

Adriana Prizel-Kania

MIĘDZY KULTURAMI

NEUROBIOLOGICZNE I KULTUROWE
PODSTAWY DYDAKTYKI JĘZYKÓW OBCYCH
NA PRZYKŁADZIE NAUCZANIA
JĘZYKA POLSKIEGO STUDENTÓW Z CHIN



MIĘDZY KULTURAMI

Neurobiologiczne i kulturowe podstawy
dydaktyki języków obcych na przykładzie
nauczania języka polskiego studentów z Chin

Biblioteka „LingVariów”
Glottodydaktyka t. 31

Redaktor naukowy serii
Iwona Janowska

ADRIANA PRIZEL-KANIA

MIĘDZY KULTURAMI
NEUROBIOLOGICZNE I KULTUROWE PODSTAWY
DYDAKTYKI JĘZYKÓW OBCYCH NA PRZYKŁADZIE
NAUCZANIA JĘZYKA POLSKIEGO STUDENTÓW Z CHIN

Z prac Wydziału Polonistyki Uniwersytetu Jagiellońskiego

Biblioteka „LingVariów”
Glottodydaktyka t. 31

ADRIANA PRIZEL-KANIA

MIĘDZY KULTURAMI
NEUROBIOLOGICZNE I KULTUROWE PODSTAWY
DYDAKTYKI JĘZYKÓW OBCYCH NA PRZYKŁADZIE
NAUCZANIA JĘZYKA POLSKIEGO STUDENTÓW Z CHIN



WYDAWNICTWO
KSIĘGARNIA
AKADEMICKA

Kraków 2025

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

© Copyright by Adriana Prizel-Kania & Księgarnia Akademicka, 2025

Recenzent
dr hab. Grażyna Zarzycka, prof. emerita UŁ

Opracowanie redakcyjne
Justyna Zdziennicka

Projekt okładki
Paweł Sepielak

ISBN 978-83-8368-295-2 (druk)
ISBN 978-83-8368-296-9 (PDF)
<https://doi.org/10.12797/9788383682969>

Niniejsza publikacja została dofinansowana ze środków Wydziału Polonistyki
w ramach Programu Strategicznego Inicjatywa Doskonałości w Uniwersytecie Jagiellońskim

WYDAWNICTWO KSIĘGARNIA AKADEMICKA

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

SPIS TREŚCI

Wprowadzenie	9
--------------------	---

CZĘŚĆ TEORETYCZNA KU MODELOWI KSZTAŁCENIA UWZGLĘDNIAJĄCEGO KULTURĘ UCZĄCYCH SIĘ

1. Od dydaktyki ogólnej do kształcenia uwzględniającego kulturę uczących się	19
1.1. Nauczanie zorientowane na ucznia	20
1.2. Uczeń–nauczyciel – dialog międzykulturowy.....	23
1.3. Podstawy wdrażania podejścia uwzględniającego kulturę uczących się.....	27
1.4. W poszukiwaniu odpowiedniego modelu kształcenia.....	32
2. Między naturą a kulturą. Indywidualne i kulturowe ścieżki rozwoju.....	35
2.1. Proces uczenia się w perspektywie neurobiologicznej.....	38
2.1.1. Anatomia wiedzy i pamięci	39
2.1.2. Biologiczne podłoże funkcji językowych	43
2.1.3. Analitycznie czy symultanicznie – lateralizacja funkcji psychicznych w mózgu	46
2.1.4. Aktywności prawo- i lewopółkulowe w ujęciu glottodydaktycznym	48
2.1.5. W stronę nauczania przyjaznego mózgowi.....	50
2.2. Kulturowe filtry poznawcze	51
2.2.1. Definiowanie kultury	52
2.2.2. Kultura jako zaprogramowanie umysłu.....	55
2.2.3. Mechanizmy powstawania różnic kulturowych	59
2.2.4. Od etnocentryzmu do etnorelatywizmu	62
2.2.5. Rozwijanie kompetencji międzykulturowej.....	66
3. Edukacja polonistyczna w Chinach	69
3.1. Rozwój ośrodków polonistycznych w Chinach	70

3.2. Współpraca międzynarodowa	77
3.3. Wyzwania i perspektywy	81
4. Między Wschodem a Zachodem. Wprowadzenie do kultury chińskiej	85
4.1. Garść truizmów	86
4.2. Źródła cywilizacji.....	89
4.3. Filozoficzno-religijne fundamenty życia i edukacji.....	91
4.4. Koncepcja „twarzy” i jej rola w życiu mieszkańców Państwa Środka.....	101
4.5. <i>IChina</i> – na drodze ku indywidualizacji	106
5. Społeczeństwo chińskie w wymiarach kultur	111
5.1. Psychologiczne mapy kultur	112
5.2. Społeczna współzależność a dążenie do wyjątkowości.....	115
5.3. Miejsce i rola jednostki w hierarchii społecznej	129
5.4. Długoterminowa orientacja czasowa	131
6. Kulturowe uwarunkowania edukacji.....	137
6.1. <i>Nowa Era</i> w szkolnictwie chińskim	139
6.2. Środowisko domowe	141
6.3. System edukacji szkolnej.....	145
6.4. Model konfucjański i sokratejski	152
6.5. Między modelami	157
7. Siła dedukcji a dynamiczna harmonia przeciwieństw	161
7.1. Kontekst kontra konkret	163
7.2. Kategorie a relacje – rzeczowniki <i>versus</i> czasowniki.....	166
7.3. Krok po kroku czy holistycznie – epistemologia myślenia.....	168
7.4. Procesy analizy i syntezy w perspektywie neurodydaktycznej	171
8. Między językami. Kulturowe ramy komunikacji	173
8.1. Język chiński w perspektywie kulturowej i neurobiologicznej.....	174
8.1.1. Specyfika języka chińskiego mandaryńskiego	175
8.1.2. Pismo chińskie.....	177
8.1.3. Podsystem fonetyczno-fonologiczny.....	181
8.1.4. Gramatyka.....	184
8.2. Bez ogródek czy między wierszami – style komunikacji.....	187
8.2.1. Rola kontekstu	189
8.2.2. Między nadawcą a odbiorcą – trudna umiejętność słuchania	191
8.2.3. Poza słowami – komunikacja niewerbalna.....	193

CZĘŚĆ BADAWCZA
SPOTKANIE KONFUCJUSZA Z SOKRATESEM

9. Doświadczenie chińskości	197
9.1. Incydenty krytyczne związane z „zagrożeniem” bądź „zachowaniem twarzy” ..	198
9.2. Manifestacje „ja współzależnego”	203
9.3. Nieporozumienia wynikające z różnic kulturowych	206
9.4. Zderzenie systemów – teksty o edukacji	210
9.5. Hierarchie wartości – wypowiedzi o pracy	215
9.6. Przyjmowanie polskich imion	218
10. Badanie preferencji edukacyjnych studentów chińskich i polskich	229
10.1. Cele badań i ich racjonalizacja	230
10.2. Metodologia badań	232
10.3. Narzędzia badawcze	236
10.4. Charakterystyka grupy respondentów	240
10.5. Rezultaty badań pilotażowych	242
10.6. Analiza i interpretacja wyników badań docelowych	247
10.6.1. Przekonania bardziej typowe dla stylu sokratejskiego	247
10.6.2. Przekonania bardziej typowe dla stylu konfucjańskiego	265
10.6.3. Korelacje wyników w trzech grupach	283
10.6.4. Preferowane sposoby uczenia się języka	295

CZĘŚĆ APLIKACYJNA
W POSZUKIWANIU DROGI ŚRODKA

11. Od teorii do praktyki	305
12. Budowanie i systematyzacja wiedzy językowej	309
12.1. Ogólna wrażliwość i sprawność fonetyczna	309
12.1.1. Recepcja dźwięków mowy w perspektywie psycholingwistycznej	311
12.1.2. Współzależność procesów recepcji i produkcji dźwięków mowy – perspektywa neurobiologiczna	313
12.1.3. Badanie wrażliwości fonologicznej	314
12.1.3.1. Metodologia badań	314
12.1.3.2. Procedura badawcza	316
12.1.3.3. Prezentacja danych	318
12.1.3.4. Analiza i interpretacja wyników	324
12.1.4. Rozwijanie sprawności fonetycznej	325

12.2. Nauczanie gramatyki	330
12.3. Rozwijanie kompetencji leksykalnej.....	337
13. Rozwijanie kompetencji komunikacyjnej	341
13.1. Działania receptywne	341
13.1.1. Rozumienie ze słuchu.....	341
13.1.2. Rozumienie tekstów pisanych	350
13.2. Działania produkcji	353
13.2.1. Wypowiedź ustna.....	353
13.2.2. Kompozycja i redakcja tekstów.....	360
13.3. Wnioski i rekomendacje.....	365
14. „Budowanie pomostów między kulturami”	369
14.1. Przykładowe scenariusze warsztatów międzykulturowych	372
14.2. Ramowy plan treningu akulturacyjnego.....	385
14.3. Propozycje aktywności rozwijających kompetencje międzykulturowe	387
Zakończenie	395
Bibliografia.....	399
Streszczenie	425
Summary.....	427
Spis schematów.....	429
Spis ilustracji.....	430
Spis tabel	431
Indeks osobowy	433

WPROWADZENIE

„Uznać to, co znane, za znane, a to, co nieznanne, za nieznanne, to jest wiedza.”
Konfucjusz (cyt. za Zieliński 2015: 284)

