska postawiła nacisk na międzynarodową współpracę akademicką, rozwój edukacji i kształcenie ekspertów znających język, kulturę, realia, podobieństwa i różnice kulturowe pomiędzy poszczególnymi państwami uczestniczącymi w projekcie a Chinami. W tym wymiarze Polska odgrywa również bardzo istotną rolę (zob. Li 2017: 387–398).

W kontekście kontaktów z Polską, realizowanych w ramach nowej inicjatywy, chińskie szkolnictwo wyższe bardzo szybko zareagowało na zmiany. Jeśli do 2013 r.⁷ w Chinach funkcjonowały dwa programy studiów polonistycznych w Pekinie i Harbinie, dziś działają 22, które są rozrzucone po terenie całego kraju (zob. Garbar 2017: 259). Zreformowane zostały także programy studiów. Jeśli wcześniej realizowały one głównie profil filologiczny, nastawiony na naukę języka i wychowywanie przyszłych tłumaczy, to po zmianach nacisk został położony na kształcenie ekspertów znających język z różnych dziedzin, mogących pełnić funkcję zarówno merytorycznych, jak i kulturowych specjalistów, pośredników między odległymi geograficznie i kulturowo krajami.

⁶ Projekt nazywany jest też „Nowym Jedwabnym Szlakiem”.

⁷ Rok rozpoczęcia inicjatywy „Jeden pas, jeden szlak”.

Celem założonej w latach 50. ubiegłego wieku instytucji⁸ było kształcenie tłumaczy na potrzeby państwa, do pracy przede wszystkim w ministerstwach, radiu, agencji prasowej i państwowych joint ventures. Na przełomie XX i XXI wieku stosunki polsko-chińskie zaczęły dynamicznie się rozwijać. Inwestycje chińskie w Polsce i polskie w Chinach pojawiały się jak grzyby po deszczu. Dziś w związku z inicjatywą 16+1 oraz inicjatywą Jeden pas, jeden szlak poloniści są potrzebni również w bankach, szeroko rozumianych mass mediach, korporacjach, szkołach i uczelniach, instytucjach pozarządowych itp. Oczekiwania wobec polonistów są również o wiele wyższe. Absolwenci powinni nie tylko prezentować znakomity poziom języka polskiego, ale także doskonale znać Polskę i problemy polskie. [...] Założeniem dydaktyki Pekinśkiego Uniwersytetu Języków Obcych jest kształcenie młodych Chińczyków na specjalistów innych kultur i języków (Li 2017: 394–395).

Wieloletni dziekan polonistyki PUJO, dziś prorektor uczelni, prof. Zhao Gang tak pisze o zmianach w profilu kształcenia polonistycznego:

Przez jakiś czas istniał pogląd, że język jest tylko narzędziem, co przyczyniło się do tego, iż nauka języka stała się czystym szkoleniem czy kursem językowym. [...] W tej chwili bardziej poszukiwani są absolwenci o wizji międzynarodowej. Powinni przede wszystkim posiadać wysoki poziom językowy, a z drugiej strony muszą też posiadać wszechstronną wiedzę o kraju, którego języka się uczą, posiadać szeroką perspektywę globalną, potrafić uczestniczyć w silnej konkurencji i współpracy międzynarodowej (Zhao 2010: 132).

Andrzej Ruszer, pracujący od roku 2010 ze studentami polonistyki PUJO, zwraca z kolei uwagę na znaczenie zajęć fakultatywnych, zdecydowanie wykraczających poza ramy tradycyjnej polonistyki:

Sytuacja polonistów na chińskim rynku pracy i rosnąca konkurencyjność między ośrodkami nauczania języka polskiego w Chinach spowodowała zmiany w programach uniwersyteckich, nakładając na uczących nowe obowiązki. Należą do nich niewątpliwie wykłady i zajęcia fakultatywne, które związane są z nowymi zagadnieniami, np. systemem politycznym w Polsce i mediami. Spowodowane jest to wyjściem filologii poza ramy filologiczne i silniejszym strukturyzowaniem zajęć w pewnych ramach tematycznych, począwszy od roku trzeciego. Studenci obok zajęć programowych – typowo lektoratowych i tłumaczenia ustnego mają do wyboru szereg zajęć fakultatywnych (polityka i partie polityczne, media w Polsce), co sprawia, że absolwenci są bardziej wyspecjalizowani w danej dziedzinie nauk humanistycznych (nie tylko filologii, ale i socjologii, politologii). Wzmocnienie programów nauczania o takie treści zostało podyktowane rosnącą konkurencyjnością na rynku pracy wśród polonistów w Chinach. Warto podkreślić, że spośród tegorocznych absolwentów

⁸ Chodzi o polonistykę PUJO.

trzech polonistyk chińskich, którzy zdecydowali się na kontynuację studiów II stopnia w Polsce, aż 80% wybrało studia niefilologiczne, głównie ekonomię i zarządzanie np. w Uniwersytecie Warszawskim i Szkole Głównej Handlowej (Ruszer 2018: 368).

Wprowadzenie przez współpracujące ze sobą uczelnie w Polsce i Chinach studiów w formacie „podwójnego dyplomu” było jednym z efektów wdrażanych zmian. Instytut Glottodydaktyki Polonistycznej rozpoczął ich realizację we współpracy z dwiema placówkami – Instytutem Chengdu Syczuańskiego Uniwersytetu Studiów Międzynarodowych (CISISU) oraz Dalińskim Uniwersytetem Języków Obcych⁹. W obu programach prowadziłem seminarium licencjackie. W przypadku I edycji studiów dla studentów CISISU podzielone ono było na dwoje prowadzących, mniejszą liczebnie grupę z Dalienu (II edycja programu) prowadziłem samodzielnie. W obu edycjach uczestniczyły łącznie 32 osoby¹⁰.

2. Charakterystyka zajęć, wybór tematów rozpraw licencjackich

W pierwszym roku nauki zajęcia funkcjonowały jako proseminarium, w drugim, przeznaczonym na pisanie pracy, jako seminarium. Zajęcia skupiały się w dużej mierze na edukacji międzykulturowej, w której poznawanie Polski, jej języka i kultury odwołuje się do rzeczywistości globalnej, a przede wszystkim do realiów oraz kultury Państwa Środka. Rozpoczynając zajęcia, chciałem, aby metody pracy, poruszane

⁹ Program *double degree* studia polskie – język, kultura, społeczeństwo funkcjonuje nieprzerwanie od 2019 r. Wtedy odbyła się I edycja studiów przeznaczona dla studentów CISISU. Rok później rozpoczęli program studenci polonistyki w Dalienu (II edycja). W następnym roku akademickim, w III edycji, uczestniczyć będą równocześnie obie uczelnie.

¹⁰ Seminarium było rozpisane na cztery semestry zajęć, w pierwszych dwóch w postaci proseminarium. Jeśli chodzi o kwestie techniczne związane z pisanem rozprawy, przez pierwsze dwa semestry (proseminarium) studenci poznawali zasady kompozycji i redakcji tekstów naukowych, w tym wykonywali ćwiczenia związane z zasadami struktury pracy, układem tekstu, zasadami użycia przytoczeń, powoływania się na opracowania, a także komponowania przypisów oraz bibliografii. Zwracana była uwaga na samodzielność, zagrożenia związane z plagiatem. Sporo czasu zajęły także konsultacje związane z wyborem tematu. Część merytoryczna poświęcona została dyskusjom, podczas których punktem wyjścia była kwestia międzykulturowego podejścia do podejmowanych zagadnień. W pierwszym roku zadaniem studentów było skompletowanie literatury przedmiotu, a także napisanie jednego z rozdziałów. W drugim roku kontynuowaliśmy ćwiczenia warsztatowe, studenci pisali kolejne rozdziały, które na bieżąco omawiano i sprawdzano. Rozprawa licencjacka miała mieć minimum 15 znormalizowanych stron, co najmniej 5 pozycji literatury przedmiotu, źródła internetowe podane z właściwym adresem i datą dostępu. Do egzaminu studenci mieli przygotować prezentację (sugerowana była prezentacja PPT).

zagadnienia, a w końcu tematy rozpraw licencjackich korespondowały z założeniami chińskich polonistyk po przeprowadzonej reformie. Starałem się nie narzucać tematów, chciałem, by były one skutkiem wspólnych ustaleń, poczucia sensowności, a w rezultacie wspólnej satysfakcji. Pokazywałem studentom, że licencjat może być kolejnym etapem ich międzykulturowej podróży, dojrzewania do roli międzykulturowego przewodnika¹¹ i eksperta, jaką będą mieli szansę odgrywać po zakończeniu studiów. W tym kontekście warto przywołać opinię Elżbiety Zawadzkiej (2000: 451–465), zwracającej uwagę, że w przypadku dydaktyki kultury celem jest nie tylko zdobywanie wiedzy przez uczących się, ale też uwrażliwianie i rozwijanie umiejętności w obcowaniu z obcymi kulturami. Zwraca na to również uwagę *Europejski system opisu kształcenia językowego* (ESOKJ 2003), akcentując znaczenie pracy nad:

- umiejętnością dostrzegania związku między kulturą własną a obcą,
- wrażliwością kulturową oraz umiejętnością dokonywania właściwych wyborów strategii i ich odpowiedniego użycia w kontakcie z osobami z innych kultur,
- umiejętnością pośredniczenia między kulturą własną a kulturą obcą oraz radzenia sobie z interkulturowymi nieporozumieniami,
- umiejętnością przezwyciężania stereotypów (ibid.: 96).

Wśród zwolenników kontrastywnego podejścia do nauczania kultury, dzięki któremu, poznając lepiej kulturę obcą, zyskuje się równocześnie lepszą wiedzę na temat własnej, warto przywołać także nazwisko Władysława T. Miodunki. Zwraca on bowiem uwagę na fakt, że w procesie nauczania nie powinno się stosować standardowych rozwiązań, bez uwzględnienia środowiska kulturowego uczących:

Zakres wiedzy socjokulturowej nie może być ten sam i taki sam dla wszystkich uczących się danego języka. Odnosząc to stwierdzenie do nauczania języka polskiego jako obcego, będziemy musieli uznać, że inny zakres wiedzy socjokulturowej będzie potrzebny Słowianom, inny Europejczykom, inny przedstawicielom kontynentów o europejskim rodowodzie, a jeszcze inny przedstawicielom Dalekiego Wschodu, na przykład Chin. W istocie uczący się języka polskiego oczekują od nas kontrastywnego opisu kultury polskiej, uwzględniającego porównanie z elementami ich własnej kultury (Miodunka 2004: 104–105).

2.1. Różnice kulturowe jako klucz przy wyborze tematu rozprawy

Początkowy etap wspólnej międzykulturowej podróży obejmował proseminarium. Studenci myśleli wówczas o tematach prac, a za pomoc służyły, często poparte lek-

¹¹ Określenie Grażyny Zarzyckiej (2008: 63).

turą różnych tekstów, dyskusje. Punktem wyjścia była kwestia różnic kulturowych pomiędzy społeczeństwem Chin i Polski. Wspólnie staraliśmy się nakreślić pola, w których one występują, określaliśmy zadania, jakie mogą czekać absolwentów podejmujących pracę zgodną z kierunkiem studiów, a równocześnie odnosiliśmy je do zainteresowań studentów. Zapoznanie się z fragmentami prac Geerta Hofstede, odnoszącymi się do pięciu obszarów, w których ujawniają się różnice kulturowe między światem Zachodu i Dalekiego Wschodu (zob. Hofstede, Hofstede, Minkov 2010), pozwoliło seminarzystom uświadomić sobie podstawowe kryteria ujawniania się kulturowych różnic. Uczący się uznali, że w przypadku Chin i Polski kluczową rolę odgrywają dwa obszary – dystans wobec władzy oraz kwestia pozostawiania rozmówcy w stanie niepewności. Seminarzyści zwrócili też uwagę na problemy, jakie mogą wynikać z zakorzenionego kulturowo indywidualizmu i postawy kolektywnej, mowy ciała, roli ciszy oraz ekspresji osobistej, nastawienia propartnerskiego i protransakcyjnego, znaczenia zwieranych umów ustnych, a także uwarunkowań historycznych, politycznych oraz geograficznych. Ta część spotkań uświadomiła studentom, jakie zadania mogą ich czekać w przyszłości. Przemysław Gębał określa je jako budowę mostów międzykulturowego porozumienia (Gębał 2010: 104–105). Do realizowania takiej misji potrzebna jest kompetencja międzykulturowa, kluczowa przy przełamywaniu kulturowych różnic. Mialy Henriette Rakotomena (2005: 671) definiuje ją jako zbiór cech koniecznych do zaistnienia współdziałania w grupie ludzi pochodzących z różnych kultur. Opiera się na czterech filarach: wiedzy, umiejętnościach, kompetencjach oraz zasobach psychicznych i emocjonalnych.

2.2. Rozwijanie kompetencji międzykulturowej, praktyka

Rozwijanie kompetencji międzykulturowej stanowiło istotne wyzwanie w trakcie trwania programu: zarówno w czasie proseminaryjnych dyskusji, jak i wyboru tematu pracy, gromadzenia materiałów oraz pisania prac. Naszym zadaniem było, o czym pisała Urszula Żydek-Bednarczuk:

Stworzenie aktywnego i twórczego kontaktu z inną kulturą, intencjonalne uczestnictwo poprzez budowanie wzajemnych interakcji i dostrzeganie różnic i inności w stosunku do kultury własnej i obcej (Żydek-Bednarczuk 2015: 79).

Jak podkreśla badaczka, w tak ujętym procesie dochodzi do swoistego sprzężenia zwrotnego, pozwalającego na zbliżenie nawet odległych konwencji i znaczeń, otwierających jednocześnie na komunikację międzykulturową. Najważniejsze zaś jest to, że student, odkrywając w sposób aktywny i twórczy, na podstawie wiedzy i pozyskanych umiejętności, obcą kulturę, zaczyna coraz mniej odczuwać jej obcość,

początkowo dostrzegając odmienność (inność), a z czasem może nawet „swojskość”. Dzięki takiemu podejściu łatwiej i bezpieczniej jest mu poruszać się w świecie kulturowych różnic. Zanika początkowa nieufność, niepewność, obawa, brak zrozumienia, gdyż wyzwolona zostaje poznawcza aktywność, a przynajmniej tolerancja dla odmienności (zob. *ibid.*: 12–15).

Dla studentów mierzących się z pierwszą tak istotną, a pisaną w języku obcym pracą akademicką, w odmiennym kulturowo kraju, nakreślona przez Żydek-Bednarczuk perspektywa wydaje się niezwykle pomocna. To właśnie obawa przed nowym i obcym, brak zrozumienia, nieufność są częstym powodem porażek. Stąd wziął się pomysł, aby w ramach proseminarium nie koncentrować się wyłącznie na technicznych aspektach pisania licencjatu, lecz zwrócić także uwagę na cel, wykraczający poza kwestie ukończenia pracy licencjackiej oraz uzyskanie dyplomu. Ważne jest budzenie świadomości uczących się, że pisanie rozprawy to etap w podróż, którą już podczas wyboru tematu, gromadzenia materiałów, pisania pracy warto dobrze zaplanować.

Nie zawsze udawało się to zrealizować. Z pewnością większa świadomość dalekośiężnych planów towarzyszyła studentom dalińskiej polonistyki z II edycji programu¹². Poza wyższym poziomem znajomości języka byli dojrzalsi pod względem akademickim, posiadali większe możliwości odbioru tekstów naukowych oraz refleksji. Jedenastoosobowa grupa studentów CISISU¹³, którą prowadziłem w I edycji, miała więcej niepewności, obaw, braku zrozumienia dla tego, co nowe, a przy tym mniejszą determinację, aktywność, twórczy zapał, aby włączyć się w „oswajanie” tego, co niezrozumiałe i obce¹⁴.

Jak już wspominałem, zarówno w I, jak i II edycji programu dawałem studentom dużą dowolność w wyborze tematu¹⁵. Zwracałem uwagę, aby seminarzyści starali

¹² Grupa obecnych seminarzystów liczy 10 osób, które uczestniczą w II edycji programu studia polskie – język, kultura, społeczeństwo. Wszyscy ukończyli pisanie prac i – w momencie opracowywania niniejszego artykułu – oczekują na obrony.

¹³ Uwagi te dotyczą studentów CISISU, którzy znaleźli się w mojej grupie seminaryjnej. Podział na dwa zespoły wynikał z poziomu zaawansowania językowego uczących się. W moim seminarium uczestniczyła 11-osobowa grupa słabsza, dla trojga spośród nich przewidziana była pomoc podczas pisania pracy, grupę wyższą prowadziła dr Tamara Czerkies, która również charakteryzuje swoje seminarium w niniejszym tomie.

¹⁴ Praca nad ostatecznym kształtem rozprawy licencjackiej zajmowała, w przypadku większości osób z tej grupy, znacznie więcej czasu. Dodatkowo zostało im udzielone wsparcie językowe w trakcie pisania rozprawy przez dwie osoby pracujące w Instytucie. Natomiast kwestie merytoryczne były wielokrotnie indywidualnie konsultowane ze mną. W rezultacie wszyscy seminarzyści napisali i obronili pracę licencjacką w terminie. Kilka z nich było na naprawdę dobrym poziomie, nie było żadnej, której wartość językowa czy merytoryczna budziłaby zastrzeżenia co do zasadności jej zaliczenia.

¹⁵ Ingerencje dotyczyły wyłącznie przypadków, gdy temat nie spełniał kryteriów stawianych przed pracą licencjacką. Sugerowałem również korektę w sytuacji, gdy zakres tematyczny

się skupić na zagadnieniach zgodnych ze swoimi zainteresowaniami, a także na perspektywach przyszłej pracy zawodowej. Przygotowanie licencjatu miało się wiązać ze zbieraniem doświadczeń na przyszłość. Prace mogły być poświęcone kulturze, ale też zagadnieniom społecznym, politycznym, ekonomicznym, historii itp. W I semestrze zajęć szczególnie intensywnie pracowaliśmy nad tym, aby wybór był odpowiedni i nie zachodziła potem potrzeba radykalnych zmian¹⁶.