Efektywność uczenia się i nauczania języków obcych zależy od wielu czynników, wśród których szczególną rolę odgrywają naturalne uwarunkowania oraz wpływy społeczno-kulturowe. Rozważania dotyczące tego, co decyduje o potencjale intelektualnym człowieka – predyspozycje biologiczne czy środowisko, w którym wzrasta – od wieków zajmują uczonych z różnych dziedzin nauki. Odpowiedzi na to filozoficzne w gruncie rzeczy pytanie dostarcza teoria podwójnego dziedziczenia (Durham 1991). Podkreśla ona, że rozwój człowieka jest zależny zarówno od dziedziczenia biologicznego, jak i procesów kulturowego uczenia się, za pomocą których rozwijające się jednostki zaczynają obserwować (a potem przyswajają, traktując jako własne) fenomeny typowe dla członków danej społeczności. Większość kompetencji poznawczych należy zatem uznać za wypadkową wielu procesów historycznych i ontogenetycznych, pamiętając jednocześnie, że możliwości uczenia się są uruchamiane przez biologicznie odziedziczoną zdolność poznawczą (Tomasello 2002: 22–23). Badania prowadzone na gruncie psychologii międzykulturowej dowodzą, że czynniki środowiskowe wpływają na takie procesy, jak: sposoby kategoryzacji, rozwiązywanie problemów, styl myślenia i działania oraz metody uczenia się (zob. np. Boski 2010, Markus, Kitayama 1993, Matsumoto, Juang 2007, Nisbett 2015). Z tego względu w pierwszej kolejności zostaną przedstawione naturalne uwarunkowania procesu uczenia się, czyli badania na temat sposobów przetwarzania informacji przez mózg. Drugą sferą dociekań będzie identyfikacja czynników kulturowo zależnych, które wpływają na praktyki edukacyjne, często je modelując i uzasadniając. Punktem odniesienia dla niniejszych rozważań i badań jest nauczanie języka polskiego studentów z Chin. Książka ta jest efektem doświadczeń edukacyjnych, poszukiwania informacji i zgłębiania wiedzy na temat społeczeństw Azji Wschodniej oraz osobistego zainteresowania kulturą Państwa Środka. Do jej napisania przyczyniła się obserwacja szeregu incydentów krytycznych, w których

ujawniały się istotne różnice w rozumieniu otaczającej nas rzeczywistości, a także refleksja, że wielokrotnie można tę *inność* w pojmowaniu świata nieumiejętnie zaklasyfikować jako nieporozumienie o charakterze językowym lub błąd interpretacyjny. Jest to zatem zapis swoistej pracy domowej, którą odrabiałam (i wciąż odrabiam), ucząc Chińczyków, poznając ich kulturę, styl życia, wartości, którymi kierują się w codziennych i niecodziennych wyborach, a przede wszystkim obserwując ich styl uczenia się i poznając oczekiwania wobec edukacji. Każda lekcja jest spotkaniem o charakterze międzykulturowym, dialogiem pomiędzy nauczycielem reprezentującym kulturę polską oraz przedstawicielami kultury Wschodu, którzy choć pochodzą z różnych prowincji i mniejszości narodowych, to posiadają wspólną nić porozumienia: posługują się tym samym językiem, znajdują się w analogicznej życiowo sytuacji, są w tym samym wieku i mierzą się z podobnymi wyzwaniami. Bliskie są im te same wartości, dzielą doświadczenia edukacyjne i wyrażają zbliżone oczekiwania względem nauczyciela. Dochodzi do spotkania dwóch kultur, a – ujmując tę kwestię szerzej – dwóch światów: Wschodu i Zachodu¹, a każdy z uczestników tego dialogu wchodzi ze sobą z pewnym „bagażem”, na który szczególnie wpływ wywierają czynniki kulturowe.

Treści przedstawione w książce cechuje duże zróżnicowanie – czerpię bowiem z wielu dziedzin nauki. Odnoszę się do badań z zakresu psychologii poznawczej i neurobiologii procesów uczenia się, nauk o kulturze, psychologii międzykulturowej, antropologii, socjologii i filozofii, by stworzyć możliwie pełny opis o charakterze glottodydaktycznym. Interdyscyplinarność dociekań oraz sięganie do badań prowadzonych na gruncie innych nauk humanistycznych – koncentrujących się na człowieku, jego potrzebach, możliwościach oraz czynnikach, które konstytuują go jako istotę biologiczną o niezwykłym potencjale poznawczym, przedstawiciela danej kultury oraz obywatela świata – uważam za szczególnie ciekawe i potrzebne. Konieczność uwzględniania szerokiego kontekstu jest bowiem wpisana w definicję dydaktyki języków obcych:

Dydaktyka języków obcych [...] to dziedzina nauk humanistycznych zajmująca się badaniem procesów przyswajania oraz uczenia się i nauczania języków obcych. Wyrosła z naukowego kręgu lingwistyki stosowanej, jest obecnie obszarem badań o charakterze interdyscyplinarnym, łączącym w sobie subdyscypliny językoznawcze – takie jak psycholingwistyka, neurolingwistyka, socjolingwistyka, pragmalingwistyka – m.in. z psychologią, pedagogiką, antropologią kulturową oraz socjologią

¹ Kiedy stosuję terminy „kultura Zachodu” i „kultura Azji Wschodniej”, każdorazowo używam ich w znaczeniu sugerowanym przez badaczy zajmujących się tą tematyką (Hofstede 2000, Nisbett 2015, Triandis 1995, Boski 2010). Kultura Zachodu dotyczy społeczeństw Europy i Stanów Zjednoczonych, kultury Azji Wschodniej odnoszą się natomiast do społeczeństw Chin, Japonii i Korei – przy czym kultura chińska będzie miała tu największy zasięg.

edukacji. Podstawowym zadaniem dydaktyki języków obcych jest wykorzystanie wiedzy na temat uwarunkowań procesów przyswajania, uczenia się i nauczania języków w celu podniesienia efektywności owych procesów (Gębał 2019: 55).

Wskazując na cele glottodydaktyki, podkreśla się konieczność prowadzenia projektów badawczych, które mają za zadanie odkrywanie i opis wpływu zarówno czynników społeczno-kulturowych, jak i zmiennych indywidualnych (biologicznych) na efektywność działań dydaktycznych (Gębał 2019: 81). Niniejsze opracowanie wpisuje się w tak określone zadania, skupiając się na nauczaniu danej grupy kulturowej.

Książka składa się z czterech zasadniczych części: wprowadzenia zawierającego przedstawienie koncepcji nauczania z uwzględnieniem kultury uczących się; części teoretycznej, w której przybliżam naturę procesu uczenia się i określam rolę, jaką w nim odgrywają czynniki kulturowe. Opisuję moc polszczyzny w Państwie Środka i podstawy kształtujące życie, edukację oraz styl komunikacji jego mieszkańców. W rozdziałach badawczych przedstawiam szereg różnego rodzaju eksperymentów, w trakcie których doszło do spotkania dwóch kultur, a czasem wręcz ich zderzenia. Przytaczam przykłady incydentów krytycznych oraz fragmenty wypowiedzi studentów, w których manifestują się różnice kulturowe. Analizuję także wyniki badań kwestionariuszowych dotyczących kultur edukacji (a dokładnie – roli kultury w edukacji) przeprowadzonych wśród chińskich i polskich studentów. W ostatniej części wracam do modelu dydaktyki, który uwzględnia kulturę uczących się, przedstawionego w rozdziale pierwszym. Omawiam praktyczne implikacje dla metodyki nauczania podsystemów języka, rozwijania działań językowych oraz kształcenia wrażliwości i kompetencji międzykulturowej. Szczególną uwagę poświęcam systemowemu prowadzeniu treningów i wdrażaniu aktywności, które mają na celu: budowanie wiedzy na temat różnic kulturowych pomiędzy Chinami a Polską lub szerzej – pomiędzy kulturą Wschodu i Zachodu, rozwijanie umiejętności czerpania z tych *odmienności* oraz wzmacnianie postawy otwartości.

Wiele czasu zajęło mi, aby na wzór zachodni – znany mi jako najodpowiedniejszy dla wyjaśnień naukowych – stworzyć model logiczny, przedstawiony w wywodzie linearnym, tak aby każdy kolejny rozdział wprowadzał treści łączące się z poprzednimi częściami. Nie jestem przekonana, czy to się udało, ponieważ pisząc tę książkę, niemal na każdym kroku uświadamiałam sobie, że nie tylko widzenie świata przez Chińczyków nie może zostać ujęte w kategorie i ułożone w odpowiednie schematy, lecz także sam opis złożonej z wielu przenikających się płaszczyzn całości trudno ująć w ciąg linearnie następujących po sobie zdań. Mając świadomość tych trudności, dołożyłam wszelkich starań, aby czytelnik (pochodzący z Zachodu) nabył przekonania, że w książce panuje przemyślany porządek, chociaż wszystko odbija się we wszystkim i jest ze sobą powiązane siecią niewidzialnych połączeń.

Zaczynam więc od kwestii podstawowych, wyjaśniając główne założenia i cele mi przyświecające. Podjęłam się przygotowania tej książki ze względów praktycznych, pod wpływem spotkań ze studentami z Chin – najpierw w grupach wielonarodowych, potem w całości chińskich, uczących się w Polsce, w Krakowie. Opisuję więc kontekst glottodydaktyczny, którego głównym elementem jest prezentacja uszczegółowionego modelu kształcenia językowego uwzględniającego kulturę tej grupy uczących się.

W kolejnym rozdziale podejmuję kwestie związane z naturą procesu uczenia się i jego neurobiologicznymi uwarunkowaniami, wychodząc z założenia, że celem wszelkich działań dydaktycznych jest – na poziomie biologicznym – dokonanie zmiany w strukturze sieci neuronalnych w mózgach uczących się. Z tego względu ważne staje się wykorzystanie wiedzy na temat naturalnych mechanizmów uczenia się w praktyce dydaktycznej. Korzystam z osiągnięć nauk neurobiologicznych i psychofizjologicznych, ponieważ to właśnie metody obrazowania mózgu mogą najbardziej rzetelnie potwierdzić obserwacje, które do tej pory miały charakter czysto empiryczny. Mariaż neurolingwistyki, ze względu na jej naukowy charakter i bezdyskusyjność pomiarową (co nie jest tożsame z jednoznacznością interpretacyjną), z dydaktyką języków obcych to przyszłość w procesie poszukiwania i opracowywania skutecznych metod, technik i narzędzi pozwalających efektywnie rozwijać kompetencje językowe i kulturowe.

Następnym obszarem dociekań są kwestie związane z modelowaniem naturalnych procesów uczenia się przez czynniki kulturowe. Kultura rozpatrywana jest w kategoriach psychologicznych, jako system wartości, norm i skryptów zachowań, charakterystycznych dla poszczególnych grup i narodów. Wartości w tym przypadku oznaczają to, co jest powszechnie uważane za ważne, normy wskazują kierunek podejmowanych decyzji i zachowań, skrypty stanowią natomiast scenariusze postępowania w danej sytuacji. Koncentruję się zatem na wpływie czynników kulturowo zależnych na sposoby uczenia się – zdobywanie i przetwarzanie wiedzy, rozwijanie kompetencji i umiejętności komunikacji w języku obcym. Opisuję psychologiczne mechanizmy filtrów poznawczych, przez które interpretujemy, a często także oceniamy, odmienności kulturowe. Podaję również sposoby wychodzenia poza ramy etnocentryzmu dzięki rozwijaniu kompetencji międzykulturowych, co stanowi kluczowy aspekt proponowanego modelu dydaktycznego – modelu uwzględniającego kulturę uczących się w wielu jej przejawach.

W rozdziale trzecim przedstawiam sytuację polszczyzny w Chinach. Koncentruję się na opisie rozwoju i funkcjonowania chińskich polonistyk oraz na wyzwaniach, przed jakimi stają studenci podejmujący trud nauki języka polskiego, ponieważ to właśnie przyszli chińscy poloniści coraz częściej i liczniej przyjeżdżają do Polski, aby kontynuować naukę w murach polskich uczelni. Przyjazd do Polski to dla nich nauka życia w odmiennym kulturowo kraju, konieczność zmiany stylu życia,

a przede wszystkim konfrontacja dotychczasowych sposobów uczenia się z metodami stosowanymi w nowym środowisku edukacyjnym. Aby lepiej zrozumieć wyzwania, z którymi muszą się zmierzyć, konieczne jest poznanie kultury chińskiej ze szczególnym uwzględnieniem podstaw aksjologicznych i epistemologicznych, regulujących życie w Państwie Środka, co stanowi treść rozdziału czwartego. Odnosząc się do chińskiej rzeczywistości, staram się zachować pozycję obserwatora, porównującego dwa światy, ale żadnego z nich nieoceniającego. Jest to zadanie trudne, ponieważ nasze postrzeganie rzeczywistości nie jest wolne od wpływów kultury, w której się wychowaliśmy i która funkcjonuje jako część nas samych. Niemniej jednak – w myśl założeń edukacji porównawczej – staram się „identyfikować wielość modeli systemu, aby uczynić przejrzystymi możliwe schematy analityczne i analizować każdy system z więcej niż jednego punktu widzenia” (Marginson 2014: 24). Poznanie staje się bowiem możliwe dzięki kontrastowaniu różnych poglądów. Wzorem nauk Konfucjusza nakazujących „Uznać to, co znane, za znane, a to, co nieznanne, za nieznanne, to jest wiedza” (Zieliński 2015b: 284) korzystam z wiedzy zawartej w publikacjach z różnych dyscyplin naukowych. Mam też świadomość, że decydując się na opis jakiegokolwiek kultury, skazani jesteśmy na pewne uogólnienia, z czym należy się pogodzić pod warunkiem, że opisowi towarzyszy pogłębiona refleksja. Roszczę sobie jednak prawo do odkrywania z zapałem i niemalże od zera fenomenów kultury chińskiej, chociaż nie jestem w niej zanurzona. Przyjmuję perspektywę baczego i wnikliwego obserwatora, który odkrywa kontrasty oraz szuka ich przyczyn w badaniach naukowych z różnych dziedzin.

By pojąć, dlaczego ludzie wykształcili różne postawy pod względem widzenia siebie i swojej roli w kontekście grupy, konieczne jest przyjrzenie się czynnikom, które do tego doprowadziły – począwszy od niszy ekologicznej, przez warunki życia i codzienne praktyki, po podstawy systemowe i filozoficzne, inaczej wyglądające na Wschodzie i Zachodzie. W przypadku kultury chińskiej należy zgłębić nauki Konfucjusza oraz podstawy taoizmu, ponieważ te dwa systemy postrzegania rzeczywistości i organizacji życia stanowią fundamenty rozwoju i funkcjonowania społeczeństw kolektywistycznych. Kolektywizm i indywidualizm stanowi tylko jeden z wymiarów, które często pojawiają się w opisach opartej na współzależności struktury relacji międzyludzkich w Chinach. Analiza wymiarów kultury w odniesieniu do społeczeństwa chińskiego oraz ich wpływ na wzorce myślenia i działania została przedstawiona w rozdziale piątym.

Podstawy filozoficzne odgrywają istotną rolę w organizacji systemu szkolnictwa w Chinach – definiują cele edukacji, rolę nauczyciela i powinności ucznia, określają sposoby kształcenia. Kulturowe uwarunkowania edukacji stanowią treść kolejnego rozdziału, którego zasadniczą częścią jest opis i porównanie dwóch podejść edukacyjnych – modelu konfucjańskiego i sokratejskiego. „Dorobek dydaktyk i metodyk nauczania konkretnych języków, poddany stosownym analizom

komparatystycznym, może doprowadzić do powstania nowych rozwiązań dydaktycznych [...]” (Gębał 2019: 89), co stanowi właściwy cel prowadzonych przeze mnie rozważań, opisów i badań.

Rozdział siódmy dotyczy charakterystyki procesów zdobywania i przetwarzania informacji oraz wzorców myślenia w odniesieniu do czynników kulturowych oraz opisanych wcześniej przyzwyczajzeń edukacyjnych, na które nałożyłam filtr neurobiologiczny. W rozdziale tym przywołuję szereg eksperymentów badawczych, które pozwalają zrozumieć różne style percepcji i analizy informacji dochodzących ze świata zewnętrznego. Istotną rolę w modelowaniu tych procesów odgrywa język. Język strukturyzuje sposób widzenia i opisywania rzeczywistości – rzeczywistości społeczności, która się nim posługuje. Jak bowiem napisał Hans-Georg Gadamer „Nie tylko świat jest światem, gdy wyraża się w języku – również właściwe istnienie języka polega tylko na tym, że w tym języku przedstawia się świat” (Gadamer 1993: 402–403). Poprzez język jesteśmy w stanie poznać i wyrażać zakodowane w danym społeczeństwie poglądy, normy, wartości. Manifestują się one w jego strukturze, semantyce, a nawet systemie graficznym (Burszta 1998). Co więcej – system języka ojczystego stanowi matrycę, przez którą poznajemy każdy kolejny język, jest punktem odniesienia, zbiorem podobieństw i różnic. Z tego względu kolejny rozdział stanowi analizę podsystemów języka mandaryńskiego z uwzględnieniem jego specyficznych cech. Odwołuję się tutaj do badań porównujących aktywność mózgu podczas posługiwania się językiem chińskim i angielskim. Język mandaryński ze względu na swoją specyfikę różni się znacząco w obrębie wszystkich podsystemów od języków europejskich. Zapis oparty na znakach, obrazowość w nazywaniu i opisywaniu różnych elementów świata, tonalność i rozbudowana warstwa prozodyczna mowy sprawiają, że opracowanie tego rodzaju bodźców językowych wymaga odmiennej aktywności prawej i lewej kory mózgowej niż ma to miejsce w przypadku przetwarzania zapisów opartych na alfabecie łacińskim. Analiza tych badań w odniesieniu do stylów komunikacji typowych dla Chińczyków jako przedstawicieli kultur niskiego kontekstu prowadzi do bardzo ciekawych wniosków.

Rozdział dziewiąty otwiera część badawczą i stanowi opis obserwacji i eksperymentów przeprowadzonych podczas pracy z grupami chińskimi. Przywołuję w nim szereg incydentów krytycznych oraz wypowiedzi studentów, w których manifestują się różne aspekty różnic kulturowych. Omawiam też kwestię przyjmowania polskich imion przez chińskich studentów, biorąc pod uwagę kontekst pragmatyczny, edukacyjny i tożsamościowy.

Dla lepszego zrozumienia specyfiki kształcenia studentów chińskich i preferowanych przez nich sposobów uczenia się przeprowadziłam badania kwestionariuszowe, których głównym celem była identyfikacja czynników różnicujących dydaktykę języków obcych w Chinach i w Polsce (w szerszym ujęciu w modelu wschodnim i zachodnim, konfucjańskim i sokratejskim). W badaniu ankietowym wzięli udział

studenci chińscy, podzielni na dwie grupy: respondentów z doświadczeniem edukacyjnym w Polsce oraz tych, którzy do tej pory kształcili się tylko w swoim kraju. Grupę kontrolną stanowili studenci polscy, uczący się na kierunku nauczanie języka polskiego jako obcego i drugiego. Badania te metodologicznie wpisują się w nurt komparatywizmu zewnętrznego, obejmującego prowadzenie zróżnicowanych pod względem metody studiów porównawczych na styku dwóch systemów glottodydaktycznych (zob. Pachociński 2007, Gębał 2013, Gębał 2019). Ich analiza i interpretacja została przedstawiona w rozdziale dziesiątym.

Rozważania i opisy zawarte w niniejszej publikacji prowadzą do wskazania konkretnych propozycji rozwiązań metodycznych. Metodykę nauczania określonych języków lub odnoszącą się do nauczania języka w danych warunkach traktuje się bowiem jako subdyscyplinę dydaktyki języków obcych, której zadaniem jest praktyczne zastosowanie potrzebnej wiedzy i wyników badań naukowych w ramach edukacji językowej (zob. Gębał 2013, Dakowska 2014, Chłopek 2018). W ostatnich dwóch rozdziałach podejmuję próbę integracji wniosków płynących z opisów i przeprowadzonych badań, aby przedstawić zbiór „swoistych reguł i zasad ułatwiających organizację i realizację procesu kształcenia językowego” (Gębał 2019: 12). Rozdział jedenasty ma charakter metodyczny. Przedstawiam w nim wskazówki i rozwiązania do zastosowania w kształceniu podsystemów języka polskiego oraz w rozwijaniu działań recepcji i produkcji.

Ostatni rozdział zawiera propozycję konkretnych działań wspierających rozwój kompetencji międzykulturowych. Mogą one posłużyć do przygotowania i wdrożenia systemowego treningu międzykulturowego przeznaczonego dla tej grupy uczących się. Opisane w tej części aktywności mają na celu nie tylko rozwijanie wiedzy socjokulturowej i umiejętności interkulturowych, lecz także zrozumienie własnego, uwarunkowanego kulturowo, stylu uczenia się i poszerzanie jego granic o nowe możliwości, które proponuje model sokratejski. Korzystanie z obu modeli kształcenia – konfucjańskiego i sokratejskiego – w sposób świadomy i refleksyjny stanowi o efektywności procesu uczenia się i pozwala na czerpanie z niego satysfakcji.