2.3. Tematy prac licencjackich obu grup seminaryjnych w I i II edycji programu

Przedstawię krótko klucz, jakim kierowali się podczas wyboru tematów wszyscy seminarzyści z obu grup. Aż 15 rozpraw poświęconych było literaturze polskiej, z czego 10 w ujęciu kontrastywnym odwoływało się do literatury chińskiej bądź recepcji literatury polskiej w Chinach. Nie jest też dziwne, że najpopularniejszą autorką była dla piszących laureatka Nagrody Nobla z 2018 r. – Olga Tokarczuk, o której pisali trzej studenci¹⁷. Dwie prace porównywały jej powieści z chińskim noblistą, przedstawicielem nurtu realizmu magicznego, Mo Yanem. Przy wyborze tematów prac „klucz noblowski” miał znaczenie, gdyż reprezentowani byli wszyscy polscy pisarze, którzy otrzymali Nagrodę Nobla w dziedzinie literatury; poza Olgą Tokarczuk byli zatem: Wisława Szymborska (2 prace)¹⁸, Czesław Miłosz (1 praca)¹⁹, Henryk Sienkiewicz (1 praca)²⁰, Władysław Reymont (1 praca)²¹. Dwie osoby wybrały *Lalkę* Bolesława Prusa, a w tym przypadku spore znaczenie miało podobieństwo powieści Prusa do *Snu czerwonego pawilonu* XVIII-wiecznego chińskiego pisarza Cao Xueqina²².

był zbyt rozległy bądź zbyt wąski. Prace musiały dotyczyć zagadnień kultury, społeczeństwa polskiego w kontekście stosunków polsko-chińskich.

¹⁶ Tematy wszystkich prac zamieszczone zostały w aneksie.

¹⁷ Tematy tych prac były następujące: „Fantazja i rzeczywistość w *Domu dziennym, domu nocnym* Olgi Tokarczuk oraz *Zmęczeniu życiem i śmiercią* Mo Yana (próby porównania)” (I edycja studiów, grupa dr Czerkies), „Realizm magiczny w twórczości Mo Yana i Olgi Tokarczuk” (II edycja studiów), „Tajemnicze tematy i kobieca kolorystyka w twórczości Olgi Tokarczuk” (II edycja).

¹⁸ „Co spowodowało popularność wierszy Wisławy Szymborskiej w Chinach?” (I edycja, grupa dr Czerkies), „Kobieca perspektywa w poezji Wisławy Szymborskiej” (II edycja).

¹⁹ „Wybrane wiersze Czesława Miłosza w tłumaczeniu na język chiński jako przykład poezji kontemplacyjnej (*Dar, Słońce, Łąka, Po*)” (I edycja, grupa dr Czerkies).

²⁰ „*Quo vadis* Henryka Sienkiewicza i fenomen jego popularności wśród czytelników chińskich” (I edycja, grupa dr Czerkies).

²¹ „Podobieństwo *Ziemi obiecanej* Władysława Reymonta i *Północy* Mao Duna” (I edycja, grupa dr Czerkies).

²² „Dlaczego XVIII-wieczny *Sen czerwonego pawilonu* Cao Xueqina jest przez krytyków Państwa Środka nazywany chińską wersją *Lalki* Bolesława Prusa?” i „Piękna kariera i jej

Obie powieści są uznawane przez wielu literaturoznawców i czytelników w swoich krajach za najwybitniejsze przykłady powieściopisarstwa. Studenci szukali elementów wspólnych chińskiej i polskiej powieści. Również dwoje studentów analizowało *Wiedźmina* Andrzeja Sapkowskiego²³. Popularność tej powieści w Chinach znacznie wzrosła z chwilą pojawienia się na tamtym rynku gry komputerowej *Wiedźmin*. Właśnie w ten sposób dotarli do książki autorzy dwóch licencjatów. Spośród wszystkich prac odwołujących się do literatury wyróżniała się jedna, poświęcona w całości chińskiemu pisarzowi. Student wybrał osobę Lu Xuna, uznawanego za najwybitniejszego chińskiego pisarza XX w.²⁴ Był on również jednym z pierwszych Chińczyków, którzy zainteresowali się literaturą polską, podejmując się tłumaczenia niektórych polskich utworów. Tworzona przez niego tzw. literatura zemsty ma wiele cech wspólnych z arcydziełami polskiej literatury romantycznej. Student w swojej pracy starał się pokazać elementy łączące Lu Xuna z literaturą polską tego okresu.

Nieco większym powodzeniem przy wyborach studenckich cieszyli się autorzy współcześni (osiem prac), reprezentowani jednak tylko przez czterech autorów: Olę Tokarczuk, Andrzeja Sapkowskiego, Wisławę Szymborską i Czesława Miłosza. Wśród siedmiu prac poświęconych pisarzom tworzącym przed rokiem 1960 znajdują się nazwiska: Adama Mickiewicza, Bolesława Prusa, Władysława Reymonta, Henryka Sienkiewicza i Tadeusza Borowskiego. Kluczem takich wyborów może być także fakt, że książki wymienionych autorów były przetłumaczone na język chiński (zob. Li 2013: 443–454).

Spośród trzech prac poświęconych filmowi polskiemu wszystkie dotyczyły Romana Polańskiego²⁵. Jest on w Chinach zdecydowanie bardziej znany od innych wybitnych polskich reżyserów, jak Andrzej Wajda, Krzysztof Kieślowski czy Agnieszka Holland. Choć tytuły prac o Polańskim nie odwoływały się do rzeczywistości chińskiej, autorzy stosunkowo dużo miejsca poświęcili jednak recepcji jego filmów w Chinach, różnicach w analizie filmów w obydwu krajach warunkowanych czynnikami kulturowymi itp. Prace te stały na wysokim poziomie i stanowiły przykład tego, jak dobrze wybrany temat, zgodny z zainteresowaniami piszącego, wyzwala

tragiczny finał, czyli co łączy *Sen czerwonego pawilonu* Cao Xueqina i *Lalkę* Bolesława Prusa?” (obie prace I edycja, grupa dr Czerkies).

²³ „*Wiedźmin* Andrzeja Sapkowskiego i *Wędrówka na Zachód* Wu Czeng’ena, czyli dlaczego polska powieść fantastyczna może podobać się mieszkańcom Państwa Środka?” (I edycja, grupa dr Czerkies) i „*Wiedźmin* Andrzeja Sapkowskiego jako przykład rozwoju polskiej literatury fantasy” (II edycja).

²⁴ „Lu Xun a literatura polska” (I edycja, moja grupa seminaryjna).

²⁵ „Analiza filmu *Pianista* Romana Polańskiego z perspektywy Chińczyków” (I edycja, grupa dr Czerkies), „Język filmowy Romana Polańskiego na podstawie ekranizacji dramatu Williama Szekspira *Makbet*” (I edycja, moja grupa), „Filmy Romana Polańskiego jako autobiografia” (II edycja).

kreatywność, pasję poszukiwania i poznawania źródeł, zarówno tych w Polsce, jak i w Chinach.

Skromnie reprezentowana była muzyka i sztuka – tylko dwie prace²⁶. Nie dziwi temat jednej z nich, związany z muzyką Fryderyka Chopina, twórcy popularnego i cenionego na całym świecie, a już szczególnie chyba w Azji. Zaskoczeniem była natomiast praca poświęcona surrealistycznemu charakterowi malarstwa Igora Morskiego. Nazwisko polskiego surrealisty nie jest powszechnie znane, a twórca nie należy do grona głośnych nazwisk w polskiej sztuce. W tym przypadku decydujący wpływ miały zainteresowania studentki, która uczestniczyła w wystawie tego artysty, a następnie oglądała wiele jego dzieł dostępnych w Internecie. Niestety słaby poziom językowy piszącej zaważył na jakości pracy. Rezultat był jedynie dostateczny.

Podejście międzykulturowe bardzo dobrze sprawdziło się w pracach poświęconych różnicom kulturowym, tradycjom czy kulinariom. Spośród pięciu prac cztery w sposób kontrastywny obrazowały polską i chińską rzeczywistość. Autorki, myślące o pracy zawodowej wykorzystującej wiedzę o Polsce, świadomie wybierały takie tematy, chcąc pogłębiać kompetencje międzykulturowe, które będą przydatne w przyszłości. Aż trzy prace dotyczyły kulinariów, w tym roli jedzenia w kulturze obydwu krajów i kwestiom związanym z etykietą²⁷. Zważywszy na rangę i znaczenie kuchni w kulturze Chin, tematy były „wdzięczne” do pisania, otwierały pole do sformułowania ogólniejszych wniosków dotyczących społeczeństwa chińskiego i polskiego oraz interesujących porównań. Wysoko oceniona została też praca dotycząca różnic kulturowych²⁸. Autorka trafnie określiła pola badawcze, ukazała różnice obu społeczeństw i kultur w bardzo szerokiej perspektywie, nadając równocześnie tematowi praktyczny wymiar: w jaki sposób kulturowe różnice zagrażają skutecznej komunikacji we współczesnym świecie, w którym dochodzi do współpracy polsko-chińskiej w biznesie, edukacji, kulturze, turystyce i gospodarce.

Niezwykle ciekawie zapowiadały się trzy prace powiązane z kwestiami społecznymi i promocją Polski. Pierwsza miała porównywać modele rodziny w Chinach i w Polsce. W tym przypadku jednak kolejny raz ujawnił się brak akademickiej dojrzałości i problemy językowe studentów CISISU. Praca, pomimo dużego wsparcia, wciąż odbiegała od tematu, nie dotykając zasadniczych kwestii opisywanego zagadnienia. W rezultacie, na zasadzie koła ratunkowego, doradziliśmy studentowi, aby

²⁶ „Muzyka Chopina jako lustro polskiej kultury narodowej oraz co w niej pociąga Chińczyków?” (I edycja, grupa dr Czerkies) i „Surrealistyczny charakter malarstwa Igora Morskiego” (I edycja, moja grupa).

²⁷ „Różnice w zachowaniu się przy stole w Polsce i Chinach”, „Kuchnia polska wczoraj i dziś” (obie I edycja, moja grupa), „Kuchnia chińska i polska – podobieństwa i różnice” (II edycja).

²⁸ „Różnice kulturowe, odmienne zwyczaje i sposoby zachowania w codziennym życiu Polaków i Chińczyków” (I edycja, moja grupa).

skoncentrował się wyłącznie na polskich realiach²⁹. Praca została zaliczona, ale daleko było jej do oryginalności i kreatywności³⁰.

Rozczarowaniem okazała się też praca poświęcona feminizmowi w Polsce³¹. Temat jest niezwykle ciekawy, aktualny, w pewnych obszarach kontrowersyjny, a spojrzenie na niego z chińskiej perspektywy mogłoby być fascynujące i twórcze. Znow jednak na efekcie finalnym zaważyły przede wszystkim problemy językowe, a także brak umiejętności szerszej analizy zjawisk, ich interpretacji i odniesienia do realiów swojego kraju.

Spośród licencjatów mojej grupy seminaryjnej w I edycji studiów wyróżniała się praca poświęcona Polsce na mapie chińskiego przemysłu turystycznego³². Stała na pograniczu analizy życia społecznego w Polsce i Chinach i promocji Polski w Chinach. Temat korespondował z planami studentki na przyszłość, gdyż wiązała swoją karierę zawodową z branżą turystyczną, widząc siebie jako organizatora wyjazdów Chińczyków do Polski. Autorce nie tylko udało się skompletować bogatą literaturę przedmiotu, wyciągnąć trafne wnioski, ale także przedstawić własną wizję rozwoju kontaktów turystycznych między Polską i Chinami, uwzględniających różnice i podobieństwa kulturowe, upodobania oraz nawyki ludności, a także uwarunkowania geograficzne, ekonomiczne i polityczne. Przykład ten pokazuje, że brak biegłej znajomości języka wcale nie musi stać na przeszkodzie powstania dobrej pracy licencjackiej. Zaangażowanie, chęć stworzenia czegoś kreatywnego i inspirującego w połączeniu z dobrą współpracą z promotorem może przynieść bardzo zadowalające rezultaty.

Dość popularnym polem tematycznym dla prac licencjackich studentów z Chin była też edukacja. Zagadnienia takie wybrało czworo studentów³³. Jedna z prac

²⁹ Zmodyfikowany tytuł: „Modele rodziny we współczesnym polskim społeczeństwie” (I edycja, moja grupa).

³⁰ Warto dodać, że spośród studentów I edycji programu był on jedynym, który po zakończeniu został w Polsce. Jeszcze w trakcie studiów podjął pracę, nawiązał mnóstwo znajomości i przyjaźni z Polakami. I choć praca licencjacka była wyłącznie dostateczna, podczas obrony był jednym z najlepszych pod względem językowym, jak i umiejętności znajdowania się we właściwy sposób w określonej sytuacji. W tym przypadku wyraźnie widać, jak ważna dla funkcjonowania w obcej kulturze jest postawa otwartości, asertywności i aktywnego włączania się w jej bieg.

³¹ „Rozwój feminizmu w Polsce w XX wieku i jego wpływ na współczesne społeczeństwo” (I edycja, moja grupa).

³² „Obywatele Chin w Polsce. Polska na mapie chińskiego przemysłu turystycznego” (I edycja, moja grupa).

³³ „Nauczanie i trudności w nauce języka polskiego przez Chińczyków” (I edycja, moja grupa), „Metody nauki języków obcych na przykładzie nauki języka polskiego” (II edycja), „Polonistyki w Chinach” (II edycja), „Porównanie szkolnictwa wyższego w Chinach i w Polsce” (II edycja).

dotyczyła trudności w nauce języka polskiego przez Chińczyków. Pisała na ten temat zdecydowanie najsilniejsza językowo na moim seminarium studentka CISISU. Praca nie była łatwa, tym bardziej że zmuszała autorkę do zgłębienia wielu zagadnień językowych i językoznawczych niewchodzących do programu studiów, a dodatkowo spojrzenie na nie z perspektywy uczącego, a nie uczącego się. Efekt był bardzo dobry. Inna praca była poświęcona polonistykom w Chinach. Temat jest bardzo aktualny, tym bardziej że w związku z wciąż pojawiającymi się nowymi ośrodkami kształcenia polonistycznego potrzebne było uporządkowanie tego zagadnienia, porównanie programu studiów, metod kształcenia i współpracy poszczególnych chińskich polonistyk z uczelniami w Polsce. Dwie pozostałe prace dotyczyły porównania systemu szkolnictwa wyższego w Chinach i w Polsce oraz omówienia metod nauki języków obcych na przykładzie nauki języka polskiego w Chinach. Szczególnie drugi temat miał spory potencjał i wydawał się ważny w kontekście polsko-chińskiej wymiany i współpracy akademickiej. Szkoda tylko, że realizacja tematu przerosła trochę możliwości studentki. Praca była jedynie poprawna.

W kontekście wyboru tematów prac licencjackich przez studentów chińskich polonistyk interesujące wydaje się porównanie tematów realizowanych w Krakowie z pracami napisanymi w ośrodkach kształcenia polonistycznego w Chinach. Zestawienie pozwoliłoby spojrzeć na zagadnienie z nieco szerszej perspektywy i pokusić się o dalej idące wnioski. Jest to możliwe w związku z analizą, jakiej na trzech najstarszych polonistykach w Chinach: w Pekinie, Harbinie i Kantonie, dokonał w 2018 r. Andrzej Ruszer. Według tych badań (zob. Ruszer 2018: 365–374) studenci trzech chińskich polonistyk najczęściej wybierali tematy powiązane z literaturą (25% osób). Popularność literatury jako tematu pracy licencjackiej pokrywa się z sytuacją w Krakowie, gdzie na tematy literackie pisało aż 47% studentów. Powody mogą być oczywiście różne, w tym stosunkowo duża liczba tłumaczeń literatury polskiej na chiński oraz fakt, że tłumaczami są najczęściej profesorowie polonistyk, prowadzący zajęcia ze studentami³⁴. Tak znacząca dominacja literatury pokazuje jednak też, że pomimo zmian programowych chińskich polonistyk, otwierania się na szersze, powiązane z rynkami pracy i polsko-chińskiej współpracy ekonomiczno-gospodarczej pola, tamtejsze polonistyki nie zatraciły swych filologicznych podstaw. Jeśli dodamy do tego, że w Chinach 14% studentów wybierało za temat

³⁴ Największym autorytetem w tej grupie była, zmarła w 2022 r., wieloletnia wykładowczyni pekińskiej polonistyki, prof. Yi Lijun, tłumaczka polskiej literatury romantycznej, klasycznej, jak i literatury współczesnej. Była wielokrotnie honorowana prestiżowymi nagrodami, w tym najwyższym wyróżnieniem w dziedzinie przekładu literackiego, nagrodą „Transatlantyk”. Prof. Zhao Gang, wykładowca polonistyki PUJO i prorektor tej uczelni, jest z kolei wybitnym tłumaczem twórczości Stanisława Lema. Przekładami zajmuje się także młoda kadra chińskich polonistyk: dr Li Yinan z PUJO czy dr Mao Rui z Szanghajskiego Uniwersytetu Studiów Międzynarodowych.

licencjatu zagadnienia językoznawcze, około 13% tematy powiązane z edukacją (w naszym programie w Krakowie było to także 13%), 9% zagadnienia związane ze sztuką (w Krakowie 15%) potwierdza to, że trzy filary studiów filologicznych: język, literatura, kultura, są wciąż kluczowe dla studentów z chińskich ośrodków akademickich. Warto powtórzyć, że w kontekście ciągłego rozwoju polonistyki w Chinach i zapotrzebowania na kadrę władającą biegle językiem, ale też mającą rozeznanie w literaturze, kulturze i sztuce, językoznawstwie czy metodyce nauczania, wybory takie otwierają przed absolwentami ścieżkę kariery akademickiej.