Problematyka poruszana w książce jest złożona, wieloaspektowa. Pozostawia jednak miejsce na dalszą eksplorację tematu. Szczególnie cenne byłoby uzupełnienie treści w niej zawartych spostrzeżeniami dydaktyków pracujących w Chinach i żyjących w Państwie Środka. Wówczas wiedza, którą czerpię głównie z opracowań naukowych, własnych obserwacji zdobytych w trakcie kilku wizyt w Chinach, a przede wszystkim z doświadczeń płynących z pracy ze studentami chińskimi, zyskałyby szerszy kontekst. Równie cenne byłyby recenzje chińskich badaczy i dydaktyków, na co liczę. Jednak przede wszystkim wyrażam nadzieję, że kultury edukacji staną się obiektem szerszych badań komparatystycznych wykorzystujących wiedzę z różnych dziedzin nauki, a wnioski z nich płynące pozwolą nam doskonalić sztukę nauczania.

Pomysł napisania książki poświęconej nauczaniu studentów chińskich polszczyzny dojrzywał długo, a poprzedziła go fascynacja Państwem Środka. Pierwsze bliższe spotkanie z Chinami miało miejsce w grudniu 2012 roku, kiedy dyrektor ówczesnego Centrum Języka i Kultury Polskiej w Świecie UJ, a dziś Instytutu Glottodydaktyki Polonistycznej, Piotr Horbatowski wpadł na pomysł objęcia projektem, przy którym wtedy pracowałam, polonistyk Azji Wschodniej. To był mój pierwszy wyjazd do Azji, a dokładnie do Tokio, Seulu i Pekinu. Poznałam podczas tej, ekspresowej, podróży niezwykle ciekawych ludzi, a spotkania i rozmowy z nimi sprawiły, że od tego czasu wracam w te miejsca z niezmiennym zachwytem.

W ostatnich latach, na skutek zmieniającej się dynamicznie sytuacji studiów polskich w tej części świata, najczęściej pracowałam ze studentami pochodzącymi z Chin. Uczyłam ich w grupach wielokulturowych, a po uruchomieniu nowego kierunku studiów polskich – język, kultura, społeczeństwo² na Wydziale Polonistyki UJ w 2019 roku zajęłam się nauczaniem grup w całości chińskich. Korzystałam także z każdej możliwości pobytu w Chinach i poznawania specyfiki kształcenia polonistycznego w różnych ośrodkach. Wracałam tam jednak i z innych, bardzo ludzkich, powodów – by móc spotkać się z ludźmi, z którymi połączyła mnie więź – Andrzejem Ruszerem, Mao Rui i Li Yinan. Dziękuję też Zhao Gangowi, który pomimo rozlicznych obowiązków zawsze znajduje czas na spotkanie i rozmowę. Wszystkim im dziękuję za okazaną mi gościnność i życzliwość oraz za mądrość, którą chętnie się dzielili.

To właśnie oni sprawili, że na nowo zrozumiałam sens słów Ryszarda Kapuścińskiego:

Z Chin [...] wyjeżdżałem z poczuciem straty, nawet z żalem, ale jednocześnie było w tym coś ze świadomej ucieczki. Musiałem uciekać, ponieważ zetknięcie z nowym, nieznanym mi dotąd światem zaczynało wciągać mnie w jego orbitę, całkowicie wchłaniać, maniacko opanowywać i uzależniać. Od razu ogarniała mnie fascynacja, paląca chęć poznania, całkowitego pogrążenia się, rozplynięcia, utożsamienia. (Kapuściński 2007/2024: 76)

Serdeczne podziękowania składam Recenzentce – prof. Grażynie Zarzyckiej. To dzięki jej radom i humanistycznemu spojrzeniu książka zyskała ostateczny kształt.

Dziękuję wszystkim, którzy wspierali mnie i wytrzymywali ze mną, kiedy pisałam tę książkę – najbardziej mojej Rodzinie i Przyjaciołom.

² Dokładna nazwa kierunku brzmi: studia polskie – język, kultura, społeczeństwo.

CZEŚĆ TEORETYCZNA
KU MODELOWI KSZTAŁCENIA
UWZGLĘDNIAJĄCEGO KULTURĘ
UCZĄCYCH SIĘ

1. OD DYDAKTYKI OGÓLNEJ DO KSZTAŁCENIA UWZGLĘDNIAJĄCEGO KULTURĘ UCZĄCYCH SIĘ

„Nie cel jest ważny, ale droga do celu.”
Konfucjusz (cyt. za Zeidler 2021: 9)

Dydaktyka języków obcych to, zgodnie z definicją znajdującą się w *Słowniku dydaktyki języków obcych* Aleksandra Szulca, „dyscyplina pedagogiczna zajmująca się w ramach dydaktyki ogólnej procesem opanowywania języka obcego w sposób sterowany. Jest ona m.in. wypadkową takich nauk, jak: językoznawstwo teoretyczne i stosowane, psycholingwistyka, psychologia, socjolingwistyka, socjologia, fizjologia mowy, akustyka, logopedia” (Szulc 1997: 53).

Niniejsza monografia wpisuje się w cykl rozważań i refleksji o charakterze interdyscyplinarnym. Takie podejście uznawane jest za konieczne dla wskazania metodycznych rozwiązań znajdujących zastosowanie w przypadku nauczania opisywanej grupy studentów. W założeniu będą to jednak propozycje metodyczne, a nie konkretna recepta na sukces dydaktyczny, ponieważ – jak podkreśla Przemysław Gębal (2021: 12) – rozwój kompetencji nauczyciela wymaga krytycznej refleksji, bacznej obserwacji czy przeprowadzenia badań w działaniu, co umożliwi modyfikację wykorzystywanego do tej pory repertuaru technik i wybór konkretnej metody kształcenia. Aby stało się to możliwe, należy spojrzeć na proces kształcenia szeroko i interdyscyplinarnie, uwzględniając badania z różnych dziedzin nauk humanistycznych – filozofii, socjologii, psychologii i pedagogiki (tamże: 11). Takie podejście uważam za szczególnie istotne w opisywanym kontekście dydaktycznym i staram się je systematycznie stosować w praktyce nauczycielskiej, jak i w przedstawionych na kolejnych stronach rozwiązaniach.

W każdym układzie glottodydaktycznym, których kolejne koncepcje szczegółowo omawia Przemysław Gębal (2019: 62–70), centralne miejsca zajmują uczeń i nauczyciel, przy czym to uczący się, jego potrzeby i możliwości stanowią punkt odniesienia dla podejmowanych przez nauczyciela działań. Zgodnie z założeniami współczesnej dydaktyki sam przedmiot nauczania – w tym przypadku język polski

i kultura polska – powinien stanowić narzędzie pozwalające na ciągły rozwój – językowy, komunikacyjny, międzykulturowy, naukowy, a przede wszystkim osobisty (Gębał 2019: 181). Z tego względu w przedstawionej propozycji dydaktycznej to właśnie uczący się – jako jednostka autonomiczna – zajmuje pozycję centralną.

1.1. Nauczanie zorientowane na ucznia

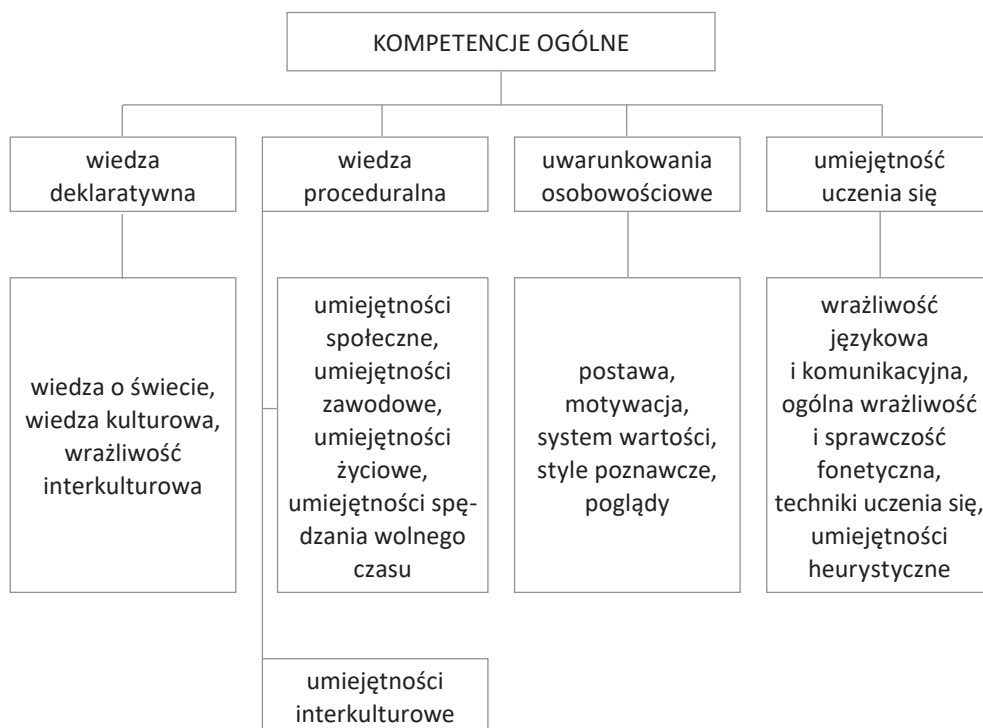
Pojęcie autonomii i indywidualizacji procesu nauczania stanowi przedmiot refleksji naukowych i jest jednym z wiodących tematów poruszanych w pracach dydaktyków, metodyków, psychologów oraz nauczycieli-praktyków. Wraz z przyjęciem podejścia komunikacyjnego w refleksji glottodydaktycznej popularne stało się „podejście holistyczne, akcentujące kompleksowe wykorzystanie potencjału intelektualnego, społecznego, emocjonalnego i biologicznego uczącego się” (Janowska 2011: 215). Obecnie coraz częściej podkreśla się, że proces kształcenia przedmiotowego (w interesującym nas kontekście językowo-kulturowym) powinien jednocześnie wspierać rozwój różnego rodzaju kompetencji psychospołecznych oraz wzmacniać postawę aktywną, świadomą i otwartą na różnorodność świata w wielu jego przejawach. Jak piszą Przemysław Gębał i Władysław Miodunka:

Większość współczesnych koncepcji dydaktycznych skupia uwagę na dwóch obszarach oddziaływania pedagogicznego: na rozwoju językowym i osobowościowym uczących się, czemu sprzyja nabywanie przez nich konkretnych kompetencji. Promowana w ten sposób orientacja na rozwój kompetencji stanowi pochodną sposobu postrzegania uczących się jako podmiotów procesu kształcenia językowego (Gębał, Miodunka 2020: 181).

W niniejszym ujęciu równie mocno opieram się na rozwoju kompetencji – językowych i ogólnych, ze szczególnym uwzględnieniem komponentu międzykulturowego ze względu na specyfikę opisywanej grupy. Wiele miejsca poświęcam także czynnikom kulturowym, ponieważ w sposób zasadniczy modelują szereg kompetencji ogólnych.

W grupie czynników związanych bezpośrednio z osobą uczącego się zwraca się uwagę na kompetencje ogólne, takie jak: wiedza deklaratywna (wiedza o świecie, wiedza socjokulturowa i wrażliwość interkulturowa) oraz praktyczne umiejętności społeczne, życiowe, zawodowe, umiejętności spędzania wolnego czasu oraz umiejętności interkulturowe (ESOKJ 2003: 94–95). Wymienione kompetencje są przede wszystkim wynikiem doświadczeń życiowych i edukacyjnych. Ich podłożem są natomiast prawidłowe uwarunkowania fizjologiczne oraz aspekty psychologiczne, wśród których wymienia się: postawę, motywację, system wartości, style poznawcze,

poglądy i cechy osobowościowe (ESOKJ 2003: 96–99). Listę tę można rozszerzyć o następujące elementy: temperament, modalność, preferencja półkulowa, rodzaj inteligencji, a także wiek i płeć (zob. Seretny, Lipińska, 2006: 30–56). Niezwykle istotna z dydaktycznego punktu widzenia jest umiejętność uczenia się, na którą składają się: wrażliwość językowa i komunikacyjna, ogólna wrażliwość i sprawność fonetyczna, techniki uczenia się oraz umiejętności heurystyczne (ESOKJ 2003: 96–99). Wymienione konstrukty zostały przedstawione na schemacie.



Schemat 1. Kompetencje ogólne uczących się (oprac. własne na podst. ESOKJ 2003: 96–99)

Kompetencje ogólne każdego człowieka w dużej mierze kształtowane są w toku wychowania i zdobywania kolejnych doświadczeń¹ i jako takie pozostają pod wpływem środowiska zewnętrznego, a zatem i czynników kulturowych. Wychowując się w danej przestrzeni geograficznej i kulturowej, nasza wiedza o świecie i znajomość reguł rządzących relacjami społecznymi i komunikacją międzyludzką odnosi się do przestrzeni, w której na co dzień funkcjonujemy. W przypadku znaczących różnic pomiędzy kulturą ojczystą a kulturą ludzi posługujących się językiem docelowym,

¹ Wpływ czynników kulturowych na rozwój poznawczy, intelektualny i społeczny zostanie szerzej omówiony w kolejnym rozdziale.

zakres wiedzy deklaratywnej wymaga uzupełnienia jej o aspekty dotyczące kultury społeczeństwa posługującego się danym językiem. Na wiedzę tę składają się atrybuty dotyczące: życia codziennego (potrawy, święta, warunki pracy, czas wolny...), warunków życia (warunki mieszkaniowe, opieka społeczna, medyczna...), stosunków międzyludzkich (struktura klasowa, relacja między płciami...), systemów wartości, poglądów i postaw (kultury regionalne, tradycje, historia, religia, tożsamość narodowa...), języka ciała (kod proksemiczny, mimika, gestykulacja...) oraz konwencji społecznych (zob. ESOKJ 2003). W sytuacji nauczania studentów pochodzących z innego kręgu kulturowego, a tak jest w przypadku Chińczyków, wiele elementów, które w świecie zachodnim uznajemy za podstawowe i stanowiące element ogólnego wykształcenia, należy uzupełnić. Częstokroć są to informacje dotyczące szeroko rozumianej cywilizacji zachodniej, takie jak: nazwy epok, style w architekturze i sztuce, toposy związane z mitologią lub chrześcijaństwem, postacie historyczne czy informacje na temat ustrojów politycznych. Właściwie brak takiej „podstawowej” wiedzy nie powinien nas dziwić, nie może oburzać, kiedy zdamy sobie sprawę z tego, jak niewiele wiemy o kolejnych dynastiach rządzących Państwem Środka, których daty panowania stanowią cezury kolejnych epok historyczno-kulturalnych, o chińskiej sztuce (architekturze, malarstwie, filmie czy muzyce), filozofii, religii, symbolach kultury czy choćby samym narodzie stanowiącym 1/5 populacji świata. Zdając sobie z tego sprawę, możemy uniknąć nieporozumień, a co więcej – uczynić z procesu nauczania i uczenia się przestrzeń dla pogłębiania wiedzy o świecie, świadomości socjokulturowej oraz kształcenia wrażliwości interkulturowej. Należy bowiem pamiętać, że w przypadku nauczania i uczenia się, zwłaszcza języków obcych, niezwykle istotną rolę odgrywają zarówno uczący się, jak i nauczyciele, починаjąc od ich kompetencji ogólnych, merytorycznych, a kończąc na umiejętnościach kulturowych. Z tego względu nauczyciele pracujący z grupami homogenicznymi pod względem kulturowo-językowym powinni posiadać przynajmniej „podstawową” wiedzę o państwie, społeczeństwie i życiu codziennym ludzi w kraju, z którego pochodzą uczący się. Jest to konieczne, aby móc ich odpowiednio wspierać w rozwijaniu wrażliwości interkulturowej, czyli wiedzy, świadomości i rozumienia relacji (znaczących różnic i podobieństw) między „światem społeczności pochodzenia” a „światem społeczności kraju docelowego”; wrażliwości na zróżnicowanie społeczne „obu światów”, dostrzegania istnienia „innych kulturowo światów” oraz świadomości sposobu postrzegania jednej społeczności z perspektywy drugiej, wyrażającej się często w formie stereotypów (zob. ESOKJ 2003). Wiedza i wrażliwość kulturowa przekładają się na umiejętności interkulturowe, które zostały wyróżnione jako oddzielna kompetencja w modelu przedstawionym w Europejskim Systemie Opisu Kształcenia Językowego (ESOKJ 2003). Składają się na nie następujące elementy:

- umiejętność dostrzegania związku pomiędzy kulturą własną a docelową;
- umiejętność dokonywania właściwych wyborów strategii i ich odpowiedniego użycia w kontaktach z przedstawicielami innych kultur;
- umiejętność pośredniczenia pomiędzy kulturą własną a kulturą obcą oraz radzenie sobie z interkulturowymi nieporozumieniami;
- umiejętność przezwycięzania stereotypów (ESOKJ 2003: 96).

Kształtowanie i wspieranie rozwoju umiejętności międzykulturowych stanowi ważny aspekt współczesnej dydaktyki języków obcych i wyznacza zakres oddziaływań nauczyciela, którego rola wykracza zdecydowanie poza przekazywanie informacji na temat podsystemów języka.

Kultura kraju, w którym się wychowaliśmy, wpływa także na, wymienione w obrębie wiedzy proceduralnej, umiejętności społeczne, zawodowe i życiowe. Określony styl życia modeluje umiejętności życiowe oraz sposoby spędzania wolnego czasu. Codziennosc młodych Chińczyków różni się znacząco od życia ludzi w Polsce, co wynika z innych wartości i celów, które ukształtowały system edukacji oraz sposoby poszukiwania pracy w ChRL. Czynniki osobowościowe są również kulturowo zależne – postawa, motywacja, system wartości, poglądy i wreszcie style poznawcze są w dużej mierze przyjmowane i kształtowane od dzieciństwa. Z dydaktycznego punktu widzenia szczególnie istotna jest motywacja oraz styl poznawczy, będący (przynajmniej w jakimś zakresie) pochodną kultury edukacyjnej w danym kraju. Podobnie rzecz ma się w odniesieniu do kompetencji związanych z uczeniem się. O ile wrażliwość językowa i komunikacyjna, sprawność fonetyczna czy umiejętności heurystyczne stanowią kwestie mocniej zindywidualizowane, o tyle techniki uczenia się odpowiadają najczęściej stosowanym technikom nauczania, a zatem edukacji szkolnej.

Przedstawiony opis stanowi ramę teoretyczną dla propozycji modelu kształcenia językowego dla grup jednorodnych pod względem kulturowym w sytuacji, kiedy nauczyciel prowadzący pochodzi z innego kręgu kulturowego i – świadomie lub nieświadomie – wnosi swoje dotychczasowe doświadczenia, przekonania oraz metody i techniki nauczania we wspólną, nieparalelną pod względem oczekiwań, przestrzeń klasową.

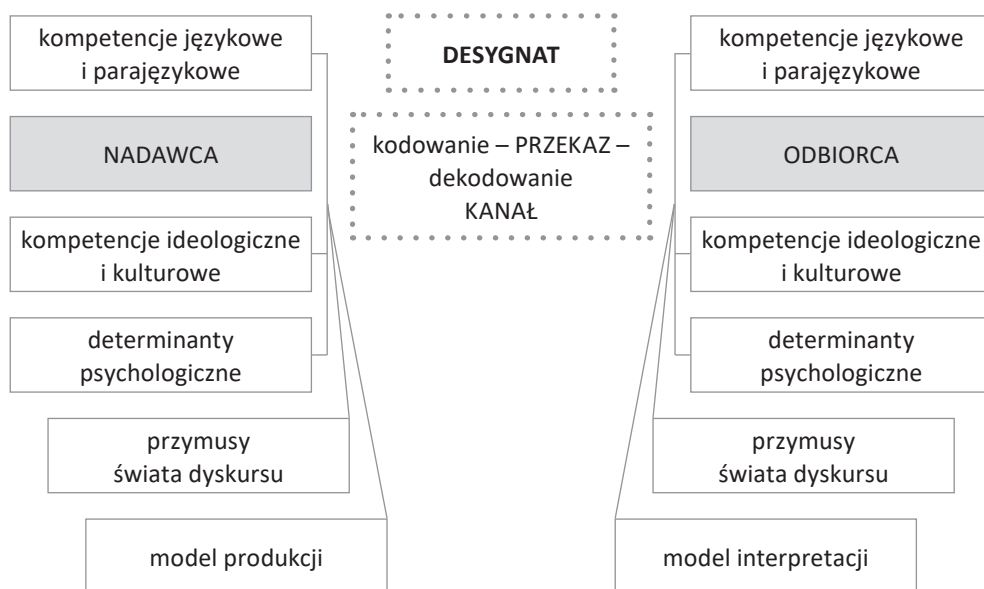
1.2. Uczeń–nauczyciel – dialog międzykulturowy

Specyfika pracy z grupą, w której wszyscy uczący się pochodzą z tego samego kręgu kulturowego, różni się znacząco od prowadzenia grup niejednorodnych narodowościowo i kulturowo. Pracując z grupami mieszanymi, nastawiamy się na dialog, wzajemne poznawanie i wspólne tworzenie *kultur trzeciego miejsca*. Każdy wchodzi w ten

proces ze swoimi dotychczasowymi doświadczeniami, pewnymi oczekiwaniami, ale i z dużą otwartością na spotkanie z *Innymi*. W przypadku grup homogenicznych dochodzi do styku dwóch światów – jeden z nich reprezentowany jest przez nauczyciela, drugi przez uczących się.