Duży procent tematów rozpraw licencjackich dotyczył jednak też zagadnień, jakie weszły do programu studiów chińskich polonistyki po reformie. Dotyczyły one pozafilologicznych dziedzin, zbieżnych z zapotrzebowaniem polsko-chińskiego rynku pracy, jaki otworzył się w związku z realizacją inicjatywy „Jeden pas, jeden szlak”. Zarówno na chińskich polonistykach, jak i w Krakowie ponad 20% studentów wybierało tematy dotyczące kwestii międzykulturowych różnic, w odniesieniu do biznesu, turystyki, promocji kultury itp. Ekonomii i gospodarce w kontekście współpracy polsko-chińskiej poświęcono 14% prac³⁵. Wybory studentów bez względu więc na miejsce realizacji programu były podobne³⁶. Więcej o motywacjach związanych z wyborem tematów prac dowiedzieliśmy się z ankiety przeprowadzonej wśród naszych studentów. Aż 80% z nich starało się dostosować temat do planowanej po zakończeniu studiów kariery zawodowej, nawet wówczas, gdy plany te nie były jeszcze do końca sprecyzowane. Przytłaczająca większość (95%) kierowała się przy wyborze własnymi zainteresowaniami. Duży procent uwzględniał też dostępność źródeł (75%), co było zrozumiałe w związku z pandemią i zamknięciem bibliotek, a w przypadku daleńszej polonistyki realizacją programu on-line z Chin³⁷. Aż 96% studentów deklarowało, że wybór tematu był dla nich ważny i potraktowali go jako istotny etap swoich studiów i późniejszej pracy zawodowej. Zaledwie 4% stwierdziło, że wybór był absolutnie przypadkowy i nieistotny w kontekście planów na przyszłość.

³⁵ Na seminarium w Krakowie żaden ze studentów nie wybrał takiego tematu, ale mogło to wynikać z programu naszych studiów, nastawionych bardziej na język, kulturę i społeczeństwo. W Krakowie nie pojawiły się też tematy związane z historią Polski (w Chinach stanowiły one 13%), ujęcia historyczne pojawiły się wyłącznie przy okazji referowania zagadnień z innych dziedzin.

³⁶ Zakres tematyczny prac w ujęciu procentowym w Instytucie Glottodydaktyki Polonistycznej oraz na trzech chińskich polonistykach zamieszczony został w aneksie.

³⁷ Wyniki na podstawie anonimowej ankiety przeprowadzonej po napisaniu przez studentów prac licencjackich.

3. Zakończenie

Patrząc na osiągnięcia krakowskich studentów (w kontekście ich prac licencjackich), można zachować ostrożny optymizm. Mankamentem jest to, że zabrakło prac wybitnych, zaskakujących ciekawymi wnioskami, w których dzięki odmiennej kulturowo perspektywie badawczej rzucone zostałyby nowe światło na zjawiska obecne w kulturze polskiej. Było jednak kilka prac naprawdę bardzo dobrych, sporo dobrych, ale też nie tak mało co najwyżej poprawnych. Od razu trzeba dodać, że program realizowany był w szczególnie niekorzystnych warunkach. Grupa z CISISU po semestrze normalnych zajęć zmuszona została do nauki w trybie on-line. Ogromne trudności piętrzyły się z dostępem do literatury przedmiotu wobec niedostępności bibliotek. Zamknięcie w małej przestrzeni pokoju w akademiku odbijało się na psychice studentów. W przypadku polonistyki z Dalienu cały dwuletni program realizowany był on-line, a studenci przez cały czas przebywali w Chinach. W takiej sytuacji wielkim problemem staje się nie tylko poszukiwanie i dostęp do literatury przedmiotu, ale też, tak istotne w edukacji międzykulturowej, zanurzenie w polskiej rzeczywistości i kulturze, poznawanie Polaków, smakowanie polskich smaków, zrozumienie „polskiego świata” i krytyczne nań spojrzenie. Ze swej strony bardzo zachęcaliśmy partnera chińskiego, aby studenci choćby na jeden semestr pojawili się w Krakowie. Nie wyobrażaliśmy sobie, że można uzyskać podwójny dyplom licencjacki i zostać ekspertem, międzykulturowym przewodnikiem, nigdy nie będąc w danym kraju. Na przeszkodzie stanęły jednak względy biurokratyczne i procedury pandemiczne obowiązujące na chińskiej uczelni.

Za sukces programu uznaję fakt, że – poza jedną osobą – wszyscy pozostali studenci I i II edycji studiów wiązali swoją zawodową przyszłość z Polską. Cztery studentki podjęły próbę kontynuowania nauki na studiach II stopnia na Wydziale Polonistyki UJ na kierunkach nauczanie języka polskiego jako obcego i drugiego oraz antropologia kulturowa. Dwanaście osób zamierzało znaleźć zatrudnienie w chińskich firmach współpracujących z Polską. Pozostali myśleli o karierze tłumacza, nauczyciela polskiego w jednej z chińskich polonistyk, pracy w placówkach dyplomatycznych lub w instytucjach turystycznych i kulturalnych, zajmując się promocją Polski i jej kultury w Chinach bądź wymianą turystyczną.

W ankiecie sprawdzającej stopień satysfakcji z ukończonych studiów: 75% osób przyznało programowi najwyższą, celującą ocenę, 20% – ocenę bardzo dobrą, a 5% – ocenę dobrą. Szczególne uznanie wzbudziła realizacja programu językowego, w którym nauce języka towarzyszył duży nacisk kładziony na komunikację, w sposób inspirujący i efektywny odbywała się nauka pisania, a wszystkie z zajęć znajdujących się w programie zawierały także elementy kulturowe i społeczne. W stosunku do zajęć seminaryjnych doceniono zaangażowanie prowadzących, którzy starali

się maksymalnie zminimalizować trudności pisania pracy wynikające z pandemii. Zwrócono także uwagę na fakt, że seminaria pogłębiły ich wiedzę z kultury polskiej i innych dziedzin, a także uwrażliwiły na kwestie różnic kulturowych i znaczenie pogłębiania kompetencji międzykulturowej.

W październiku 2022 r. rusza III edycja programu studia polskie – język, kultura, społeczeństwo. Po raz kolejny będziemy gościć studentów z Instytutu Chengdu Sy-czuańskiego Uniwersytetu Studiów Międzynarodowych (CISISU) oraz Dalińskiego Uniwersytetu Języków Obcych. Obie grupy zapowiedziały przyjazd do Krakowa, dlatego gorąco liczymy, że kolejna edycja odbywać się będzie już nie za pośrednictwem ekranu komputera.

Bibliografia

- ESOKJ 2003: Council of Europe, *Europejski system opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie*, Warszawa 2003 [polskie tłumaczenie dokumentu: Council of Europe, 2001, *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*], Strasbourg.
- Garbar K., 2017, *O znaczeniu komunikacji międzykulturowej w procesie nauczania języka polskiego jako obcego w Chinach*, [w:] Mao Yinhui (red.), *Spotkania Polonistyk Trzech Krajów – Chiny, Korea, Japonia. Rocznik 2016/2017*, Kanton, s. 257–264.
- Gębał P., 2010, *Dydaktyka kultury polskiej w kształceniu językowym cudzoziemców. Podejście porównawcze*, „Metodyka Nauczania Języka Polskiego jako Obcego”, t. 9, Kraków.
- Hofstede G., Hofstede G.J., Minkov M., 2010, *Cultures and Organisations. Software of the Mind: Intercultural Cooperation and Its Importance for Survival*, New York.
- Li Yinan, 2013, *Adaptacje tytułów dzieł literatury polskiej w przekładach na język chiński: problemy i strategia*, „Postscriptum Polonistyczne”, nr 3, s. 443–454.
- Li Yinan, 2017, *Dydaktyka polonistyczna wobec inicjatywy Jeden pas, jeden szlak: program i metody*, [w:] Mao Yinhui (red.), *Spotkania Polonistyk Trzech Krajów – Chiny, Korea, Japonia. Rocznik 2016/2017*, Kanton, s. 365–374.
- Miodunka W.T., 2000, *Polonistyka czy studia polskie dla cudzoziemców? O przyszłości polonistyki zagranicznej polemicznie*, „Przegląd Polonijny”, nr 1, s. 39–50.
- Miodunka W.T., 2004, *Kompetencja socjokulturowa w nauczaniu języka polskiego jako obcego. Zarys programu nauczania*, [w:] W.T. Miodunka (red.), *Kultura w nauczaniu języka polskiego jako obcego. Stan obecny – programy nauczania – pomoce dydaktyczne*, „Metodyka Nauczania Języka Polskiego Jako Obcego”, t. 1, Kraków, s. 97–117.
- Rakotomena M.H., 2005, *Les ressources individuelle pour la compétence interculturelle individuelle*, „Revue International sur le travail et la société” 3, nr 2, s. 668–691.
- Ruszer A., 2018, *Licencjaty w Chinach – rekonesans: wyzwania w nauczaniu sprawności pisania*, [w:] Kim Yongdeog, J. Przyklenk, Koh Seunghui (red.), *Spotkania Polonistyk Trzech Krajów – Chiny, Korea, Japonia. Rocznik 2018/2019*, Seul, s. 365–374.

- Zhao Gang, 2010, *Dydaktyka polonistyczna na BFSU – realia i wyzwania*, [w:] T. Sekiguchi (red.), *Spotkania Polonistyk Trzech Krajów – Chiny, Korea, Japonia. Rocznik 2009*, Tokio, s. 129–134.
- Zawadzka E., 2000, *Glottodydaktyczne aspekty interkulturowości*, [w:] B.Z. Kielar i in. (red.), *Problemy komunikacji międzykulturowej – lingwistyka, translatoryka, glottodydaktyka*, Warszawa, s. 451–465.
- Zarzycka G., 2000, *Kurs komunikacji międzykulturowej jako element „studiów polskich”*, „Przegląd Polonijny” nr 1, s. 131–144.
- Zarzycka G., 2008, *Opis pedagogiki zorientowanej na rozwój kompetencji i wrażliwości interkulturowej*, [w:] W.T. Miodunka, A. Seretny (red.), *W poszukiwaniu nowych rozwiązań. Dydaktyka języka polskiego jako obcego u progu XXI wieku*, Kraków, s. 392–393.
- Żydek-Bednarczuk U., 2015, *Spotkanie kultur. Komunikacja i edukacja międzykulturowa w glottodydaktyce*, „Prace Naukowe Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach”, nr 3289, Katowice.

ABSTRAKT

Kultura polska jest jednym z najczęściej wybieranych obszarów tematycznych prac licencjackich pisanych przez studentów chińskich polonistyk. Stawia to przed prowadzącymi seminarium zadanie międzykulturowego podejścia do realizowanych zajęć. W artykule przedstawiony zostanie ogólny zarys współpracy Uniwersytetu Jagiellońskiego z departamentami polonistyki na różnych chińskich uczelniach. Następnie nakreślone zostaną najważniejsze zasady międzykulturowego podejścia do realizacji przez poszczególnych studentów programu seminarium licencjackiego nakierowanego na kulturę polską.

Słowa kluczowe: kultura polska, podejście międzykulturowe, kultura polska w ujęciu glottodydaktycznym, kultura polska a studia polonistyczne w Chinach

Aneks I

Tematy prac licencjackich na kierunku studia polskie – język, kultura, społeczeństwo

I. POŚWIĘCONE LITERATURZE

1. Analiza wybranych bohaterów *Pana Tadeusza*.
2. Dlaczego XVIII-wieczny *Sen czerwonego pawilonu* Cao Xueqina jest przez krytyków Państwa Środka nazywany chińską wersją *Lalki* Bolesława Prusa?
3. Piękna kariera i jej tragiczny finał, czyli co łączy *Sen czerwonego pawilonu* Cao Xueqina i *Lalkę* Bolesława Prusa?
4. *Quo vadis* Henryka Sienkiewicza i fenomen jego popularności wśród czytelników chińskich.
5. Podobieństwo *Ziemi obiecanej* Władysława Reymonta i *Północy* Mao Duna.
6. Lu Xun a literatura polska.
7. Literatura świadectwa na przykładzie Tadeusza Borowskiego.
8. Fantazja i rzeczywistość w *Domu dziennym, domu nocnym* Olgi Tokarczuk oraz *Zmęczeniu życiem i śmiercią* Mo Yana (próby porównania).
9. Realizm magiczny w twórczości Mo Yana i Olgi Tokarczuk.
10. Tajemnicze tematy i kobieca kolorystyka w twórczości Olgi Tokarczuk.
11. *Wiedźmin* Andrzeja Sapkowskiego i *Wędrówka na Zachód* Wu Czeng'ena, czyli dlaczego polska powieść fantastyczna może podobać się mieszkańcom Państwa Środka?
12. *Wiedźmin* Andrzeja Sapkowskiego jako przykład rozwoju polskiej literatury fantasy.
13. Wybrane wiersze Czesława Miłosza w tłumaczeniu na język chiński jako przykład poezji kontemplacyjnej (*Dar, Słońce, Łąka, Po*).
14. Co spowodowało popularność wierszy Wisławy Szymborskiej w Chinach?
15. Kobieca perspektywa w poezji Wisławy Szymborskiej.

II. POŚWIĘCONE FILMOWI

1. Analiza filmu *Pianista* Romana Polańskiego z perspektywy Chińczyków.
2. Język filmowy Romana Polańskiego na podstawie ekranizacji dramatu Williama Szekspira *Makbet*.
3. Filmy Romana Polańskiego jako autobiografia.

III. POŚWIĘCONE SZTUCE

1. Muzyka Chopina jako lustro polskiej kultury narodowej oraz co w niej pociąga Chińczyków?
2. Surrealistyczny charakter malarstwa Igora Morskiego.

IV. POŚWIĘCONE RÓŻNICOM KULTUROWYM, TRADYCJOM, KULINARIOM

1. Różnice kulturowe, odmienne zwyczaje i sposoby zachowania w codziennym życiu Polaków i Chińczyków.
2. Podobieństwa i różnice między Chińskim Nowym Rokiem a Bożym Narodzeniem w Polsce.

3. Różnice w zachowaniu się przy stole w Polsce i Chinach.
4. Kuchnia chińska i polska – podobieństwa i różnice.
5. Kuchnia polska wczoraj i dziś.

V. POŚWIĘCONE KWESTIOM SPOŁECZNYM I PROMOCJI POLSKI

1. Modele rodziny we współczesnym polskim społeczeństwie.
2. Rozwój feminizmu w Polsce w XX wieku i jego wpływ na współczesne społeczeństwo.
3. Obywatele Chin w Polsce. Polska na mapie chińskiego przemysłu turystycznego.

VI. POŚWIĘCONE EDUKACJI I NAUCZANIU JPJO

1. Nauczanie i trudności w nauce języka polskiego przez Chińczyków.
2. Metody nauki języków obcych na przykładzie nauki języka polskiego.
3. Polonistyki w Chinach.
4. Porównanie szkolnictwa wyższego w Chinach i w Polsce.

Aneks II

Zakres tematyczny i procentowy prac licencjackich w IGP i na polonistykach w Pekinie, Kantonie i Harbinie

Studia polskie – język, kultura, społeczeństwo (Instytut Glottodydaktyki Polonistycznej UJ)

- | | |
|--|-------------|
| 1. Literatura polska/polska wobec chińskiej/pisarze chińscy o literaturze polskiej | 15 prac/47% |
| 2. Film polski | 3 prace/9% |
| 3. Sztuka polska | 2 prace/6% |
| 4. Różnice kulturowe, tradycje, kulinaria w Polsce i Chinach | 5 prac/16% |
| 5. Kwestie społeczne, promocja Polski | 3 prace/9% |
| 6. Edukacja, nauczanie JPJO | 4 prace/13% |

Polonistyki w Chinach (Ruszer 2018: 367–368)

1. Literatura polska – 25% (9% Pekin, 9% Kanton, 7% Harbin).
2. Inne – edukacja, życie w Polsce, Polska oczami Chińczyków – 20% (9% Kanton, 7% Harbin, 4% Pekin).
3. Tematy ekonomiczno-gospodarcze – 14% (9% Pekin, 5% Kanton, 0% Harbin).
4. Tematy językoznawcze – 14% (9% Kanton, 5% Harbin, 0% Pekin).
5. Historia Polski – 13% (9% Pekin, 4% Harbin, 0% Kanton).
6. Etnografia – 9% (5% Kanton, 2% Pekin, 2% Harbin).
7. Sztuka – 7% (7% Pekin, 0% Kanton, 0% Harbin).

TAMARA CZERKIES 
Uniwersytet Jagielloński

PRACE LICENCJACKIE CHIŃSKICH STUDENTÓW POWSTAŁE NA ZAKOŃCZENIE I EDYCJI PROGRAMU, CZYLI PRZEKRACZANIE GRANIC WŁASNEGO ŚWIATA

Bachelor's Theses of Chinese Students Created at the End of the 1st Edition of the Programme, or about Crossing the Borders of one's Own World

This paper presents educational teaching process during the bachelor seminar at the first edition of the programme: Polish Studies-Language-Culture-Society in 2019–2021. The article presents some theoretical notions which describes difficult process when learners comes into a new culture and starts understanding. As an example we enclose chosen excerpts of thesis which were written at the end of the programme. We discuss also some chosen works of G. Hofstede (2011), P. Garncarek (2021) and G. Zarzycka (2021).

Keywords: culture, culture display, cultural address, third place culture

1. Wstęp

Tekst opisuje pracę ze studentami podczas seminarium licencjackiego. Grupa uczących się liczyła 10 osób, które uczestniczyły w cotygodniowych spotkaniach w ramach zajęć przewidzianych programem studiów I stopnia na kierunku studia polskie – język, kultura, społeczeństwo na Wydziale Polonistyki Uniwersytetu Jagiellońskiego w latach 2019–2021.

Zanim omówię wybrane fragmenty powstałych na koniec procesu kształcenia rozpraw, przedstawię uwagi teoretyczne, przywołując publikacje autorów opisujących trudny proces zanurzania się w nieznaną kulturę. Piotr Garncarek porównał to zjawisko do przekraczania granic własnego świata oraz języka (zob. Garncarek

2021: 298), natomiast Grażyna Zarzycka nazwała je wchodzeniem w głąb, docieraniem do kolejnych warstw, by być jak najbliżej jądra (por. Zarzycka 2021: 315).

Jeśli spoglądamy na fenomen rozumienia kultury w sposób zaproponowany przez badaczy, warto przywołać także uwagi zawarte w książce *Kultury i organizacje* Geerta Hofstede, Gerta J. Hofstede oraz Michaela Minkova z 2011 r., ponieważ autorzy precyzyjnie tłumaczą w niej, na czym polega oraz w jakim stopniu jest możliwe docieranie do istoty tego, co w każdej kulturze najważniejsze.

Spróbuję zatem scharakteryzować przywołane koncepcje, mając nadzieję, że pomoże to zrozumieć, na czym polegała wspólna praca mająca na celu docieranie do sedna, pomimo kulturowej odległości, by w efekcie powstały wartościowe rozprawy licencjackie.