Uczącymi się w procesie dydaktycznym stają się także nauczający, którzy aranżując realizację poszczególnych aktywności lekcyjnych, sami stają się ich uczestnikami. Wchodząc w interakcje z uczącymi się, uczestniczą w swoistym dialogu; poznają dzięki niemu wizję świata i rzeczywistości z perspektywy uczących się, którą odkrywają i w swoich umysłach konstruują. Realizując zorientowany na uczących się proces dydaktyczny świadomie próbują odnaleźć się w rekonstruowanej rzeczywistości (Gębał 2019: 181).

Modelem, który najlepiej oddaje złożoność tak prowadzonego dialogu, jest propozycja Catherine Kerbrat-Orecchioni (1980: 17; cyt. za Kita 1998: 77).



Schemat 2. Model komunikacji wg Catherine Kerbrat-Orecchioni (1980; cyt. za Kita 1998: 77)

Model ten ma duży potencjał w opisie komunikacji międzykulturowej. Wprawdzie sama autorka akcentuje, że pewne kwestie wciąż nie zostały wystarczająco określone, to w odniesieniu do wcześniejszych modeli (przede wszystkim modelu Romana Jakobsona) uwagę zwracają następujące jego elementy:

- termin „język” zniknął w tym ujęciu, zastąpiony przez termin „kompetencja językowa”;
- u Jakobsona język jest czynnikiem autonomicznym, natomiast u Kerbrat-Orecchioni kompetencja językowa została ujęta wewnątrz kategorii komunikacyjnych (nadawcy i odbiorcy) i potraktowana rozdzielnie;
- statusy nadawcy i odbiorcy nie są identyczne;
- rozróznilo tu model produkcji i model interpretacji;
- sytuacja komunikacyjna mieści się – wraz z przymusami tematyczno-retorycznymi – w kategorii przymusów świata dyskursu;
- wzięcie pod uwagę kompetencji paralingwistycznej (mimika, gestualność) wskazuje na uznanie wielokanałowości komunikacji (Kita 1998: 78–79).

Zmiany te są z punktu widzenia omawianego zagadnienia niezwykle istotne ze względu na to, że język przestaje być konstruktem niezależnym od nadawcy i odbiorcy, a zostaje – jako kompetencja językowa – przypisany do każdego z partnerów interakcji, nie czyniąc przy tym założenia, że są to konstrukty tożsame, takie same. W komunikacji w języku obcym nadawca i odbiorca mogą być na różnych poziomach zaawansowania, co wpływa na interpretację wypowiedzi. Z tego względu model kodowania i dekodowania są również autonomicznymi procesami zależnymi od każdego z rozmówców. Do zestawu parametrów indywidualnych dochodzi jeszcze kompetencja ideologiczna i kulturowa oraz determinanty psychologiczne. Ten brak równości pomiędzy tym, co komunikuje nadawca i tym, jak to interpretuje słuchacz, sprawia, że jest to model pojemny, który stwarza przestrzeń dla – tak często występujących w naturalnym dialogu – nieporozumień komunikacyjnych. Źródła tych nieporozumień mogą być różne: językowe (użycie niewłaściwego słowa bądź konstrukcji gramatycznej), parajęzykowe, związane z niewłaściwą interpretacją sygnałów niewerbalnych: mimiki, gestów, mowy ciała (np. uśmiech może maskować zażenowanie, a nie oznaczać zadowolenie, kciuk i palec wskazujący nie oznaczają zawsze liczby dwa, a mogą wskazywać liczbę osiem – jak to jest w Chinach), kulturowe, (np. określenie „dobry uczeń” lub „dobry nauczyciel” może odnosić się do zupełnie innych konstruktów myślowych), ideologiczne (interpretacja tych samych zdarzeń może różnić się w zależności od sposobu interpretacji i postawy partnerów dialogu) czy psychologiczne (np. niewłaściwa ocena nastawienia lub kondycji rozmówcy). Wszystkie te aspekty należy rozpatrywać w relacjach uczący się – nauczyciel, ponieważ nauczanie i uczenie się odbywa się właśnie w dialogu, w tym przypadku dialogu międzykulturowym. Wiedza na temat kultury i realiów życia studentów pozwoli nauczycielowi dostrzec i zwrócić uwagę studentów na możliwość wystąpienia nieporozumień bądź nieścisłości komunikacyjnych, mogących pojawić się nawet w bardzo podstawowej wymianie informacji. Na przykład Chińczyk, który mówi, że pochodzi z niewielkiego miasta ma zapewne na myśli nawet kilkumilionową miejscowość, którą w języku polskim i w odniesieniu do polskich realiów należałoby

raczej nazwać metropolią. Innym przykładem jest rozumienie np. ustroju komunistycznego, który w tradycji polskiej ma jednoznacznie negatywne konotacje, co jest częstokroć zupełnie niezrozumiałe dla studentów z Chin². Z tego względu za warunek konieczny i bezpośrednio przekładający się na jakość procesu kształcenia uznaję chęć, a nawet konieczność, poznania przez nauczyciela kraju i kultury jego uczniów.

Nauczanie i uczenie się oparte na dialogu (w tym ujęciu międzykulturowym) to proces prowadzący do rozwoju osobowości każdej ze stron układu glottodydaktycznego. Jak bowiem pisze Elżbieta Zawadzka, opierając się na pracy Danuty Markowskiej, przyjmuje się, że:

- komunikacja międzykulturowa jest procesem symbiotycznym, w którym obie strony zyskują, powstają bowiem nowe doświadczenia i nowe wartości;
- heterogeniczność (różnorodność) wzbogaca proces komunikacji i im kultury są bardziej oddalone, tym więcej mają sobie do zaoferowania;
- między komunikacją międzykulturową a akceptacją własnej kultury istnieje relacja wzajemnych uwarunkowań i dwustronnego wzmacniania. Odmienność poszerza horyzonty doświadczeń własnych i zaspokaja potrzebę fascynacji, co prowadzi do wymiany i kontaktów będących warunkiem komunikacji;
- komunikacja międzykulturowa zaspokaja wiele potrzeb poznawczych i emocjonalnych, zdziwienia, odkrywania, ryzyka, kreatywności. Istnieje pozytywna korelacja między częstością, wartością i intensywnością kontaktów międzykulturowych a akceptacją kultury własnej;
- pozytywne doświadczenia kontaktów międzykulturowych osłabiają lub eliminują te cechy kultury własnej, które utrudniają porozumienie. Ważne jest tu pielęgnowanie jedności w różnorodności;
- w kontaktach międzykulturowych poszukujemy coraz częściej nie tylko stymulującej odmienności ekspresji i uczuć, i myśli, ale i dialogu paradygmatów kultur, który pomógłby w poszukiwaniu sensu egzystencji, sposobów obrony przed zagrożeniami wzorców godziwego życia (Markowska 1990; za Zawadzka 2004: 191).

Takie ujmowanie procesu komunikacji międzykulturowej, a w opisywanym przypadku nauczania i uczenia się języka obcego, wpisuje się w główne cele pedagogiki humanistycznej. Nauka w dialogu rozwija, wzbogaca, wzmacnia na wiele sposobów zarówno uczniów, jak i nauczycieli.

² Podaję ten przykład, ponieważ odnosi się on do sytuacji sprzed kilku lat, kiedy kilkoro studentów z Chin zapisało się na cykl wykładów o tematyce *Polska w czasach komunizmu* i zrezygnowało po pierwszych zajęciach. Nie mogli zrozumieć dlaczego wykładowca przedstawia ten czas i ten ustrój w tak negatywnym świetle. Wynikało to nie tylko z braku znajomości polskiej historii, ale właśnie z innej percepcji samego zjawiska.

1.3. Podstawy wdrażania podejścia uwzględniającego kulturę uczących się

Kultura jest złożonym fenomenem, który obejmuje zmieniające się światopoglądy, wiedzę, wartości, tradycje, przekonania, zdolności oraz relacje społeczne i polityczne grupy ludzi, które nadają sens ich życiu oraz wpływają na zachowania i podejmowane działania. Oznacza to, że kultura wykracza poza widoczne i namacalne aspekty, takie jak jedzenie czy ubiór, aby objąć bardziej ukryte zachowania związane z rolami społecznymi, komunikacją i przekonaniami podzielanymi przez ludzi powiązanych ze sobą wspólną historią, miejscem i przestrzenią życia, językiem czy religią. Jednocześnie jest to konstrukt dynamiczny, podlegający zmianom w czasie i na skutek różnego rodzaju zdarzeń, oraz wysoce zindywidualizowany, ponieważ istnieją znaczące różnice między jednostkami wywodzącymi się z tego samego kręgu kulturowego (zob. Taylor, Sobel 2011).

Ze względu na to, że kultura wpływa na sposób, w jaki myślimy, postrzegamy rzeczywistość, działamy i komunikujemy się, proces uczenia się jest w niej zakorzeniony i od niej zależny. Oznacza to, że ten sam program, materiał, metody i techniki kształcenia, które przynoszą oczekiwane rezultaty w jednej grupie, mogą okazać się zupełnie nieefektywne w innej. Warto zatem, by nauczyciel był odpowiednio przygotowany do poznawania swoich uczniów, tzn. odkrywał z ciekawością ich kulturę w ramach toczącego się dialogu międzykulturowego. Nie powinien być jednakże zupełnie nieświadomy jej fenomenów. Posiadając wiedzę na temat danej kultury edukacji, może zoptymalizować metody nauczania, w większym stopniu skoncentrować się na potrzebach danej grupy i przygotowywać aktywności, uwzględniające jej mocne i słabe strony, style poznawcze i techniki uczenia się.

Zainteresowanie związane z wypracowaniem modelu uwzględniającego kulturę uczniów zrodziło się (właściwie z konieczności) w społeczeństwach wielojęzycznych i wielokulturowych i było związane głównie z trudnościami dostrzeganymi w środowiskach szkolnych (Brown-Jeffy, Cooper 2011). Wynikało to z faktu, że wiele szkół i wielu nauczycieli miało (i wciąż ma) trudności z zaangażowaniem uczniów ze środowisk kulturowych znacząco odmiennych od kultury kraju osiedlenia, a zatem i kultury edukacji szkolnej. Może to prowadzić do niższych wyników w nauce, problemów dyscyplinarnych, a także – a może przede wszystkim – różnego rodzaju konsekwencji psychologicznych, wynikających z niedostosowania do wymagań, takich jak: brak wiary we własne możliwości, poczucie wyobcowania czy lęk przed podejmowaniem aktywnych działań (zob. Hindle, Savage, Meyer i in. 2011). Takie realia postawiły przed nauczycielami i pedagogami szereg wyzwań, które zaowocowały koncepcjami dostosowania sposobów i metod nauczania oraz materiałów i języka edukacji szkolnej do możliwości uczniów oraz włączania elementów

znanych uczniom ze środowiska domowego i kultury własnej grupy etnicznej do procesu edukacji szkolnej. Wypracowane podejścia nazywano terminami znaczeniowo odpowiadającymi pedagogice uwzględniającej kulturę uczących się, takimi jak: *culturally congruent* (Mohatt, Erickson 1981), *culturally appropriate* (Au, Jordan 1981) *culturally responsive / culturally compatible, culturally relevant* (Ladson-Billings 1995: 467). Obecnie w materiałach promujących i opisujących ten model kształcenia najczęściej używa się terminu *culturally responsive / relevant pedagogy / teaching* (CRP)³.

Ze względu na kontekst socjologiczny pierwsze idee kształcenia adekwatnego kulturowo powstały w Stanach Zjednoczonych i koncentrowały się na poszukiwaniu skutecznych sposobów nauczania przedstawicieli mniejszości narodowych zamieszkujących USA (por. Irvine, York 1995; Ladson-Billings 1995; Gay 2000; Irvine 2001; Howard 2006; Brown-Jeffy, Cooper 2011). Pionierskie realizacje programów uwzględniających kulturę uczniów wymagały od nauczycieli poznania codziennego funkcjonowania podopiecznych w ich środowisku domowym i grupie kulturowej⁴. Pierwsze teorie dotyczące kształcenia odpowiadającego kulturze uczących się koncentrowały się na uwzględnianiu poziomu językowego oraz treści i kontekstu znanego uczącym się na przykład podczas nauki czytania. Zwracano także uwagę na kwestie *stricte* pedagogiczne, czyli rozwijanie tych cech i kompetencji uczących się, które w przyszłości będą oni mogli wykorzystać w dalszej edukacji, rozwoju zawodowym oraz funkcjonowaniu w szerszym kontekście społecznym.

Shelly Brown-Jeffy i Jewell E. Cooper (2011), analizując literaturę i aspekty wskazywane przez badaczy jako istotne w nauczaniu grup odmiennych kulturowo, stworzyły ramowy model pedagogiki uwzględniającej kulturę uczących się. Autorki wyróżniły pięć kluczowych konstruktów, z których pierwszy odnosi się do kultury uczących się, drugi dotyczy równego traktowania wszystkich uczniów i stawiania całej grupie tych samych, wysokich celów (dążenie do doskonałości), trzeci blok związany jest z czynnikami indywidualnymi każdego z uczących się i zakłada dostosowanie działań w przestrzeni edukacyjnej do możliwości kognitywnych. Czwarty komponent stanowi postulat edukacji holistycznej zakładającej rozwój w obrębie własnej grupy kulturowej oraz innych społeczności. Ostatni zespół czynników koncentruje się na relacjach w środowisku nauczania.

³ Warto zajrzeć na oficjalną stronę internetową organizacji EJ-ROC (Education Justice Research and Organizing Collaborative), działającej na NYU Metropolitan Center for Research on Equity and the Transformation, <https://crehub.org/>, gdzie można znaleźć interesujące materiały na temat *culturally responsive teaching* w środowisku szkolnym (dostęp: 1 III 2025).

⁴ Na bazie tych obserwacji powstały ciekawe opisy dotyczące nauczania dzieci o korzeniach hawajskich oraz rdzennych mieszkańców Ameryki Północnej (zob. Au, Jordan 1981; Mohatt, Ericson 1981).

PEDAGOGIKA UWZGLĘDNIAJĄCA KULTURĘ UCZĄCYCH SIĘ (CRP – CULTURALLY RELEVANT PEDAGOGY)				
TOŻSAMOŚĆ I OSIĄGNIĘCIA rozwój tożsamości kulturowej, świadomość dziedzictwa kulturowego, przyjmowanie różnych perspektyw, docenianie i afirmowanie różnorodności	RÓWNOŚĆ I DAŻENIE DO DOSKONAŁOŚCI wykorzystanie mocnych stron uczących się, program ukierunkowany na wielokulturowość, równy dostęp do wszystkich możliwości, stawianie wszystkim takich samych, wysokich oczekiwań	DOSTOSOWANIE DO MOŻLIWOŚCI ROZWOJOWYCH I KOGNITYWNYCH styl uczenia się, styl nauczania, motywacja, wartości, zaangażowanie, współpraca	NAUCZANIE HOLISTYCZNE rozwijanie umiejętności w kontekstach kulturowych, budowanie powiązań pomiędzy środowiskiem domowym, szkolnym oraz lokalną społecznością, wzajemne wsparcie w rozwijaniu się i nauce	RELACJE W ŚRODOWISKU KSZTAŁCENIA wzajemna dbałość, budowanie relacji, wchodzenie w interakcje, odpowiednia atmosfera w klasie

Schemat 3. Podstawy pedagogiki uwzględniającej kulturę uczących się (na podst. Brown-Jeffy, Cooper 2011: 72)⁵

Powyższy model odnosi się do innego kontekstu edukacyjnego niż opisywany w niniejszej pracy – został stworzony z myślą o uczniach pochodzących z mniejszości narodowych, którzy uczęszczają do szkół publicznych. Z tego względu na część wymienionych konstruktów należy spojrzeć inaczej – przede wszystkim interesujący nas model kształcenia dotyczy edukacji językowej (i kulturowej jednocześnie) na poziomie akademickim w sytuacji, kiedy prowadzący zajęcia nauczyciel pochodzi z odmiennego kręgu kulturowego niż jego uczniowie. Niemniej jednak propozycja Brown-Jeffy i Cooper stanowiła inspirację do przygotowania listy kluczowych aspektów nauczania uwzględniającego kulturę uczących się.

Na gruncie glottodydaktyki polonistycznej podejście to stosunkowo rzadko bywa przedmiotem refleksji i badań, chociaż grupy ukonstytuowane z uczących się reprezentujących wspólny krąg kulturowy nie należą do rzadkości (np. studenci

⁵ Przedstawiony model autorstwa Shelly Brown-Jeffy i Jewell E. Cooper (2011) został stworzony z myślą o dzieciach pochodzących z różnych mniejszości narodowych, które uczęszczają do amerykańskich szkół. Przedstawione tłumaczenie należy traktować jako interpretację (a nie dosłowne tłumaczenie) wymienionych i opisanych w dalszej części artykułu komponentów.

chińscy, ukraińscy czy pochodzący z Indii). Uwaga naukowa jest jednak zwykle kierowana na badania kontrastywne w obrębie podsystemów języka (głównie gramatyki lub podsystemu fonetyczno-fonologicznego), a nie na konkretne działania dydaktyczne. Podejmując próbę uzupełnienia tej luki, przedstawiam propozycję modelu kształcenia językowego uwzględniającego pochodzenie kulturowe uczących się. Za aspekty kluczowe uznałam: poznawanie kultury i uwarunkowań osobowościowych uczących się, budowanie i wzmacnianie wrażliwości interkulturowej i umiejętności komunikacji międzykulturowej oraz dostosowywanie programu kształcenia (w zakresie technik i treści) do możliwości i preferencji studentów. Rozbudowany opis każdego z tych komponentów zamieszczam poniżej.

POZNAWANIE KULTURY UCZĄCYCH SIĘ

- Ciekawość, otwartość, nastawienie na dialog i wzajemne poznawanie się;
- Posiadanie i pogłębianie wiedzy na temat kraju i kultury uczących się w różnych jej przejawach – od codziennych praktyk, przez ustrój polityczny, strukturę demograficzną, relacje społeczne, po hierarchię wartości, systemy aksjologiczne;
- Zgłębianie badań z zakresu psychologii międzykulturowej dotyczących danej grupy kulturowej, a w szczególności poznawanie sposobów zdobywania i przetwarzania informacji;
- Poznanie dotychczasowego przebiegu edukacji uczących się – systemu edukacji, stosowanych metod nauczania języków obcych, technik pracy podczas zajęć, priorytetów edukacyjnych oraz ogólnej filozofii kształcenia;
- Ogólna znajomość podsystemów języka ojczystego uczących się oraz zasad nim rządzących (nie musi być to wiedza dogłębna, ale ogólna chociażby świadomość różnic i podobieństw pomiędzy językiem ojczystym a językiem nauczonym);
- Dostrzeganie potencjału w różnicach kulturowych i wykorzystanie ich jako narzędzia rozwoju kompetencji ogólnych i językowych.

POZNAWANIE UWARUNKOWAŃ OSOBOWOŚCIOWYCH UCZĄCYCH SIĘ

- Poznanie motywacji uczących się i przesłanek stojących za wyborem danego kierunku studiów;
- Określenie celów edukacji: krótko- i długoterminowych;
- Obserwowanie stylów uczenia się poprzez proponowanie zróżnicowanych aktywności oraz ocena ich efektywności w danej grupie;
- Wyłonienie preferowanych przez studentów technik uczenia i ocena ich efektywności;
- Rozwijanie umiejętności uczenia się (zdobywania wiedzy i kształtowania umiejętności) na różne sposoby (także inne niż te, do których są przyzwyczajeni).