2. Wchodzenie w głąb albo próby zmiany adresu kulturowego uczących się

Przywołując opinię Fonsa Trompenaarsa i Charlesa Hamptena-Turnera (2002), Zarzycka porównała wchodzenie w nową kulturę do obierania cebuli¹. Jej zdaniem, aby lepiej zrozumieć nieznane, należy stopniowo, warstwa po warstwie, docierać do jądra. Badaczka zaznaczyła jednak, że poziomy kultury tkwiące najgłębiej najtrudniej jest zrozumieć oraz racjonalnie objaśnić (zob. Zarzycka 2021: 315).

Jak skomplikowanym zjawiskiem społecznym jest kultura, pisał niezwykle zajmującą Geert Hofstede w rozdziale otwierającym wspomnianą książkę z 2011 r. Badacz przekonywał bowiem, że kultura jest rodzajem zaprogramowania ludzkiego umysłu, którego nie da się zmienić, jest też wspólna dla wszystkich osób żyjących w danym środowisku, stanowiąc zbiór zasad tzw. społecznej gry. Holenderski uczoney nazwał to kolektywnym zaprogramowaniem, które odróżnia członków jednej grupy od innej (zob. Hofstede 2011: 21).

Pisząc o różnicach kulturowych, Hofstede zaznaczył, iż objawiają się one na kilku poziomach, często trudno dostępnych dla osoby znajdującej się na zewnątrz, która próbuje je zrozumieć. Wśród terminów właściwych dla opisu jej przejawów ważne są cztery zasadnicze elementy, do których należą: symbole, bohaterowie, rytuały oraz wartości. Warstwy kultury można przedstawić w postaci rysunku czterech okręgów, swoją wizualizację badacz nazywał tzw. „diagramem cebuli”. Oto w jądrze

¹ Chodzi o publikację Trompenaarsa i Hamptena-Turnera z 2002 r. pt. *Siedem wymiarów kultury*. Podobnej metafory użył Hofstede (2011), gdy opisywał trudny proces docierania do kulturowego jądra. Zarzycka w swoim tekście również przywołała pracę Hofstede. Ja także odwołam się do publikacji holenderskiego badacza w niniejszym artykule.

tkwią wartości, otoczką, czyli warstwa najbardziej widoczna z zewnątrz, to symbole, a warstwy pośrednie to bohaterowie i rytuały. Dla jasności wyводу autor objaśnił, co wszystkie zawierają:

- symbole to słowa, gesty, obrazy, przedmioty, które są rozpoznawalne i mają znaczenie dla członków danej wspólnoty; to m.in. język, sposób ubierania się, flaga, oznaki statusu;
- bohaterowie to postaci żyjące lub historyczne, realne lub fikcyjne, które w danej kulturze są szczególnie cenione (w amerykańskiej może to być Barbie, Batman, a we francuskiej Asterix);
- rytuały nazwał zbiorowymi działaniami, które przez członków danej grupy są postrzegane jako niezbędne; należą do nich zwyczaje powitań, sposoby okazywania szacunku, ceremonie religijne, obchody uroczystości; zaznaczył jednocześnie, że rytuałem mogą być także sposoby prowadzenia dyskursu, użycia języka w mowie oraz piśmie, wyrażanie przekonań itp.;
- jądro w kulturze stanowią natomiast wartości definiowane jako skłonności do dokonywania wyboru, to tzw. wektory uczuć ze znakiem plus lub minus: dobry/zły, czysty/brudny, piękny/brzydki itd.

Jak zaznaczył uczony, to właśnie wartości są przez nas przyswajane bardzo wcześnie, dlatego nie uświadamiamy sobie wielu z nich oraz ich nie kwestionujemy. Jeśli więc zapytamy członka danej grupy o przyczyny określonego zachowania, odpowie po prostu, że wiedział i czuł, iż tak powinien być postąpić (por. *ibid.*: 23–24).

Uwagi holenderskiego badacza dotyczące zasad gry społecznej dobrze ilustrują, jak mocno jesteśmy zanurzeni we własnej kulturze, którą dostajemy w spadku. Z pewnością dlatego tak trudno nam ją porzucić, by się przenieść do nowej rzeczywistości oraz języka, „udomowić” nieznane. Z podobnym problemem musieli się mierzyć moi seminarzyści: poznawali, oswajali nową kulturę, szukali podobieństw, objaśniali to, co obce, czyniąc to możliwym do zrozumienia².

Według Garncarka zmiana adresu kulturowego rozumianego jako matecznik kultury wymaga od uczącego się dużego wysiłku, jest ona jednocześnie możliwa i niemożliwa (por. Garncarek 2021: 298–309). Paradoksalna koncepcja zaproponowana przez badacza przypomina stanowisko Claire Kramsch, znanej w środowisku autorki zajmującej się glottodydaktyką kulturową, która na początku lat 90. XX w. porównała osvajanie nowej kultury do bycia zawieszonym pomiędzy³. To sytuacja, gdy uczący się znajduje dla siebie tzw. trzecie miejsce, zwane także „kulturą

² Na temat „udomawiania”, osvajania nieznanego pisał m.in. Martin Heidegger w *Byciu i czasie*. Odwołuję się do jego prac w książce z 2012 r. W rozdziale II omawiam szczegółowo, czym według przedstawicieli hermeneutyki Martina Heideggera oraz Hansa-Georga Gadamera jest proces interpretacji oraz rozumienia tekstów kultury (zob. Czerkies 2012b: 43–44).

³ Badaczka nazwała to zjawisko tzw. zawiśnięciem na płocie: *being on a fence*.

trzeciego miejsca” (*third place culture*). To przestrzeń, o którą musi walczyć z rodzimym użytkownikiem języka, gdy chce zrozumieć oraz wynegocjować znaczenia w nowo poznawanej rzeczywistości. Warto również zaznaczyć, że negocjowanie znaczeń w procesie rozumienia badaczka nazwała miejscem walki pomiędzy uczestnikami, powołując się na koncepcję filozofii konfliktu Johna Fiske’a z 1989 r. (por. Kramsch 1996: 1–2)⁴.

Na koniec rozważań teoretycznych warto jeszcze raz przywołać publikację Garncarka, który opisując kulturę, jaką stara się poznać uczący się, wymienił dwa główne kręgi, do których w trakcie procesu dociera. Pierwszy to treści kulturowe zawarte w języku, a drugi to teksty kultury opisane przez język: mogą być nimi zarówno teksty literackie, jak i filmy, wyimki z gazet itp. (zob. Garncarek 2021: 301–306)⁵.

Studenci z dalekich Chin musieli więc próbować docierać do kręgów kultury, aby zrozumieć, co znaczą wybrane przez nich teksty. Dlatego szukali wzajemnych podobieństw w zakresie świata wartości, porównywali bohaterów oraz rytuały. Przez dwa lata regularnie zmuszani byli opuszczać bezpieczny świat swojego kulturowego zaprogramowania, by budować własną trzecią przestrzeń rozumienia.

3. Wartości, bohaterowie, rytuały: prace licencjackie, lipiec 2021 r.

Zanim omówię oraz zacytuję wybrane prace, przedstawię listę tematów, jakie wzięli na warsztat oraz starali się przeniknąć uczący się. Wyjaśnię również, jakim kluczem kierowali się podczas wyboru zagadnień.

3.1. Tematy prac licencjackich oraz motywy, jakimi przy wyborze kierowali się studenci

Gdy przygotowywaliśmy się do ustalenia tematów rozpraw licencjackich, poprosiłam uczestników, żeby się zastanowili i przygotowali własne propozycje problemów, na których chcieliby się skupić, oraz by spróbowali uzasadnić wybór. Mieli na to mniej więcej trzy tygodnie. Chodziło o ustalenie, co szczególnie ich interesuje, na

⁴ Publikacji Kramsch poświęciłam osobny artykuł, zob. bibliografię. Jej pracę omawiam na podstawie tłumaczenia własnego. Fiske nazwał tak negocjowanie pomiędzy kulturami w pracy pt. *Understanding Popular Culture* (zob. więcej w: Czerkies 2012a: 23–34).

⁵ Opisując pierwszy krąg kultury, badacz wymienił m.in.: tzw. kulturemy werbalne i niewerbalne, idiomy, powiedzenia i przysłowia, językowe rytuały, nazwy własne oraz zwroty grzecznościowe (zob. więcej w: Garncarek 2021).

co zwrócili uwagę, poznając podczas zajęć kulturę i literaturę polską, jakie podobieństwa lub różnice dostrzegają, gdy porównują chińską oraz polską rzeczywistość. Było to prawdopodobnie jedno z pierwszych samodzielnych zadań, wymagające niezależności, autorefleksji, spojrzenia na siebie oraz własną kulturę z innej niż dotychczas perspektywy. Jak pisała Ewa Bandura (2007), studenci musieli się zdystansować do własnego świata i popatrzyć na dobrze im znaną rzeczywistość z innej strony, Kramsch powiedziałaaby, że zaglądali do wnętrza własnego domu przez okno, stojąc na zewnątrz (por. Kramsch 1996: 257).

Większość uczestników seminarium nie miała problemu z ustaleniem, co ich interesuje: wiedzieli, co lubią, co się im podoba we własnej oraz poznawanej rzeczywistości. Były jednak osoby, które nie potrafiły sprecyzować, na czym chciałyby się skupić. Przyjęłam na początku, że będę występowała w stosunku do uczących się w roli pomocnika, a nie autorytarnego wydającego polecenia mentora, dlatego spotkanie, na którym miało dojść do kluczowych decyzji, przeciągnęło się nam także na kolejne zajęcia. Próbowaliśmy ustalić, czym obecnie interesują się młodzi Chińczycy, co czytają, oglądają itp. Od początku domyślałam się, że najtrudniejsze będzie zaakceptowanie, że to studenci mają decydujący głos. Było to tak trudne, ponieważ ograniczały ich modele kulturowe: w Chinach, podobnie jak w Korei Południowej i Japonii, uczący się słucha, co proponuje nauczyciel, potem to realizuje zgodnie z przyjętym planem, gdyż to nauczający wie i decyduje, co powinien wybrać i o czym ma pisać jego student⁶. Byłam świadoma, że zadanie samodzielnego ustalenia tematyki będzie wymagające nie tylko dla studentów; ja również musiałam uzbroić się w cierpliwość, czekać... Chciałam w ten sposób pokazać seminarzystom, na czym polega wspólna praca. Ponadto, mimo że spotykaliśmy się równocześnie na zajęciach z lektury tekstów literackich, wykładzie z literatury polskiej, podczas których uczący się zaczęli się powoli otwierać i dyskutować, nie byłam pewna, do czego mogliby dotrzeć w chińskim przekładzie tak, aby jeszcze lepiej zrozumieli to, co poznają, jaki element kultury polskiej nie będzie dla nich aż taką zagadką.

Zanim rozpoczęłam seminarium, wiedziałam, że dostępne są wybrane pozycje z literatury polskiej w przekładzie na język chiński, jednak najpierw młodzi autorzy musieli sami ustalić, co może ich zainspirować do pisania rozprawy licencjackiej⁷.

⁶ Wynika to z cech różnicujących kultury (zob. Hofstede 2011). Jedną z pięciu wymienionych przez badacza różnic jest tzw. dystans do władzy oraz wynikające stąd posłuszeństwo wobec przełożonych i starszych. Pisałam o tym m.in. w tekstach z 2016 i 2019 r., wspominam również w artykule zamieszczonym w niniejszym tomie, w którym omawiam prace, które powstawały podczas innych prowadzonych przeze mnie zajęć. Zob. bibliografię na końcu (Czerkies 2016, 2019).

⁷ W przypadku rozpoznania, jakie pozycje literatury polskiej są dostępne oraz popularne w Chinach, bardzo pomocna okazała się książka autorstwa Li Yinan pt. *Literatura polska w Chinach* z 2017 r., zob. bibliografię na końcu.

Oto tematy rozpraw, jakie wspólnie ustaliliśmy, a które powstały na początku lipca 2021 r.⁸:

- „*Quo vadis* Henryka Sienkiewicza oraz fenomen jego popularności wśród czytelników chińskich”;
- „Co spowodowało popularność wierszy Wisławy Szymborskiej w Chinach?”;
- „Fantazja i rzeczywistość w *Domu dziennym, domu nocnym* Olgi Tokarczuk oraz *Zmęczeniu życiem i śmiercią* Mo Yana (próby porównania)”;
- „Dlaczego XVIII-wieczny *Sen czerwonego pawilonu* Cao Xueqina jest nazywany chińską wersją *Lalki* Bolesława Prusa?”;
- „Piękna kariera i jej tragiczny finał, czyli co łączy *Sen czerwonego pawilonu* Cao Xueqina i *Lalkę* Bolesława Prusa?”;
- „Analiza filmu *Pianista* Romana Polańskiego z perspektywy Chińczyków”;
- „*Wiedźmin* Andrzeja Sapkowskiego i *Wędrówka na Zachód* Wu Czen’gena, czyli dlaczego polska powieść fantastyczna może podobać się mieszkańcom Państwa Środka?”;
- „Muzyka Chopina jako lustro polskiej kultury narodowej oraz co w niej pociąga Chińczyków?”;
- „Wybrane wiersze Czesława Miłosza jako przykład poezji kontemplacyjnej (*Dar, Słońce, Łąka, Po*)”;
- „Podobieństwo *Ziemi obiecanej* Władysława Reymonta i *Północy* Mao Duna”.

Jak można się domyślać, motywy, jakimi kierowali się studenci podczas wyboru tematu, w pierwszym odruchu wynikały z chęci zajęcia bezpiecznej postawy: zajmę się porównaniem kultury polskiej z chińską, bazując na tym, co jest mi dobrze znane i opisane. Zapewne dlatego pojawiły się aż dwa razy tematy szukania podobieństw pomiędzy *Lalką* Bolesława Prusa a *Snem czerwonego pawilonu* Cao Xueqina (każde w innym ujęciu) – obie powieści analizował m.in. chiński polonista Zhang Zhenhui⁹. Była również praca skupiająca się na porównaniu *Ziemi obiecanej* Reymonta, przetłumaczonej wiele lat temu na chiński, z *Północą* Mao Duna, który jest bardzo znanym pisarzem wśród Chińczyków. Kolejnym motywem wyboru była próba zaprezentowania, co obecnie jest najbardziej popularne w kulturze chińskiej, a następnie porównanie tego z podobnym zjawiskiem obecnym w polskiej rzeczywistości: stąd temat *Wiedźmina* zestawionego z *Wędrówką na Zachód*, książki Tokarczuk po-

⁸ Tytuły utworów chińskich, które nie zostały jeszcze przełożone na język polski, a które omawiali w swoich pracach studenci, pochodzą od autorów rozpraw licencjackich. Z uwagi na przestrzeganie zasady etyki w badaniach naukowych, autorzy cytowanych prac licencjackich zostaną oznaczeni literami od A do F. Natomiast, w porozumieniu z autorami prac licencjackich, w bibliografii zamieszczono ich nazwiska oraz tytuły rozpraw, które dostępne są również w systemie, w tzw. Archiwum Prac Dyplomowych UJ.

⁹ Prof. Zhang Zhenhui jest autorem tłumaczenia polskiej powieści oraz artykułu omawiającego pracę nad przekładem pt. *Duch epoki* w „*Lalce*” B. Prusa (zob. bibliografia).

równanej z powieścią Mo Yana, fenomen popularności filmu Romana Polańskiego, fascynacja bohaterami *Quo vadis*, którzy, mimo że odlegli w czasie, wciąż imponują młodym Chińczykom, czy wreszcie miłość mieszkańców Państwa Środka do muzyki Fryderyka Chopina. Najbardziej niezależne propozycje dotyczyły kwestii, które – jak twierdzą badacze i o czym wspomniałam na początku – tkwią w jądrze każdej kultury, a dotyczą wartości. Mam na myśli dwie prace, w których autorki omówiły, a następnie pokazały na przykładach, że wybrane utwory Szymborskiej i Miłosza zawierają widoczne nawiązania do filozofii oraz myśli buddyjskiej i taoistycznej: idei ciągłej zmiany, kontemplacji rzeczywistości, nieustannego zachwyty, akceptacji tego, co jest.

3.1.1. Docieranie do jądra – próby porównania świata wartości obu kultur

Studentka A była jedną z najbardziej samodzielnych osób w grupie. Od początku wiedziała, że chce pisać o Szymborskiej – poetce, która od momentu śmierci w 2012 r. zyskała w Chinach jeszcze większą popularność niż po otrzymaniu Nobla w roku 1996¹⁰. W pierwszej wersji pracy seminarzystka założyła, że skupi się jedynie na jednym z wierszy noblistki – cieszącym się sławą utworze *Miłość od pierwszego wejrzenia*, który stał się pretekstem do powstania filmu fabularnego. Jednak stopniowo, gdy zaczęła głębiej wnikać i analizować inne wiersze, dostrzegła, że Szymborska została wchłonięta nie tylko przez kulturę popularną, lecz stała się obiektem wnikliwych esejów literackich chińskich krytyków, tematem cyklicznych spotkań z poezją, a *Monolog dla Kasandry* był przedmiotem analizy na egzaminie gimnazjalnym w Chinach w 2005 r. Najważniejszym elementem, jaki się pojawił w nowej wersji rozprawy studentki A, dotyczył pomysłu, aby pokazać, że utwory polskiej poetki nawiązują do filozofii buddyjskiej i zapewne dlatego czytelnikom w Państwie Środka łatwiej je zrozumieć. Oto wybrane fragmenty pracy:

Jednym z powodów, dlaczego utwory Szymborskiej są tak popularne w Państwie Środka, jest spojrzenie poetki na zagadnienia sensu życia, jej stosunek do natury lub miłości oraz sposób wyrażania smutku i myślenie o śmierci, które są bardzo podobne do chińskiego sposobu traktowania tych zagadnień. [...]

Szymborska czerpała pomysły i wykorzystywała w wierszach drobne rzeczy, które nas otaczają na co dzień, ale często nie zwracamy na nie uwagi, wręcz istnienie ich lekceważymy. Często tytuł wiersza wskazuje na opisywany przedmiot. [...] Użycie przedmiotu dnia codziennego w tytule jest dobrym sposobem na pobudzenie ciekawości czytelnika. Mamy wtedy wrażenie obcowania z doświadczonym mędrce, który

¹⁰ W 2012 r. ukazało się znakomite tłumaczenie jej wierszy na język chiński w tomie pt. *Milczenie wszystkich rzeczy jako tajemnica* w przekładzie Li Chen (tłumaczenie tytułu za autorką pracy licencjackiej).

dzieli się z nami swoimi radami dotyczącymi życia. Talerz, obrączki, wachlarz, miecze, metale, glina, piórko ptasie, korona, rękawica czy buty zostały wykorzystane w wierszu „Muzeum”. [...] Wymienione przez autorkę przedmioty codziennego użytku wyrażają poczucie bezsilności, które nam towarzyszy, gdy próbujemy zapamiętać wydarzenia z przeszłości, a także bliskich, którzy już od nas odeszli. Mimo tego, że nic nie jest wieczne, nasze wspomnienia i tęsknoty ukrywają się w każdym z oglądanych przedmiotów. Niektóre z nich obdarzamy uczuciami, jakie przeżywaliśmy, gdy ich używaliśmy. Wiersz „Muzeum” przypomina chiński utwór pod tytułem „Myślenie jesienne”¹¹.

„Przekwitłe gałązki, stare drzewo, popielata wrona,

Kilka domów przy moście, pod którym płynie strumyk

Odludna ścieżka, zachodni wiatr, chudy koń,

Na tle zachodu słońca przygnębieni podróżni są daleko od swojego domu”¹²

Utwór składa się z 28 znaków, w tym z 12 rzeczowników, przedstawiających krajobraz opuszczonego miejsca, a także smutek osoby opuszczającej swój dom. [...]

Zagadnienie miłości od pierwszego wejrzenia przedstawione w wierszu o tym samym tytule jest zbieżne z chińskim myśleniem na ten temat. Wszyscy pragną doświadczyć miłości od pierwszego wejrzenia. Poetka napisała: „Oboje są przekonani, że połączyło ich uczucie nagle”. Twierdzi jednak, że osoby, które doświadczają miłości od pierwszego wejrzenia, tak naprawdę spotkały się już wcześniej, tylko nie były tego świadome. [...] Pomyłka w słuchawce lub ktoś, kto przypadkiem siedział obok, jest symbolem, że księga zdarzeń jest zawsze otwarta w połowie, czyli nasze życie, dopóki trwa, jest zagadką. [...]

Taoizm, tak popularny w Państwie Środka, przenika do chińskich legend, jedna z nich opowiada o trzech reinkarnacjach: reinkarnacji przeszłej, teraźniejszej oraz przyszłej. Gdy popatrzymy na wiersz poetki z tego punktu widzenia, dojdziemy do wniosku, że nasze złudne wrażenie na temat miłości od pierwszego wejrzenia wynika z doświadczenia tego właśnie uczucia w przeszłości. Zwykle zakochana para nie pamięta spotkania, ponieważ kochankowie w poprzednim wcieleniu zjedli zupę Mengpo, żeby mogli ponownie narodzić się dla teraźniejszości¹³. [...]

Szyborska, która znana była z tego, że nie ujawniała wprost emocji, w wierszu pod tytułem „Identyfikacja” opisała tylko przygnębiający widok, żeby wyrazić rozpacz, którą skrzętnie ukrywała jej bohaterka. Utwór nie ma żadnego znaku smutku, jednak my domyślamy się go z niezrozumiałych odpowiedzi. Kobieta z wiersza pokazuje, że – mimo spokoju na zewnątrz, w rzeczywistości zanurza się w atmosferze bolesnej straty. „Zaraz nastawię czajnik na herbatę. Umyję głowę, a potem, co potem, spróbuję

¹¹ Wiersz został napisany przez poetę Ma Zhiyuan w czasach dynastii Yuan (w latach 1279–1368), przytoczony na podstawie tłumaczenia własnego autorki pracy licencjackiej.

¹² Tłumaczenie własne autorki pracy.

¹³ Zupa Mengpo pozwala ludziom po reinkarnacji utracić pamięć o poprzednim wcieleniu, autorka wyjaśniła pochodzenie legendy i podała dostępne źródła internetowe na ten temat wraz z datą dostępu 11 VI 2021: <https://kns.cnki.net/kcms/detail/detail.aspx?dbcode=CJFD&dbn=ame=CJFDLASN2020&filename=MJCQ201912029&v=60qh69PhmIWxyJd%25mmd2F2toDOGI6wJvJkuM0o2YNBcogIFQt8MPA%25mmd2BQAkeblRzi7ESeD>.

zbudzić się z tego wszystkiego” / „Zaraz nastawię czwartek, umyję herbatę, bo te nasze imiona przecież pospolite”. Zachowanie bohaterki jest podobne do zachowania Chińczyków w sytuacji beznadziejnej rozpacz. Ukrywają ją wtedy najczęściej pod miłym uśmiechem lub opowiadają o strasznych rzeczach z rozpromienioną twarzą, nigdy nie mówią wprost, co czują.

Studentka B, podobnie jak jej koleżanka zajmująca się Szymborską, wzięła na warsztat oraz przeanalizowała wybrane utwory Czesława Miłosza: *Słońce*, *Dar*, *Łąkę* oraz *Po*. Jej praca jest równie zajmująca, ponieważ pokazuje, jak umiejętnie uchwyciła podobieństwa myśli filozofii tao do idei zawartych w wybranych wierszach polskiego poety. Seminarzystka, po uprzednim objaśnieniu zasad oraz perspektywy patrzenia na rzeczywistość ludzi z jej kręgu kulturowego, z uwagą śledzi podobieństwo utworów Miłosza do filozofii buddyjskiej. Czytając jej pracę, możemy dostrzec, jak wielki wysiłek musiała włożyć, by stanąć z boku własnej kultury i porównać ją z poznawaną. Poznajmy wybrane fragmenty pracy studentki B, w której z wrażliwością i uwagą analizuje wybrane wiersze, patrząc na nie przez pryzmat bliskiej jej filozofii Dalekiego Wschodu:

Ukrywanie przez człowieka mocy, czekanie na właściwy czas, to jest ważne. Radzenie sobie z przeciwnościami ma głęboki sens w filozofii Dalekiego Wschodu. Duch spokoju polega na racjonalnym rozpoznaniu sytuacji, panowaniu nad sobą i cierpliwości. Nie wymaga on, aby ciało pozostawało w bezruchu, ale służy głównie trenowaniu umysłu. Łatwo możemy dostrzec, że zarówno „Łąka”, jak i „Dar” są blisko zasad filozofii Tao oraz buddyzmu, które lekceważą sławę i bogactwo świata, a uparcie dążą do harmonii. Miłosz jest w tych wierszach cały zatopiony w kontemplowaniu chwili. [...]

„Opadły ze mnie poglądy, przekonania, wierzenia... Stałem w trawach po pas, wdychając dziki zapach żółtych kwiatów¹⁴...”

[...] Chociaż wybrane przeze mnie do analizy wiersze Czesława Miłosza nie charakteryzują się wyjątkowym językiem, jednak ich treść dotyczy bardzo istotnych problemów filozoficznych. Wyrażają one wdzięczność poety dla Natury za wszystkie dary oraz jego szacunek dla życia. Z jednej strony są tęsknotą za dzieciństwem, z drugiej próbą osiągnięcia stanu absolutnego spokoju, utwory pokazują także że, poeta przez całe życie zachowywał stałość, nie gonił za rozgłosem i fortuną. Przeciwnie, przejął postawę zgodną z filozofią Dalekiego Wschodu i to prawdopodobnie przyciąga do nich chińskich czytelników.

¹⁴ Fragment wiersza Miłosza *Po*.

3.1.2. Bohaterowie oraz sposób opisu świata

Aby pokazać, jak studenci z dalekich Chin starali się zrozumieć oraz porównać bohaterów literackich obu kultur, przeniknąć oraz zestawzić ze sobą sposób opisu rzeczywistości w wybranych powieściach, przedstawię trzy prace, w których widać przenikliwość autorów w tym zakresie. Możemy dostrzec wysiłek przekraczania granic własnego świata, by lepiej zrozumieć nowy, znaleźć punkty wspólne oraz różnice, poczuć się dobrze w wywalczonej przestrzeni.

Seminarzystka C, podobnie jak autorka pracy o Szymborskiej, wykazała się dużą niezależnością podczas wyboru tematu oraz w trakcie pisania. Od początku wiedziała, że chce analizować *Dom dzienny, dom nocny* Tokarczuk, by porównać go ze *Zmęczeniem życiem i śmiercią* chińskiego noblisty z 2012 r. Mo Yana. Chciała zestawzić ze sobą elementy świata fantastycznego w obu powieściach oraz sposób budowania postaci, pragnęła zaakcentować wykorzystanie przez autorów poetyki realizmu magicznego, elementy zabiegów mityzacyjnych u Tokarczuk. Zwróciła ponadto uwagę na znaczenie przygotowania psychologicznego pisarki, które, jej zdaniem, pomogło w konstruowaniu bohaterów. Na moją sugestię, żeby zamiast *Domu dziennego...* studentka wzięła na warsztat *Prawiek*, który jest łatwiejszy w odbiorze czytelnicznym, zdecydowanie odmówiła, od początku była pewna, że to *Dom dzienny, dom nocny* ma być przedmiotem analizy. Jej postawa była imponująca, więc z niecierpliwością czekałam na kolejne rozdziały. Okazało się, że młoda autorka miała rację i dobrze przemyślała wybór: na temat tej właśnie książki Tokarczuk powstały w języku chińskim interesujące krytyczne analizy, m.in. Li Chunxiang, Gu Lili. Seminarzystka dotarła także do ważnych polskich opracowań, co zaowocowało interesującą rozprawą¹⁵. Na początku wyjaśniła powody popularności poetyki realizmu magicznego w Chinach, tłumacząc, że buddyzm chętnie wykorzystuje elementy magii oraz tajemnicy, dlatego literatura, która po nie sięga, spotyka się z życzliwym przyjęciem czytelników oraz krytyków. Studentka C z uwagą i wrażliwością przeanalizowała obie powieści, poświęciła wiele miejsca wybranym bohaterom, pokazując, że obie książki są niezwykle na wielu poziomach: nie tylko w sposobie konstruowania postaci, stosowaniu zabiegów stylizacyjnych – ich niezwykłość zawiera się przede wszystkim w sile wyobraźni autorów. Oto fragmenty omawianej pracy studentki C:

W powieściach współczesnych ważną rolę w życiu bohaterów odgrywają ich przeżycia, często działają oni pod wpływem swojej wewnętrznej siły. Może ona mieć dobre i złe

¹⁵ Chodzi przede wszystkim o prace zgromadzone w tomie z 2013 r., który był owocem konferencji na Uniwersytecie Rzeszowskim, poświęconej Tokarczuk, na której obecna była także sama pisarka (zob. A. Bienias, M. Pocałun-Dydcz, M. Rabizo-Birek (red.), 2013, *Światy Olgi Tokarczuk*, „Biblioteka »Frazy«”, Rzeszów).

skutki. Sugestia negatywna, która wtedy towarzyszy postaciom, jest często dla nich przeszkodą, a pozytywna może być ogromną siłą i dźwignią do rozwoju. [...] Tokarczuk bardzo dobrze rozumie te zagadnienia, warto więc prześledzić losy wybranych postaci z „Domu dziennego, domu nocnego”. [...]

Jak zauważyła Li Chunxiang, gdy zaczynamy analizować jej książkę, przychodzi nam na myśl skojarzenie z literacką metaforą dużego i małego koralika. Opowiadania są trochę jak perły lub bursztyny. Kobiety w książce, które Tokarczuk czasami nazywa Marta lub Ta Druga, o której mówi też Ja, stają się nicią, na którą nawlekają się historie innych postaci. [...] W powieści fabuła oraz wyobrażenia autorki wydają się prawdziwe¹⁶. [...]

„Zmęczenie życiem i śmiercią” Mo Yan napisał i opublikował w 2006 roku. Niezwykły jest fakt, że stworzył swoją powieść, zawierającą ponad pół miliona słów, zaledwie w 43 dni. [...] Inspiracją do napisania książki stało się wydarzenie z życia pisarza, gdy podczas zwiedzania świątyni zobaczył na ścianie mural przedstawiający sześć reinkarnacji. Motyw ten połączył z techniką realizmu magicznego i w ten sposób stworzył opowieść o życiu na wsi w dawnym społeczeństwie Chin, wykorzystując motyw reinkarnacji życia i śmierci. [...]

Możemy powiedzieć, że powieść Mo Yana jest nie tylko dziełem realizmu magicznego, ale także zawiera elementy filozofii buddyjskiej oraz informacje dotyczące wydarzeń z historii Chin, z czasów najbardziej radykalnych zmian w kulturze, polityce i obyczaju kraju. [...] Utwór Mo Yana jest krytyką i satyrą na obecne oraz dawne Chiny. Biorąc pod uwagę panującą w moim kraju tradycję i sposób pisanie o socjalistycznych Chinach, temat ten jest bardzo drażliwy, a punkt widzenia autora bardzo rzadki wśród pisarzy. Dlatego zapewne przyciągnął uwagę tak wielu czytelników i krytyków. [...]

Najważniejszym elementem, jaki autor wykorzystał w powieści, jest filozofia buddyjska oraz związana z nią zasada reinkarnacji. Ten właśnie element stwarza wyjątkową atmosferę i przypomina styl pisarski realizmu magicznego. W „Zmęczeniu życiem i śmiercią” bohater przemieniał się i stawał kolejno różnymi zwierzętami, aż po raz szósty reinkarnował w postać człowieka. To tak zwana zasada „sześciu reinkarnacji” znanych w buddyzmie.

W powieści „Dom dzienny, dom nocny” Tokarczuk przywiązywała wielką wagę do życia duchowego bohaterów, świata ich marzeń, który posłużył jej jako sposób przedstawienia ich wewnętrznych przeżyć. Wydarzenia w książce rozgrywają się gdzieś daleko od centrum wszystkiego, najważniejsze natomiast są emocje postaci. Do tego w sposób znakomity autorka wykorzystwała stylistykę realizmu magicznego.

„Zmęczenie życiem i śmiercią” natomiast opisuje zmiany w świecie ludzkim i światnie je charakteryzuje, wykorzystuje do tego specyficzny sposób opisu świata zwierząt, nadając im cechy magiczne. Akcja powieści Mo Yana także rozgrywa się na prowincji, a niektóre elementy świata przedstawionego wydają się momentami niewiarygodne, chwilami okrutne, jak np. opisana scena u rzeźnika. Oczywiście, z uwagi na różne

¹⁶ Był to esej badaczki chińskiej Li Chunxiang pt. *O magicznym świecie w „Domu dziennym, domu nocnym”*, który po przetłumaczeniu na język polski wykorzystala w swojej pracy studentka.

czynniki, takie jak historia, kultura, wierzenia, ekonomia itp., obie książki bardzo się różnią. [...]

Mam nadzieję, że powieść chińskiego noblisty będzie wkrótce przetłumaczona na język polski, by również czytelnicy w kraju nad Wisłą mogli docenić wszystkie zawarte w niej prawdy o człowieku oraz porównać je z równie znakomitymi książkami Olgi Tokarczuk.

Student D skupił się na porównaniu dwu książek z literatury fantastycznej, *Wiedźmina* Sapkowskiego i *Wędrówki na Zachód* Wu Czeng'ena, chińskiej powieści z XVI w. Na początku przyznał, że – podobnie jak większość młodych Chińczyków – był tylko miłośnikiem gier komputerowych, polubił zwłaszcza *Wiedźmina*, dopiero potem zaczął poznawać powieści z gatunku fantasy, zatem do książki polskiego autora dotarł za pośrednictwem gry. Seminarzysta oddał się pisaniu z prawdziwą pasją i drobiazgowością, dokonał bardzo szczegółowej analizy obu książek, przywołał opinie zarówno polskich, jak i chińskich badaczy w tym zakresie. Przede wszystkim z pełnym zaangażowaniem wszedł do świata obu książek, pięknie tłumacząc, dla zobrazowania zagadnienia, wybrane fragmenty chińskich opracowań, jak też tekstu *Wędrówki*. Wyszedł z założenia, że popularność Sapkowskiego w Chinach wynikała najpierw z fascynacji grą komputerową stworzoną na podstawie jego książki, dowiódł także czegoś mniej oczywistego, a mianowicie, że refleksja nad postaciami wykreowanymi w świecie wirtualnym może prowadzić do fascynacji bohaterami literackimi. Poznajmy fragmenty pracy studenta D:

„Wiedźmin” Sapkowskiego jest popularny dzięki temu, że jednocześnie istnieje powieść oraz gra. Produkty te dają ludziom podwójne zadowolenie, a skutkiem może być wzrost zainteresowania literaturą.

[...] Literatura tworzy indywidualny, niepowtarzalny świat, a czytelnicy wchodzą w fabułę i ją akceptują. W przypadku gatunku fantasy odbiorcy mogą wyobrażać sobie coś bez ograniczeń. Doświadczają wtedy uczucia radości, smutku, gniewu albo strachu. Kiedy czytają „Wiedźmina”, niektórzy lubią Geralta, więc jest im przykro, gdy poznają opowiadanie pt. „Rzeźnik w Bławikenie”, inni lubią Ciri, dlatego chwalą mądrość i odwagę dziewczyny; jeszcze inni wybierają jedną z drugoplanowych postaci: króla lub elfa. Wszyscy tak samo głęboko przeżywają przygody ulubionych bohaterów i to właśnie jest ich doświadczeniem estetycznym podczas lektury.

[...] Możemy znaleźć podobieństwo między literaturą a grami komputerowymi. Przykładowo, w klasycznej literaturze chińskiej, jak np. „Wędrówka na Zachód” Wu Czeng'ena, wszystkie wrażenia, jakie wywołuje powieść, należą do indywidualnych doświadczeń estetycznych odbiorcy. Przez konstruowanie znakomitych scen, niezwykle losów bohaterów utwór działa na czytelnika. Sun Wu-kong, główny bohater powieści, w jednym z rozdziałów był wypędzony przez swojego mistrza, który został oszukany przez piękną kobietą postać, skonfliktował się więc ze swoim uczniem. Wu Czeng'en stworzył smutną i teatralną scenę na temat konfliktu między bohaterami. Dzięki niej czytelnicy mogą skupić się na zmianie ich emocji, docenić postać i lepiej ją zrozumieć.

Jest wtedy trochę jak w grze komputerowej, gdy gracze wybierają różne opcje, stopniowo tworzą opowiadanie, odgrywają różne role, zgodnie z indywidualnym wyborem oraz zachcianką, a potem po swojemu kończą grę. [...]

Według Zhanga Liangcong – chińskiego badacza zajmującego się literaturą fantastyczną, kiedy ludzie czytają ten rodzaj powieści, w świecie fantazji tworzoną przez literaturę główny bohater staje się cieniem czytelnika, zaspokaja ich ukrytą potrzebę heroizmu¹⁷.

Geralt doskonale spełnia funkcję budzenia heroizmu. Podczas lektury powstaje połączenie między czytelnikiem a bohaterem, a to inspiruje jego pasję do dalszego czytania powieści. Andrzej Sapkowski to doskonale rozumiał i to decyduje o popularności jego powieści wśród Chińczyków, którzy bardzo lubią takiego bohatera i jego wyjątkowe cechy.

Najtrudniejszą sprawą w procesie tworzenia powieści fantastycznej jest wykreowanie cudownego świata, który różni się od rzeczywistości, ale może być przyjęty nawet przez wymagających czytelników.

W Chinach bajki i baśnie nie przypominają powieści fantastycznej, ponieważ czytelnicy uważają, że baśń nie ma żadnego związku z rzeczywistością, a oni wolą czytać utwór, który ma w sobie jednocześnie fantazję i rzeczywistość. [...]

Można stwierdzić zatem, że Andrzej Sapkowski jest szczęściarzem, ponieważ dzięki innym autorom, którzy wcześniej wydali powieść fantastyczną, jego książka mogła być przyjęta przez chińskich czytelników jako powieść fantasy, a nie jako baśń.

Przeprowadzona analiza pozwoliła pokazać, że czytelnicy w Państwie Środka lubią polską powieść fantastyczną z wielu powodów. Znakomita fabuła i doskonale wykreowani bohaterowie powodują, że powstaje emocjonalne połączenie między czytelnikami i postaciami. To zaś wzmacnia ich zainteresowanie i chęć dalszego czytania. Elementy fantastyczne, które różnią się od świata realnego, inspirują moc wyobraźni i motywują do dalszego czytania. [...]

Dla wielu Chińczyków odczytywanie uczuć zapisanych w książce jest dużym wyzwaniem i próbą cierpliwości, ale fantastyczne powieści, takie jak „Wiedźmin” i „Wędrówka na Zachód”, są wyjątkowe. Z jednej strony wymyśleni i nierealni bohaterowie Sapkowskiego i Wu Czenge’a wyglądają tak, jak prawdziwi ludzie, czytelnicy mogą czuć, co myślą, jednocześnie mogą łatwiej ich poznać, a to szczególnie lubią Chińczycy. Z drugiej strony gry komputerowe, które są adaptacjami znanych powieści, dostarczają ciągle zajętych i zapracowanych mieszkańcom Państwa Środka odrobinę relaksu i przyjemności po pracy.

Na bohaterach powieściowych oraz kwestii, co w nich ciągle może fascynować młodych czytelników w Chinach, skupiła się studentka E, która jako jedna

¹⁷ Autor rozprawy przywołał analizy znanych chińskich krytyków: m.in. Zhang Liangcong oraz Chen Quianga, a z polskich: Piotra Żołądzia, Mateusza Poradeckiego oraz Bogdana Trochy. Teksty chińskich badaczy autor pracy cytował na podstawie tłumaczenia własnego.

z pierwszych wybrała temat i oznajmiła, że chce zająć się *Quo vadis* Henryka Sienkiewicza¹⁸. Była pewna, że problemy przedstawione w powieści mogą być wciąż atrakcyjne. W sposób przemyślany i dojrzały pokazała więc, że – pomimo odległości w czasie – sposób budowania postaci oraz emocje, jakie ich dotyczą, pociągają współczesnych odbiorców. Opisała i szczegółowo przeanalizowała nie tylko pozytywnych bohaterów, ale również negatywnych, takich jak Neron czy Chilon. Rzymskiego cesarza odważnie porównała z chińskimi władcami z okresu panowania dynastii Song oraz Qing, powołując się na opinie tych, którzy czytali powieść¹⁹. Zwróciła ponadto uwagę na uniwersalizm wątku miłosnego, który podoba się i wywołuje pozytywne emocje niezależnie od czasu, jest nawet bardziej smakowity dla przedstawicieli młodej generacji, ponieważ dotyczy odległej przeszłości i wydarzeń, o których słyszeli w szkole. Ślady kultury zaś, o której opowiada powieść Sienkiewicza, mogą kiedyś zobaczyć podczas atrakcyjnej wyprawy do Wiecznego Miasta. Na szczególną uwagę w rozprawie autorki zwraca fakt, że analizując postawę św. Pawła, dostrzegła, iż przypomina ona wykładnię nauczania Konfucjusza. Poznajmy zatem fragmenty pracy studentki E:

„Quo vadis” jest powieścią wielowątkową, która zawiera zarówno fabułę romansową, historię prześladowań religijnych oraz znakomity opis świata starożytnego. Można ją więc postrzegać jako powieść realistyczną, filozoficzną, historyczną, a nawet epopeję czasów, o których opowiada. Z całą pewnością chińscy czytelnicy cenią ją głównie z powodu dobrze opisanej historii miłosnej oraz dziejów upadku starożytnej cywilizacji. [...]

Wielu chińskich czytelników bardzo lubi zwłaszcza pierwszą część powieści, gdy może przeżywać szlachetną i czystą miłość razem z bohaterami. Rozkwita ona stopniowo, a jednocześnie obmywa duszę czytelnika, daje przyjemność i obietnicę.

Niezależnie od tego, kim jesteśmy: czy zwykłymi ludźmi, czy arystokratami, mamy podobne pragnienia, a miłość jest jednym z nich, to część naszej natury, która może przekraczać czas i miejsce. [...]

Dla chińskich czytelników, którzy nie są wrażliwi na zagadnienia związane z religią, miłość jest tym elementem powieści, który przykuwa ich do książki Sienkiewicza. Myślę, że to jeden z powodów, dlaczego autor umieścił wątek romansowy już na początku: to przyciągało uwagę i wywoływało silne emocje. Na koniec Winicjusz i jego wybranka żyli szczęśliwie, a spełnienie ich miłości jest symbolem nadziei, udowadnia, że ona jest wieczna. [...]

¹⁸ O fascynacji studentki zagadnieniami dotyczącymi kultury polskiej, tak silnie związanej z religią, piszę w tekście zamieszczonym w niniejszym tomie, w którym przedstawiam etapy pracy podczas zajęć z literaturą w ramach programu studiów.

¹⁹ Chodzi o cesarza Zhaoji z dynastii Song oraz Qianlonga z dynastii Qing, więcej informacji zawiera fragment pracy licencjackiej, którą cytuję.

Chociaż psychika każdej postaci jest bardzo głęboka, to jednocześnie każda z nich jest bardzo żywa i interesująca. w książce widzimy chrześcijan, urzędników, kobiety i mężczyzn. Wszyscy są różni, ale łączy ich ta sama natura. Każdy bohater jest niezwykle realistyczny: nawet ci, którzy pojawiają się tylko kilka razy, pozostawiają po sobie duże wrażenie. Taki sposób prezentacji bohaterów bardzo pociąga czytelników. [...]

Większość chińskich programów telewizyjnych najczęściej dobrze się kończy, aby odbiorcy mogli oderwać się od rzeczywistość. Chińscy czytelnicy także wolą pozytywne postacie i szczęśliwe zakończenie powieści. W przypadku powieści Sienkiewicza nie jest tak w przypadku każdego bohatera, ale losy Ligii kończą się szczęśliwie. [...]

Neron to także bardzo ciekawy obiekt do obserwacji psychologicznej, doskonałe uosobienie niższości i samouwielbienia. Jest inny niż pozostali, zwyczajni bohaterowie, którzy mogą wydawać się nudni. Autor znakomicie sportretował jego pogoń za sztuką, ale też niekompetencję. Obserwujemy go z perspektywy Petroniusza, widzimy więc, że ambitny Neron bardzo starał się o to, by pozostał w pamięci przyszłych pokoleń jako największy artysta wszech czasów. [...]

Warto zauważyć, że niektóre cechy osobowości Nerona można także znaleźć u chińskich cesarzy. Dlatego niektórzy czytelnicy komentowali tę postać i pisali np., że kochał on sztukę tak, jak cesarz Zhaoji z dynastii Song, ale był tak samo mierny jak cesarz Qianlong z dynastii Qing i że przewyższał okrucieństwem cesarza Zhou z dynastii Xia. Była to jednak postać tak barwna, choć okrutna, że fascynowała większość z tych, którzy czytali polską powieść. [...]

Pogląd głoszony przez św. Pawła jest podobny do tradycyjnej kultury chińskiej, tyśiące lat temu najśłynniejszy chiński filozof Konfucjusz odpowiedział w podobny sposób: „Odpłaćcie za zło sprawiedliwością, a za dobro dobrem”, być może dlatego postawa Petroniusza podoba się tak wielu czytelnikom powieści.

Powieść uświadamia nam, co wiara może dać ludziom – to pytanie, które wiele osób stawia sobie po lekturze. Czytelnik może dojść do wniosku, że każdy z nas może wierzyć lub nie, ale kiedy zaufa, zrozumie i zaakceptuje, że nie ma się czego bać, nawet jeśli stoimy w obliczu śmierci. To wiara daje duszy schronienie przed wiatrem i deszczem, daje też nadzieję.

W XXI wieku doczekaliśmy się niezwykle szybkiego rozwoju nowych technologii, niektórzy nawet uwierzyli, że dzięki nim mogą osiągnąć wszystko. Dlatego wiele osób twierdzi, że odrzuca religię, ponieważ przejrzała jej hipokryzję. Żyją wtedy bez punktu odniesienia, stopniowo zanika ich samodyscyplina, upada świat wartości. Dlatego uważam, że lektura powieści Sienkiewicza może skłonić czytelników do refleksji na temat tego, jak lepiej żyć, jak walczyć o swoje przekonania, zamiast bezmyślnie spędzać czas na życiu bez celu i planu.

3.1.3. Rytuały, obyczaje i ważne szczegóły

Gdy skupiamy się na zagadnieniu rytuałów, warto poznać pracę studentki F, która zajęła się porównaniem *Lalki* Prusa z klasyczną powieścią z kanonu chińskich lektur

obowiązkowych: *Snem czerwonego pawilonu* Cao Xueqina z XVIII w. Praca zasługuje na uwagę, ponieważ autorka z przenikliwością oraz dbałością o szczegóły porównała obie książki, opisując ważne ceremonie, sposoby obchodzenia świąt, obyczaje, charakteryzowała postaci, ich język, skupiła się również na pozornie mało ważnych detalach: strojach, biżuterii, ulubionych przedmiotach i rozrywkach, które tak wiele mówią o czasach, jakich dotyczą. Wspomniana dbałość o szczegóły oraz plastyczność tłumaczenia wybranych fragmentów chińskiego oryginału dodały pracy lekkości, zaintrygowały i wzbudziły zainteresowanie książką, która nie została jeszcze przetłumaczona na język polski. Oto fragmenty rozprawy studentki F²⁰:

„Sen czerwonego pawilonu” Cao Xueqina jest najlepszą powieścią klasyczną w Chinach, ale zapewne niewielu Polaków ją czytało. Praca będzie próbą porównania książki z „Lalką” Bolesława Prusa, która jest bardzo popularna w Polsce, aby pomóc polskim czytelnikom zrozumieć sens najważniejszej powieści w Państwie Środka.

[...] Jednak chociaż ten pogląd jest powszechny w chińskim kręgu literackim, niewiele osób szczegółowo analizuje, dlaczego książka Cao Xueqina, wydana w 1791 r., ma związek z „Lalką”, która była opublikowana sto lat później w Polsce, tysiące kilometrów stąd. Jakie iskry rozpały umysły dwóch autorów? [...]

Obie książki opisują niepokoje oraz odzwierciedlają istniejące kontrasty społeczne czasów, o których opowiadają. Jednocześnie żadna nie mówi wprost o sytuacji politycznej. Czytelnicy mogą odgadywać, czego dotyczą wydarzenia, na podstawie szczegółowo przedstawionych gestów oraz drobiazgów charakteryzujących bohaterów i okoliczności, w jakich się znajdują. [...]

Przez wielu badaczy Prus był nazywany „najlepszym felietonistą polskim swojego wieku”. Jako dziennikarz dobrze znał i rozumiał problemy ludzi. Krytyk literacki – Teodor Jeske-Choiński napisał w swoim artykule, że pisarz był „krótkowidzem fizycznym i umysłowym”, czyli miał dar widzenia drobiazgów. Trudno nie zgodzić się z tą opinią, ponieważ opisy egzotycznych towarów w sklepie Wokulskiego, zastawy do herbaty, jakich używali bohaterowie, postacie ludzi z biednej dzielnicy Warszawy, wywarły na mnie niezapomniane wrażenie i są tego dowodem, że Prus był niezwykle obsekwatorem.

Natomiast autor „Snu czerwonego pawilonu” w pewnym momencie swojego życia spadł z chmur na ziemię, miał więc szansę żyć w różnych światach i kontaktował się z ludźmi o różnym statusie społecznym. Dlatego, niezależnie od tego, czy to krewni cesarza, czy żebrak, są oni bardzo wiernie opisani. Biżuteria noszona przez postacie żeńskie, pasek i nefrytowe wisiorki postaci męskich oraz ich kostiumy zostały zobrazowane pięknie i z najdrobniejszymi szczegółami.

Do moich ulubionych opisów należą sceny jedzenia w książce Cao Xueqina. Możemy nawet znaleźć przepisy na niektóre potrawy. Obecnie w Internecie pojawia się

²⁰ Tytuły rozdziałów powieści chińskiej, podobnie jak wybrane fragmenty z książki, zostały przetłumaczone przez autorkę cytowanej pracy licencjackiej.

regularnie youtuber, który nagrywa filmy o gotowaniu posiłków tak, jak robili to bohaterowie „Snu czerwonego pawilonu”. To pokazuje, jak wielką popularność ma książka wśród Chińczyków, jest też dowodem dbałości autora o prawdę epoki. [...]

W „Śnie czerwonego pawilonu” oraz w „Lalce” autorzy wyrazili nowe idee, jakimi fascynowali się żyjący w tamtych czasach ludzie.

W czasach, gdy Prus pisał „Lalkę”, pozytywiści głosili hasła na temat równości społecznej, ale one nie mogły być i nie były realizowane, ponieważ Polska była pod zaborem rosyjskim i panował inny porządek. [...]

Świadomość wolności osobistej zajmuje także bardzo ważne miejsce w „Śnie czerwonego pawilonu”. Jia Baoyu, jako człowiek szlachetny, zawsze bardzo podkreślał wolność każdego człowieka i jego prawo wyboru. Widać to wyraźnie w rozdziale pod tytułem „Rozerwanie wachlarza, żeby rozśmieszyć kobiety”. [...]

W kwestii zagadnień równości Jia Baoyu opowiadał się za takim samym statusem mężczyzn i kobiet, za równością między panem a sługą oraz między bogatymi i biednymi. w chińskim społeczeństwie feudalnym, które zdominował od tysięcy lat konfucjanizm, tradycyjny pogląd głosił, że mężczyźni są lepsi od kobiet. Chociaż znano już wówczas kilka dzieł literackich, które wyrażały opinię, że kobiety były w tamtych czasach traktowane niesprawiedliwie, jednak utwory te tylko współczuły ich nieszczęściu²¹. W „Śnie czerwonego pawilonu” Jia Baoyu wyraził się bardziej radykalnie i odważnie na temat kobiet i mężczyzn: Kobiety są zrobione z wody, a mężczyźni z błota. Kobiety są czyste i pachnące, a mężczyźni brudni i śmierdzący.

W obu książkach często pojawiają się także inne gatunki literackie, np. wiersze, listy itp. W „Śnie czerwonego pawilonu” występują nie tylko Panci²², o których wspominałam, ale są też kuplety oraz piosenki, które wówczas śpiewano podczas spotkań towarzyskich, są zagadki, opisane obchody Święta Latarni itd.²³

Na podstawie analizy porównawczej można więc stwierdzić, że „Sen czerwonego pawilonu” nie bez powodu jest przez krytyków Państwa Środka nazywany chińską wersją „Lalki”, bo jest wiele podobieństw między oboma powieściami.

Dzięki dobrej znajomości „Lalki” Polacy mogliby łatwiej zrozumieć fabułę powieści Cao Xueqina, która jest szczytowym osiągnięciem chińskiej powieści klasycznej i najbardziej wartościową książką dla wszystkich tych, którzy chcieliby poznać kulturę mojego kraju. Trudnością może być tłumaczenie niektórych fragmentów poezji, jakie

²¹ Przykładem takich utworów są m.in.: „Romans z Izby Zachodniej” Wang Shifu (żył w latach 1295–1307, w czasach panowania dynastii Yuan) oraz „Pawilon Piwonii” Tang Xianzu (z roku 1598, żył on w czasach panowania dynastii Ming). Bohaterki obu książek nie miały wolności wyboru miłości z powodu etyki feudalnej, ale ich los zakończył się szczęśliwym małżeństwem, bo osiągnęły sukces (przypis pochodzi z cytowanej pracy licencjackiej).

²² Panci to rodzaj poezji, którą tworzyła większość bohaterów powieści. To też niejasne podsumowanie życia głównego bohatera. W Panci stosowano wiele metafor, miało ono często wyszukaną formę poetycką (przypis pochodzi od autorki rozprawy licencjackiej).

²³ Święto Latarni jest jednym z siedmiu tradycyjnych ważnych świąt w Chinach, jest obchodzone piętnastego dnia pierwszego miesiąca według kalendarza rolniczego. Tego dnia ludzie oglądają latarnie i odgadują zagadki (objaśnienia własne autorki pracy licencjackiej).

zawiera, oraz jej objętość. Mam jednak nadzieję, że wkrótce pojawi się odważny tłumacz i podejmie się tego zadania.

4. Zakończenie

Mam nadzieję, że przedstawione uwagi teoretyczne oraz zacytowane fragmenty rozpraw dobrze zilustrowały, jak przebiegał proces kształcenia, ile wysiłku musieli wkładać w swoje prace seminarzyści, jak często zmuszani byli spoglądać na to, co znają, z innej perspektywy²⁴.

Rozprawy licencjackie potwierdzają, że wchodząc do nowej rzeczywistości oraz próbując ją ośwoić, uczący się muszą stanąć z boku w stosunku do tego, co znają, przyrzeć się poruszonym zagadnieniom z nowym namysłem. Autorzy cytowanych prac przemysleli wybrane tematy, pokazali, jakie wartości charakterystyczne dla ich kultury dostrzegli w wybranych utworach, z uwagą przyjrzeni się bohaterom literackim, wymienili podobieństwa oraz różnice, nazwali wartości uniwersalne, jakie istnieją w chińskiej oraz polskiej rzeczywistości, w tzw. jądrze każdej kultury. Możemy zadać pytanie, czy udało im się na chwilę zmienić adres kulturowy. Nie da się jednak odpowiedzieć na nie jednoznacznie. Na pewno zdołali zbudować dla siebie nową przestrzeń rozumienia, stworzyli własne „trzecie miejsce”, by spokojnie porównywać, oswajać i opisywać to, co poznawali.

Bibliografia

- Czerkies T., 2012a, *Kultura jako przestrzeń ścierających się dyskursów i negocjowania znaczeń. O nauczaniu języka polskiego jako obcego opartym na etnografii mówienia oraz filozofii konfliktu*, [w:] G. Zarzycka (red.), *Glottodydaktyka polonistyczna a lingwistyka kulturowa*, „Acta Universitatis Lodziensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców” 19, Łódź, s. 23–34.
- Czerkies T., 2012b, *Tekst literacki w nauczaniu języka polskiego jako obcego (z elementami pedagogiki dyskursywnej)*, „Biblioteka »LingVariów«*», t. 2, Kraków.*

²⁴ Warto zaznaczyć, że – aby osiągnąć ostateczny kształt – każda praca była wielokrotnie poprawiana, co w pandemicznej rzeczywistości było trudne: po przesłaniu części pracy drukowałam ją, nanosiłam poprawki, zostawiałam w recepcji Instytutu, studenci odbierali ją i w wyznaczonym terminie siadaliśmy przed komputerem, aby indywidualnie, na żywo, czytając głośno fragmenty, sprawdzić, czy wszystko jest zrozumiałe. Jeśli tak było, wtedy seminarzysta mógł pisać dalej, nanosić poprawki itd.

- Czerkies T., 2016, *Rozwijanie kompetencji interkulturowej studentów koreańskich albo oswojanie nieoswojonego*, [w:] I. Janowska, P. Gębał (red.), *O lepsze jutro studiów polonistycznych. Glottodydaktyka polonistyczna dziś*, „Biblioteka »LingVariów«. Glottodydaktyka”, t. 15, Kraków, s. 119–136.
- Czerkies T., 2019, *Pleć i/a kultura: uczący się o zróżnicowanych korzeniach kulturowych*, [w:] E. Lipińska, A. Seretny (red.), *Nauczanie języka polskiego jako obcego w grupach heterogenicznych*, „Biblioteka »LingVariów«. Glottodydaktyka”, t. 18, Kraków, s. 161–180.
- Garncarek P., 2021, *Adres kulturowy w nauczaniu języka obcego*, [w:] A. Seretny, E. Lipińska (red.), *Dydaktyka języka polskiego jako nierodzimego. Konteksty – dylematy – trendy*, „Metodyka Nauczania Języka Polskiego jako Obcego”, t. 12, Kraków, s. 295–312.
- Hofstede G., 2011, *Zasady gry społecznej*, [w:] G. Hofstede, G.J. Hofstede, M. Minkov (red.), *Kultury i organizacje. Zaprogramowanie umysłu*, tłum. M. Durska, Warszawa, s. 19–35.
- Jiang Tingting, 2021, „*Quo vadis Henryka Sienkiewicza oraz fenomen jego popularności wśród czytelników chińskich*”, niepublikowana praca licencjacka, Uniwersytet Jagielloński, Kraków.
- Kramsch C., 1996, *Context and Culture in Language Teaching*, Oxford.
- Li Yanan, 2017, *Literatura polska w Chinach*, „Biblioteka Postscriptum Polonistycznego”, t. 6, Katowice.
- Li Zihan, 2021, „*Wiedźmin Andrzeja Sapkowskiego i Wędrownik na Zachód Wu Czenge’na, czyli dlaczego polska powieść fantastyczna może podobać się mieszkańcom Państwa Środka?*”, niepublikowana praca licencjacka, Uniwersytet Jagielloński, Kraków.
- Lin Yu, 2021, „*Wybrane wiersze Czesława Miłosza jako przykład poezji kontemplacyjnej (Dar, Słońce, Łąka, Po)*”, niepublikowana praca licencjacka, Uniwersytet Jagielloński, Kraków.
- Liu Yuxuan, 2021, „*Co spowodowało popularność wierszy Wisławy Szymborskiej w Chinach?*”, niepublikowana praca licencjacka, Uniwersytet Jagielloński, Kraków.
- Yang Ying, 2021, „*Dlaczego XVIII-wieczny Sen czerwonego pawilonu Cao Xueqina jest nazywany chińską wersją Lalki Bolesława Prusa?*”, niepublikowana praca licencjacka, Uniwersytet Jagielloński, Kraków.
- Zarzycka G., 2021, *Glottokulturoznawstwo (także polonistyczne) jako jeszcze jedna dziedzina naukowa glottodydaktyki*, [w:] A. Seretny, E. Lipińska (red.), *Dydaktyka języka polskiego jako nierodzimego. Konteksty – dylematy – trendy*, „Metodyka Nauczania Języka Polskiego jako Obcego”, t. 12, Kraków, s. 313–340.
- Zhang Zhenhui, 2018, *Duch epoki w „Lalce” B. Prusa*, [w:] Kim Yongdeog, J. Przyklenk, Koh Seunghui (red.), *Spotkania Polonistyki Trzech Krajów – Chiny, Korea, Japonia. Rocznik 2018/2019*, Seul, s. 47–52.
- Zhang Ziyue, 2021, „*Fantazja i rzeczywistość w Domu dziennym, domu nocnym Olgi Tokarczuk oraz Zmęczeniu życiem i śmiercią Mo Yana (próby porównania)*”, niepublikowana praca licencjacka, Uniwersytet Jagielloński, Kraków.

ABSTRAKT

Tekst opisuje pracę z chińskimi studentami podczas seminarium licencjackiego w ramach I edycji programu studia polskie – język, kultura, społeczeństwo na Wydziale Polonistyki UJ w latach 2019–2021. Przedstawia uwagi teoretyczne charakteryzujące proces zanurzania się w nieznaną kulturę. Prezentuje wybrane fragmenty rozpraw licencjackich, które powstały na koniec procesu kształcenia, zwraca także szczególną uwagę na znaczenie, jakie ma zaplecze kulturowe uczących się. W części teoretycznej omawia wybrane prace: G. Hofstede (2007), P. Garncarka (2021) oraz G. Zarzyckiej (2021).

Słowa kluczowe: kultura, przejawy kultury, adres kulturowy, kultura trzeciego miejsca

INDEKS OSOBOWY

- Achtelik Aleksandra 24
Acton William R. 136
- Banach Małgorzata 9–10, 52, 77–78, 81–82, 90
Bandura Ewa 133, 137, 139, 205
Benett Milton 136
Białek Magdalena 138
Bienias Adam 210
Booth James 80
Borowski Tadeusz 190
Boski Paweł 61, 63–66, 69, 88, 166
Bucko Dominika 9–10, 77–78, 81–82, 90, 138
Burkat Agnieszka 24
Byram Michael 136–137, 155–156
- Canale Michael 154
Cao Fan 80
Cao Xueqin 189–190, 206, 216
Chao Yuen-Ren 80
Chen Quiang 213
Chłopek Zofia 77, 79
Chodkiewicz Halina 77
Chopin Fryderyk 191, 207
Coverdell Paul 136
Czerkies Tamara 8, 10, 141–143, 145, 147, 188–191, 203–205
- Dąbrowska Anna 121
Dąmbaska Elżbieta G. 24, 102, 105
Donesch-Jeżo Ewa 15
Dzięcioł-Pędich Agnieszka 76, 85, 114, 128
- Fiske John 204
Fu Anna 79–82, 89
- Gadamer Hans-Georg 203
Gałczyński Konstanty Ildefons 147–148
Garbar Kateryna 183
Garncarek Piotr 10, 24, 201, 203–204
Gesteland Richard R. 63–64
Gębał Przemysław 135, 187
Głowacki Aleksander 189–190, 206, 215
Grabe William 78
Gu Lili 210
Guziuk-Świca Barbara 24
Gworys Monika 40, 76, 79, 83, 85–86, 88–89, 97, 100, 121, 127–128, 130, 167, 176
- Hall Edward T. 63–64, 82
Hampten-Turner Charles 202
Hanvey Robert G. 136–137
Heidegger Martin 203
Henderson Lyn 61
Hofstede Geert 60, 62–64, 82, 143, 145–146, 150, 187, 202, 205
Hofstede Gert J. 62–63, 187, 202
Holland Agnieszka 190
Horbatowski Piotr 7, 10
Hutchinson Tom 14–15, 26
- Jacoby Marcin 78–79, 81
Janowska Iwona 7, 9, 20, 46, 51, 62, 77, 86, 97, 157
Janus-Sitarz Anna 133

- Jasińska Agnieszka 24, 40, 76, 82, 85–86, 168
 Jeske-Choiński Teodor 216
 Joseph Roberto 72
- Kajak Piotr 40, 42, 61, 155
 Karpeta-Peć Beata 156
 Karpińska-Musiał Beata 135, 137–139, 144
 Kieślowski Krzysztof 190
 Knyś Michalina 97
 Kochanowski Jan 140
 Koda Keiko 79–80
 Komorowska Hanna 43–44, 46, 48–49, 51, 77
 Konfucjusz 182, 214–215
 Koziółek Krystyna 145
 Krajka Jarosław 135–137
 Kramsch Claire 135–137, 203–205
 Krashen Stephen D. 77
 Künstler Mieczysław J. 114
- Lem Stanisław 193
 Li Chen 207
 Li Chunxiang 210–211
 Li Jintao 23
 Li Wanying 79–82, 89
 Li Yinan 82, 193, 205
 Li-Piszczek Qian 78–79, 81
 Lin Xin 166–167, 176
 Lin Xu 82
 Lipińska Ewa 23–24, 77–79, 90, 97, 100, 102, 105
 Long Michael N. 142
 Lu Xun 190
- Ma Zhiyuan 208
 Machowska Joanna 8–9, 24
 Mackiewicz Maciej 135–137
 Madelska Liliana 79
 Malejka Jagna 40–41, 79, 81, 168, 176
 Mao Dun 189, 206
 Mao Rui 40–42, 67, 80–81, 83, 88, 194
 Martyniuk Waldemar 13
 Mickiewicz Adam 42, 135, 140, 190
 Milewski Tadeusz 81
- Miłosz Czesław 140, 142, 147, 189–190, 207, 209
 Minkov Michael 187, 202
 Miodunka Władysław T. 135, 186
 Mitchell Marlo 72
 Młynarczyk Monika 79
 Mo Yan 189, 207, 210–211
 Morski Igor 191
 Musioł Karol 182
- Niemierko Bolesław 44
 Nikitorowicz Jerzy 145
 Nisbett Richard E. 60, 87, 145–146, 150
- Qianlong 214–215
- Padzik Dorota 97
 Pasieka Małgorzata 121
 Paweł, święty zob. Szaweł z Tarsu
 Perfetti Charles 80
 Pietrzak Sylwia 81, 85, 88, 98, 167
 Piotrowska-Rola Ewa 24
 Pocałun-Dydyz Magdalena 210
 Polański Roman 190, 207
 Poradecki Mateusz 213
 Poświatowska Halina 142
 Prizel-Kania Adriana 7–9, 24, 40, 52, 77–84, 87–88, 114, 120, 167
 Prus Bolesław zob. Głowacki Aleksander
 Przybylska Renata 182
- Rabizo-Birek Magdalena 210
 Rakotomena Mialy H. 187
 Reymont Władysław 189–190, 206
 Różewicz Tadeusz 142, 144
 Ruszer Andrzej 42, 60, 79, 167–168, 175, 182, 184–185, 193
- Sałęga-Bielowicz Beata 79
 Sapkowski Andrzej 190, 212–213
 Seretny Anna 23–24, 77–79, 90, 97
 Sękowska Elżbieta 166–167, 173, 176
 Shakespeare William 190
 Sienkiewicz Henryk 141, 189–190, 214–215

- Słowacki Juliusz 96
Stempek Iwona 24
Sun Chaofen 114
Swain Merrill 154
Szaweł z Tarsu 214–215
Szekspir William zob. Shakespeare William
Szymborska Wisława 142, 144, 147, 189–190, 207–210

Tambor Jolanta 79
Tang Xianzu 217
Taylor Insup 79
Taylor Martin M. 79
Terka Beata 8–9, 123, 128
Thomas Michael K. 72
Tokarczuk Olga 189–190, 206, 210–212
Trocha Bogdan 213
Trompenaars Fons 202
Turek Przemysław 81

Ułańska Marta 42, 82

Wajda Andrzej 190
Wang Shifu 217
Waters Alan 14–15, 26
Wawrzeń Marzena 157
Wawrzyniak Kinga 43
Wegner Tomasz 43, 61

Wielosz Sebastian 81
Wilczyńska Weronika 135–138, 150
Wójtowicz Janina 79
Wu Czeng'en 190, 212–213

Xi Jinping 41
Xu Lin 182

Yang Li 148
Yang Ying 148

Zajdler Ewa 78–81
Zarate Genevieve 137
Zarzycka Grażyna 135, 150, 155, 186, 202
Zawadzka Elżbieta 186
Zemanek Adina 114
Zhang Huiling 8, 15, 40
Zhang Liangcong 213
Zhang Yufeng 41–42
Zhang Zhenhui 206
Zhao Gang 79, 81–83, 89, 168, 176, 184, 193
Zhaoji 214–215
Zhou 215

Żołądz Piotr 213
Żydek-Bednarczuk Urszula 63, 154–155, 187–188

NOTKI BIOGRAFICZNE AUTORÓW

DR MAŁGORZATA BANACH

<https://orcid.org/0000-0003-1207-7673>

Asystent w Instytucie Glottodydaktyki Polonistycznej Uniwersytetu Jagiellońskiego, kierownik studiów magisterskich na kierunku nauczanie języka polskiego jako obcego i drugiego. W latach 2016–2020 koordynowała na UJ pracami ośrodka organizującego egzaminy certyfikacyjne z języka polskiego. Jej zainteresowania badawcze dotyczą testowania znajomości języków obcych, sprawności rozumienia tekstów oraz glottodydaktyki porównawczej. Jest członkiem Zespołu Autorów Zadań i Egzaminatorów Państwowej Komisji Poświadczania Znajomości Języka Polskiego jako Obcego. Autorka publikacji z zakresu glottodydaktyki polonistycznej, współautorka monografii poświęconej sprawności czytania (M. Banach, D. Bucko, *Rozumienie tekstu pisanego w języku obcym. Na przykładzie języka polskiego jako obcego*, 2019).

DR DOMINIKA BUCKO

<https://orcid.org/0000-0001-9379-226X>

Adiunkt na Wydziale Polonistyki Uniwersytetu Jagiellońskiego, kierownik studiów licencjackich na kierunku studia polskie dla cudzoziemców. Prowadzi zajęcia z obcokrajowcami, studentami studiów II stopnia i studiów podyplomowych oraz warsztaty metodyczne dla nauczycieli. W latach 2016–2019 była koordynatorem sieci wspomagania i samokształcenia dla nauczycieli uczących dzieci cudzoziemskie oraz powracające z zagranicy. Jest członkiem Zespołu Autorów Zadań i Egzaminatorów Państwowej Komisji Poświadczania Znajomości Języka Polskiego jako Obcego. Współautorka monografii poświęconej sprawności czytania (M. Banach, D. Bucko, *Rozumienie tekstu pisanego w języku obcym. Na przykładzie języka polskiego jako obcego*, 2019). Autorka podręczników oraz pomocy dydaktycznych dla dorosłych oraz dzieci.

DR TAMARA CZERKIES

<https://orcid.org/0000-0002-9572-9632>

Adiunkt w Instytucie Glottodydaktyki Polonistycznej Uniwersytetu Jagiellońskiego. W latach 2005–2007 pracowała na Uniwersytecie Trinity College w Dublinie, prowadząc wykłady z literatury i kultury polskiej oraz nauczała języka polskiego jako obcego. Od września 2014 do sierpnia 2016 r. pracowała jako *visiting professor* na Hankuk University of Foreign Studies, gdzie prowadziła wykłady, seminaria magisterskie oraz nauczała języka. Jest autorką monografii *Tekst literacki w nauczaniu języka polskiego jako obcego (z elementami pedagogiki dyskursywnej)* (2012), podręcznika do nauczania języka polskiego jako obcego z wykorzystaniem tekstów literackich pt. *Literackie lustro kultury* (2019) oraz książki *Blżej tekstów* (2016) – podręcznika wydanego w Korei z myślą o tamtejszych uczących się. Píše artykuły dotyczące zagadnień nauczania języka oraz kultury, które publikuje w monografiach zbiorowych i czasopismach branżowych.

DR HAB. PIOTR HORBATOWSKI

<https://orcid.org/0000-0003-2681-0469>

Jest pracownikiem Pracowni Kultury Polskiej na Świecie w Instytucie Glottodydaktyki Polonistycznej Uniwersytetu Jagiellońskiego. Jego zainteresowania naukowe koncentrują się wokół badań nad polskim teatrem poza krajem, ze szczególnym uwzględnieniem terenów Wschodu oraz Dalekiego Wschodu. W zakresie glottodydaktyki zajmuje się przede wszystkim kwestiami podejścia międzykulturowego do nauczania kultury polskiej. Był dwukrotnym stypendystą Fundacji Kościuszkowskiej, pracował jako *visiting professor* na University of Connecticut, Central Connecticut State University oraz Indiana University (USA), Tokyo University of Foreign Studies (Japonia), Guangdong University of Foreign Studies (Chiny), Hankuk University of Foreign Studies (Korea Południowa).

DR HAB. IWONA JANOWSKA, PROF. UJ

<https://orcid.org/0000-0001-5133-2660>

Profesor uczelni, kieruje Zakładem Języka Polskiego jako Obcego w Instytucie Glottodydaktyki Polonistycznej Uniwersytetu Jagiellońskiego. Od 2009 r. pełni funkcję sekretarza Państwowej Komisji ds. Poświadczania Znajomości Języka Polskiego jako Obcego. W swojej pracy badawczej zajmuje się zastosowaniem podejścia ukierunkowanego na działanie w nauczaniu/uczeniu się języków obcych, rozwijaniem działań językowych i planowaniem dydaktycznym. Jest autorką monografii oraz artykułów z zakresu glottodydaktyki ogólnej i dydaktyki języka polskiego jako obcego, programów nauczania, a także materiałów dydaktycznych: *Planowanie lekcji języka obcego* (2010), *Podejście zadaniowe do nauczania i uczenia się języków obcych* (2011), *Progra-*

my nauczania języka polskiego jako obcego. Poziomy A1–C2 (2011/2016), *Wypowiedź ustna w dydaktyce językowej* (2019).

MGR JOANNA MACHOWSKA

<https://orcid.org/0000-0002-7286-6239>

Starszy wykładowca w Instytucie Glottodydaktyki Polonistycznej Uniwersytetu Jagiellońskiego. Jest absolwentką filologii polskiej UJ, językoznawcą oraz absolwentką studiów podyplomowych: nauczanie języka polskiego jako obcego i drugiego oraz logopedia na Uniwersytecie Pedagogicznym w Krakowie. W 2010 r. wydała zbiór ćwiczeń do gramatyki dla poziomu A1 *Gramatyka? Dlaczego nie?*, natomiast w 2011 r. zbiór ćwiczeń dla poziomu A2 *Gramatyka? Ależ tak!*. Współtworzyła *Programy nauczania języka polskiego jako obcego. Poziomy A1–C2* (2011). W 2021 r. ukazał się podręcznik do nauki języka polskiego jako obcego, poziom A2: *Razem po polsku*, którego jest współautorką. Jest także autorką zadań na egzaminy certyfikacyjne z języka polskiego dla obcokrajowców oraz egzaminatorem z uprawnieniami przewodniczącej egzaminów certyfikacyjnych z języka polskiego jako obcego. Specjalizuje się w nauczaniu gramatyki na poziomach niższych – A1, A2 i B1.

DR ADRIANA PRIZEL-KANIA

<https://orcid.org/0000-0001-6072-5482>

Adiunkt w Zakładzie Języka Polskiego jako Obcego w Instytucie Glottodydaktyki Polonistycznej Uniwersytetu Jagiellońskiego, kierownik studiów licencjackich na kierunku studia polskie – język, kultura, społeczeństwo. W latach 2013–2019 zastępca dyrektora Centrum Języka i Kultury Polskiej w Świecie UJ ds. kształcenia cudzoziemców, od 2012 r. członek Zespołu Autorów Zadań i Egzaminatorów Państwowej Komisji Poświadczania Znajomości Języka Polskiego jako Obcego. Bierze udział w realizacji projektów badawczych oraz edukacyjnych współfinansowanych przez European Commission, MNiSzW oraz MSZ. W centrum jej zainteresowań naukowych znajdują się metodyka nauczania języków obcych oraz neurobiologiczne i kulturowe uwarunkowania procesu uczenia się języków obcych. Autorka licznych artykułów naukowych, pomocy dydaktycznych oraz monografii *Rozwijanie sprawności rozumienia ze słuchu w języku polskim jako obcym* (2013).

DR BEATA TERKA

<https://orcid.org/0000-0002-0911-2047>

Asystent w Instytucie Glottodydaktyki Polonistycznej Uniwersytetu Jagiellońskiego, doktor nauk humanistycznych w zakresie językoznawstwa. Uczy cudzoziemców języka polskiego. Jest autorką zadań certyfikacyjnych i egzaminatorem w państwowych egzaminach z języka polskiego jako obcego. W centrum jej zainteresowań naukowych znajduje się gramatyka, zwłaszcza morfologia czasownika, a także

dydaktyka języków obcych. Prowadzi badania związane z kategorią aspektu w perspektywie porównawczej i glottodydaktycznej.

MGR ZHANG HUILING

<https://orcid.org/0000-0003-4997-0588>

Absolwentka polonistyki Kantońskiego Uniwersytetu Spraw Międzynarodowych. Na Uniwersytecie Jagiellońskim ukończyła studia II stopnia na kierunku nauczanie języka polskiego jako obcego i drugiego. Współautorka chińskiego przekładu zbioru felietonów Wisławy Szymborskiej pt. *Lektury nadobowiązkowe* oraz opowiadania Sławomira Mrożka pt. *Moniza Clavier*. Laureatka nagrody dla najlepszego studenta zagranicznego w Polsce INTERSTUDENT 2020 w kategorii studiów magisterskich. Obecnie pracuje jako lektorka języka i kultury polskiej na Uniwersytecie Studiów Międzynarodowych Zhejiang w Hangzhou. W swojej pracy badawczej zajmuje się przede wszystkim nauczaniem języka i kultury polskiej chińskojęzycznych studentów.

Biblioteka „LingVariów”

- t. 1: *Listy Jana Baudouina de Courtenay do Henryka Ułaszyna z lat 1898–1929*, oprac. M. Skarżyński i M. Smoczyńska, Kraków 2007.
- t. 2: *W kręgu języka. Materiały konferencji „Słowotwórstwo – słownictwo – polszczyzna kresowa” poświęconej pamięci Profesor Zofii Kurzowej*. Kraków 16–17 maja 2008 r., pod red. M. Skarżyńskiego i M. Szpiczakowskiej, Kraków 2009.
- t. 3: *Język z różnych stron widziany. Materiały ogólnopolskiej doktorancko-studenckiej konferencji naukowej „Z zagadnień metodologii badań językoznawczych”*. Kraków 10–11 marca 2008 r., pod red. M. Skarżyńskiego i A. Czelakowskiej, Kraków 2009.
- t. 4: J. Godyń, *Studia historycznojęzykowe*, edytorskie, kulturalnojęzykowe, Kraków 2009.
- t. 5: *Polszczyzna mówiona ogólna i regionalna. Materiały ogólnopolskiej konferencji naukowej*, Kraków, 25–26 września 2008 r., pod red. B. Dunaja i M. Raka, Kraków 2009.
- t. 6: A. Czelakowska, *Opisy fleksyjne w gramatykach polskich lat 1817–1939*, Kraków 2010.
- t. 7: H. Ułaszyn, *Z Kopiałowej na katedry uniwersyteckie. Wspomnienia*, z rękopisu opracował, opatrzył przypisami i wydał M. Skarżyński, Kraków 2010.
- t. 8: A. Czelakowska, M. Skarżyński, *Materiały do dziejów polskiego językoznawstwa. Listy Jana Baudouina de Courtenay, Jana Łosia, Kazimierza Nitscha, Jana Rozwadowskiego, Henryka Ułaszyna*, Kraków 2011.
- t. 9: *Symbolae grammaticae in honorem Boguslai Dunaj*, pod red. R. Przybylskiej, J. Kąsia i K. Sikory, Kraków 2010.
- t. 10: *Silva rerum philologicarum. Studia ofiarowane Profesor Marii Strycharskiej-Brzezinię z okazji Jej jubileuszu*, pod red. J.S. Gruchały i H. Kurek, Kraków 2010.
- t. 11: M. Rak, *Materiały etnograficzne z Podhala Ignacego Moczydłowskiego*, Kraków 2011.
- t. 12: T. Kurdyła, *Funkcje formantów rzeczownikowych w polszczyźnie ludowej (na przykładzie trzech wsi podkarpackich)*, Kraków 2011.
- t. 13: W. Cockiewicz, *Metaforyka Leśmiana. (Analiza lingwistyczna)*, Kraków 2011.
- t. 14: *Badania historycznojęzykowe. Stan, metodologia, perspektywy*, pod red. B. Dunaja i M. Raka, Kraków 2011.
- t. 15: *Języki słowiańskie w ujęciu socjolingwistycznym. Prace przygotowane na XV Międzynarodowy Kongres Słowistów, Mińsk 2013*, pod red. H. Kurek, Kraków 2013.
- t. 16: K. Tutak, *O dedykacjach w drukach polskich XVI i XVII w. (grafia i interpunkcja)*, Kraków 2013.
- t. 17: *Badania dialektologiczne. Stan, perspektywy, metodologia*, pod red. M. Raka i K. Sikory, Kraków 2014.
- t. 18: M. Sagan-Bielawa, *Dziedzictwo pozaborowe. Społeczna świadomość językowa Polaków w Drugiej Rzeczypospolitej*, Kraków 2014.
- t. 19: M. Rak, *Kulturemy podhalańskie*, Kraków 2015.
- t. 20: A. Sieradzka-Mruk, *„Radość i nadzieja, smutek i trwoga” w nabożeństwie drogi krzyżowej. Wybrane aspekty ewolucji dyskursu religijnego w XX wieku na przykładzie leksyki dotyczącej uczuć*, Kraków 2016.
- t. 21: *Materiały do dziejów polskiego językoznawstwa II. Jan Baudouin de Courtenay. Teksty mniej znane*, wybór, przekład i opracowanie M. Skarżyński, Kraków 2016.
- t. 22: M. Rak, *Materiały do etnografii Podhala*, Kraków 2016.
- t. 23: *Słowiańska frazeologia gwarowa*, pod red. M. Raka i K. Sikory, Kraków 2016.

- t. 24: M. Karaś, *Ze studiów leksykologicznych i onomastycznych*, wybór i opracowanie J. Reichan i M. Rak, Kraków 2017.
- t. 25: M. Rak, *Materiały do dziejów polskiej dialektologii i etnologii. Listy Cezarii Baudouin de Courtenay-Ehrenkreutz-Jędrzejewiczowej, Adama Fischera, Antoniego Kaliny, Izzydora Kopernickiego, Kazimierza Nitscha, Seweryna Udzieli, Juliusza Zborowskiego*, Kraków 2018.
- t. 26: *Materiały do dziejów polskiego językoznawstwa*, t. 3: *Korespondencja Kazimierza Nitscha i Antoniny Obrębskiej-Jabłońskiej 1925–1958*, oprac., wstęp i przypisy M. Skarżyński i E. Smułkowa, Kraków 2018.
- t. 27: J. Labocha, *Składnia żądania we współczesnej polszczyźnie mówionej*, Kraków 2019.
- t. 28: *Słowiańska frazeologia gwarowa II*, pod red. M. Raka i V.M. Mokienki, Kraków 2020.
- t. 29: K. Sikora, *Życzenie w gwarze i kulturze wsi*, Kraków 2020.
- t. 30: M. Rak, *Jan Karłowicz w świetle materiałów archiwalnych – dialektologia, etnolingwistyka i lituanistyka*, Kraków 2021.
- t. 31: W. Śliwiński, *W kręgu badań języka i stylu. Wybór prac*, pod red. K. Tutak i J. Bobrowskiego, Kraków 2021.
- t. 32: M. Szpiczakowska, Pan Tadeusz i *Kresy. Studia językoznawcze*, wybór i oprac. K. Tutak, Kraków 2021.
- t. 33: J. Labocha, *Język, tekst, komunikacja. Studia i szkice*, pod red. M. Mycałki i K. Tutak, Kraków 2021.
- t. 34: W. Mańczak, *Wybrane pisma slawistyczne*, wybór i wstęp M. Stachowski, Kraków 2021.

Biblioteka „LingVariów”. Glottodydaktyka

- t. 1: *Programy nauczania języka polskiego jako obcego. Poziomy A1 – C2. Praca zbiorowa*, pod red. I. Janowskiej, E. Lipińskiej, A. Rabiej, A. Seretny i P. Turka, Kraków 2011; wyd. 2. poprawione, Kraków 2016.
- t. 2: T. Czerkies, *Tekst literacki w nauczaniu języka polskiego jako obcego (z elementami pedagogiki dyskursywnej)*, Kraków 2012.
- t. 3: B. Ligara, W. Szupelak, *Lingwistyka i glottodydaktyka języków specjalistycznych na przykładzie języka biznesu. Podejście porównawcze*, Kraków 2012.
- t. 4: A. Prizel-Kania, *Rozwijanie sprawności rozumienia ze słuchu w języku polskim jako obcym*, Kraków 2013.
- t. 5: E. Lipińska, A. Seretny, *Integrowanie kompetencji lingwistycznych w glottodydaktyce. Na przykładzie nauczania języka polskiego jako obcego/drugiego. Poradnik metodyczny z ćwiczeniami*, Kraków 2013.
- t. 6: P.E. Gębał, *Modele kształcenia nauczycieli języków obcych w Polsce i w Niemczech. W stronę glottodydaktyki porównawczej*, Kraków 2013.
- t. 7: P.E. Gębał, *Krakowska szkoła glottodydaktyki porównawczej na tle rozwoju glottodydaktyki ogólnej i polonistycznej*, Kraków 2014.
- t. 8: A. Seretny, *Słownictwo w dydaktyce języka. Świat słów na przykładzie języka polskiego jako obcego*, Kraków 2015.
- t. 9: D. Gałyga, *Skuteczność nauczania cudzoziemców języka polskiego jako obcego na przykładzie działalności Instytutu Polonijnego Uniwersytetu Jagiellońskiego w latach 1996–2004*, Kraków 2015.

- t. 10: *Umiejętność rozumienia i tworzenia tekstów w świetle Standardów wymagań egzaminacyjnych oraz Europejskiego systemu opisu kształcenia językowego*. Monografia zbiorowa, pod red. E. Lipińskiej i A. Seretny, Kraków 2015.
- t. 11: M. Stawicka, *W poszukiwaniu nowej równowagi w nauczaniu języków obcych w szkole wyższej na przykładzie projektu edukacyjnego English++*, Kraków 2015.
- t. 12: *Tłumaczenie dydaktyczne w nowoczesnym kształceniu językowym*. Monografia zbiorowa, pod red. E. Lipińskiej i A. Seretny, Kraków 2016.
- t. 13: *Język, literatura i kultura polska w świecie*. Monografia zbiorowa, pod red. W. Miodunki i A. Seretny, Kraków 2016.
- t. 14: *Bilingwizm polsko-obcy dziś. Od teorii i metodologii badań do studiów przypadków*. Monografia zbiorowa, pod red. R. Dębskiego i W. T. Miodunki, Kraków 2016.
- t. 15: *O lepsze jutro studiów polonistycznych w świecie. Glottodydaktyka polonistyczna dziś*, pod red. I. Janowskiej i P.E. Gębala, Kraków 2016.
- t. 16: W.T. Miodunka, *Glottodydaktyka polonistyczna. Pochodzenie – stan obecny – perspektywy*, Kraków 2016.
- t. 17: I. Janowska, *Wypowiedź ustna w dydaktyce językowej na przykładzie języka polskiego jako obcego*, Kraków 2019.
- t. 18: *Nauczanie języka polskiego jako obcego w grupach heterogenicznych*. Monografia zbiorowa, pod red. E. Lipińskiej i A. Seretny, Kraków 2019.
- t. 19: M. Banach, D. Bucko, *Rozumienie tekstów pisanych w nauczaniu języka polskiego jako obcego*, Kraków 2019.
- t. 20: *Kierunki badań w glottodydaktyce polonistycznej*. Monografia zbiorowa, pod red. I. Janowskiej i M. Biernackiej, Kraków 2020.
- t. 21: D. Izdebska-Długosz, *Błędy gramatyczne w polszczyźnie studentów ukraińskojęzycznych*, Kraków 2021.
- t. 22: I. Janowska, M. Plak, *Działania mediacyjne w uczeniu się i nauczaniu języków obcych od teorii do praktyki*, Kraków 2021.

Sprzedaż prowadzi
WYDAWNICTWO KSIĘGARNIA AKADEMICKA
 ul. św. Anny 6, 31-008 Kraków
 tel.-faks: 12 431-27-43, 12 421-13-87
 e-mail: publishing@akademicka.pl
 księgarnia internetowa: <https://akademicka.com.pl>

Monografia jest pionierską i aktualną analizą obrazu zmagania, wyzwań oraz sukcesów osób podejmujących studia w Instytucie Glottodydaktyki Polonistycznej UJ. Spojrzenie metodologiczne zakłada ogląd z wnętrza Polski, oczyma polskich filologów, którzy na co dzień przygotowują studentów do pisania prac licencjackich i są autorytetami w dziedzinie. Dla chińskiego badacza to ciekawe ujęcie poznawcze, ponieważ wnioski oraz konkluzje naukowe są czynione synchronicznie do powstałych nie tak dawno studiów polskich. To notowanie na bieżąco spostrzeżeń, porażek, wyzwań oraz dalekosiężnych efektów, które uznają za cenną wiedzę mogącą w przyszłości być punktem wyjścia do badań w zakresie porównawczym studiów polsko-chińskich.

(z recenzji prof. nadzw. dr Li Yinan, Pekijski Uniwersytet Języków Obcych)

Recenzowany tom stanowi udany wkład zespołu specjalistów Uniwersytetu Jagiellońskiego w rozwój refleksji nad nowym obszarem w glottodydaktyce polonistycznej – nauczaniem JPJO w Chinach. (...) Świadczy to nie tylko o znaczeniu wschodnioazjatyckiego partnera, lecz także o potrzebie wyspecjalizowania się w odpowiadaniu na potrzeby konkretnych grup zainteresowanych polszczyzną i polskością. (...) Publikacja przynosi starannie pomyślany i rzetelnie wykonany zbiór prac na temat nauczania polszczyzny w ważnym kraju Dalekiego Wschodu.

(z recenzji dr. Piotra Kajaka, Uniwersytet Warszawski)

Tom jest efektem pracy zespołu nauczycieli oraz wykładowców Instytutu Glottodydaktyki Polonistycznej UJ, którzy w roku akademickim 2019/2020 rozpoczęli zajęcia w ramach I edycji studiów na kierunku studia polskie – język, kultura, społeczeństwo na Wydziale Polonistyki UJ. (...)

Specyfika nauczania polszczyzny uczących się z odległego kręgu kulturowego to nie tylko rozwijanie działań językowych oraz przekazywanie wiedzy na temat podsystemów języka, lecz także kształcenie świadomości kulturowej i kompetencji w tym zakresie. (...) Uczący się przybywa do Polski ze specyficznym bagażem kulturowym i, poznając język, zmuszony jest wielokrotnie przekraczać granice własnego świata, modelu uczenia się oraz związanych z tym nawyków.

(Tamara Czerkies, Adriana Prizel-Kania, fragment *Wstępu*)