**BUDOWANIE I WZMACNIANIE WRAŻLIWOŚCI INTERKULTUROWEJ
ORAZ UMIEJĘTNOŚCI KOMUNIKACJI MIĘDZYKULTUROWEJ**

- Wprowadzanie aktywności mających na celu rozwijanie wiedzy i umiejętności międzykulturowych oraz systemowe rozwijanie wrażliwości międzykulturowej i postaw otwartości;
- Świadomość istnienia mechanizmów psychologicznych, które wpływają na proces odbioru i oceny różnic kulturowych (etnocentryzm, ślepotą kulturową, skrypty kulturowe, mechanizmy powstawania incydentów krytycznych);
- Relacje oparte na wzajemnym szacunku i zaufaniu;
- Atmosfera sprzyjająca uczeniu się i wymianie doświadczeń – bez sądów i opinii wartościujących oraz eliminowanie uprzedzeń.

**DOSTOSOWANIE PROGRAMU I METOD KSZTAŁCENIA
DO PREFERENCJI I MOŻLIWOŚCI UCZĄCYCH SIĘ**

- Włączanie treści z zakresu kultury uczących się do programu nauczania;
- Włączanie treści budujących świadomość i wiedzę z zakresu komunikacji międzykulturowej;
- Stwarzanie możliwości prezentacji własnej kultury podczas realizacji różnego rodzaju zadań;
- Odwoływanie się do języka ojczystego uczących się w celu porównania podsystemów języka oraz sposobów wyrażania treści, przy czym nauczyciel nie musi znać języka uczących się – wystarczy, że będzie miał świadomość podobieństw i różnic, by odpowiednio kierować uwagę studentów na istotne aspekty;
- Wykorzystywanie mocnych stron uczących się i wzmocnianie słabszych;
- Proponowanie aktywności odpowiadających preferencjom uczących się – pod warunkiem, że przynoszą oczekiwane rezultaty;
- Proponowanie różnego rodzaju zadań wspierających umiejętność uczenia się;
- Systematyczna ewaluacja prowadzonych działań i ich modyfikacja;
- Wzmocnianie motywacji.

Schemat 4. Model poznawania ucznia i jego kultury (oprac. własne)

Pierwszym i kluczowym etapem wdrażania tego modelu jest wzajemne poznanie się. Wymaga to od nauczyciela podjęcia próby wnikięcia do świata kultury prowadzonej grupy. W przypadku nauczania polszczyzny możliwe są dwa scenariusze. Pierwszy to nauczanie poza granicami kraju – wówczas lektor ma możliwość poznawania kultury uczących się w zwyczajnych sytuacjach, ma też większą motywację, ponieważ w sposób naturalny zostaje zanurzony w języku, zwyczajach i fenomenach dnia codziennego. Druga sytuacja to praca w Polsce z grupami homogenicznymi pod względem językowym i kulturowym. Wtedy zaś studenci mogą korzystać z dostępnych możliwości poznawania języka i kultury w autentycznych zdarzeniach komunikacyjnych. Od nauczyciela kontekst ten wymaga natomiast osobistego

zaangażowania i chęci poznania kultury studentów poprzez wymianę doświadczeń i wzajemne poznawanie się. Każdy z przedstawionych scenariuszy zakłada konieczność przygotowania merytorycznego – poznania, choćby w zarysie, historii kraju, systemu politycznego, struktury demograficznej, relacji społecznych, systemów filozoficznych czy podstaw religii, ponieważ wszystkie te aspekty kształtują nas jako ludzi – uczniów i nauczycieli.

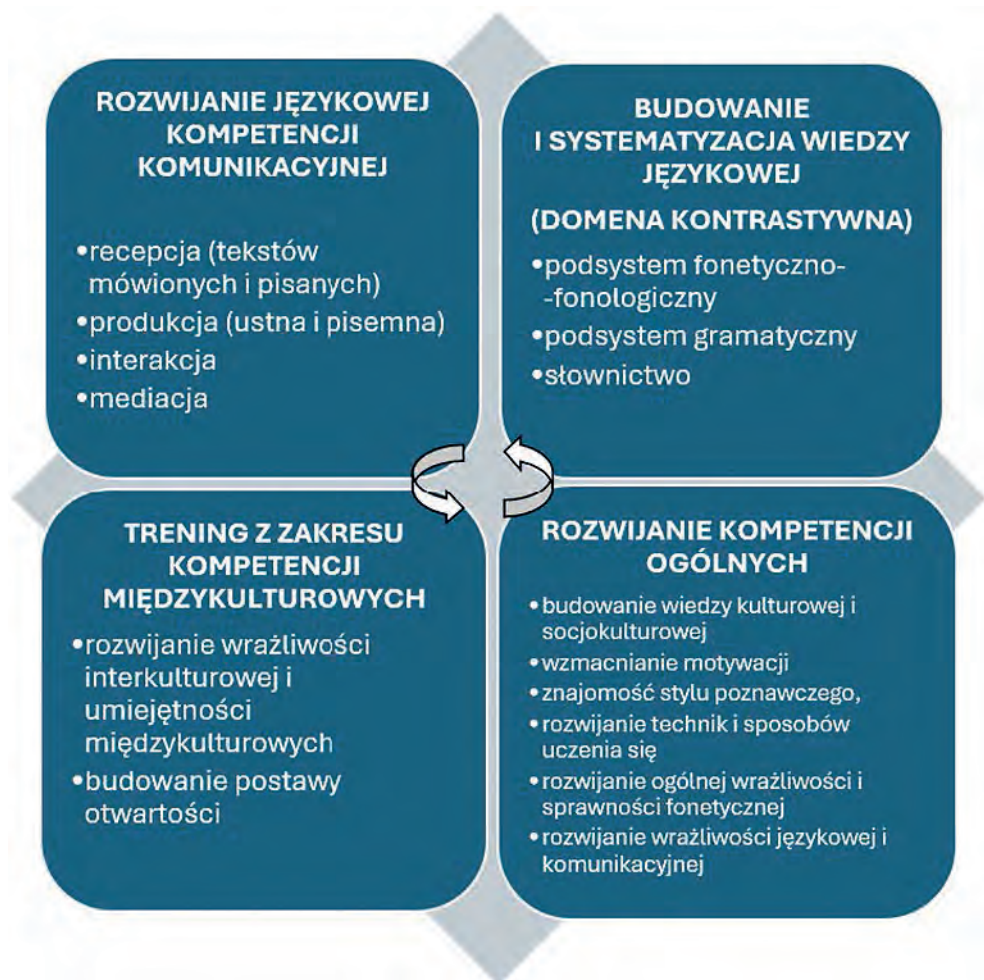
W tym ujęciu nauczyciel przyjmuje wszystkie przewidziane dla niego role: eksperta w zakresie nauczanego przedmiotu, kolejno wychowawcy, pośrednika kulturowego (mediatora kulturowego)⁶, organizatora, moderatora i doradcy, a także ewaluatora, innowatora, badacza i refleksyjnego praktyka (zob. Zawadzka 2004). Do tej długiej już listy należy dodać jeszcze jedną rolę – wiecznego ucznia.

1.4. W poszukiwaniu odpowiedniego modelu kształcenia

Biorąc pod uwagę przedstawione powyżej kwestie związane z kształceniem uwzględniającym kulturę uczących się oraz warunek wstępny – poznawanie uczących się w dialogu międzykulturowym i systematyczne rozszerzanie wiedzy (opierając się na sprawdzonych i wiarygodnych źródłach) na temat ich kraju i kręgu kulturowego, z którego pochodzą, możemy przejść do wytyczenia podstawowych celów kształcenia. W przedstawionej poniżej propozycji metodycznej wyznaczyłam cztery obszary rozwoju – językowego i pozajęzykowego: rozwijanie komunikacyjnych kompetencji językowych (lingwistycznej, socjolingwistycznej i pragmatycznej) poprzez kształcenie wszystkich działań komunikacyjnych, budowanie i systematyzację wiedzy językowej w obrębie podsystemów języka z zastosowaniem podejścia kontrastywnego (podobieństw i różnic pomiędzy językiem docelowym a ojczystym), rozwój kompetencji ogólnych oraz trening z zakresu umiejętności międzykulturowych. Kompetencjom ogólnym poświęca się równie dużo uwagi ze względu na ich wpływ na sprawność komunikacyjną oraz efektywność procesu uczenia się. Szczególnie należy skupić się na rozbudowywaniu wiedzy na temat kultury polskiej, ale w przypadku nauczania studentów z tak odmiennego kręgu kulturowego konieczne wydaje się poszerzanie wiedzy na temat szeroko pojmowanej kultury Zachodu. Należy także wzmacniać motywację, przede wszystkim poprzez dobór treści i sposób prowadzenia zajęć oraz pokazywanie kultury, historii bądź potencjału gospodarczego Polski (w zależności od zainteresowań bądź planów studentów) jako tematów ciekawych

⁶ Koncept nauczyciela jako mediatora kulturowego został przedstawiony w pracy Ewy Bandury (2007), w którym badaczka szczegółowo opisuje rolę nauczyciela języka obcego w procesie kształcenia kompetencji międzykulturowych uczących się.

i wartych poznania, a język stanowi niezbędne do tego narzędzie. Ze względu na opisywane w dalszej części pracy różnice pomiędzy modelem kształcenia i systemem edukacji w Polsce i w Chinach oraz odmienne regulacje rządzące relacjami uczeń–nauczyciel⁷, konieczna jest systemowa refleksja nad sposobami, technikami i celami uczenia się.



Schemat 5. Model kształcenia językowego uwzględniający kulturę uczących się (oprac. własne)

Rozwijanie wszystkich wymienionych w tym modelu kompetencji i wiedzy powinno uwzględniać kulturę uczących się oraz realizować postulat nauczania

⁷ Mowa tu o modelu konfucjańskim i sokratejskim, które zostały szczegółowo opisane i posłużyły jako przyczynek do badań empirycznych przedstawionych w części badawczej.

otwartego, którego nadrzędnym celem jest maksymalne wykorzystanie w obrębie wszystkich działań edukacyjnych możliwości kształcenia międzykulturowego. Najważniejsze cechy tak pojmowanego kształcenia wymienia Beata Karpińska-Musiał (2015: 103–104):

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 naucza.
7. W procesie dydaktycznym chodzi o pogłębianie, rozwój tożsamości uczącego się przez kontakt z Innym oraz z trudną do jednoznacznego określenia odmiennością (tamże: 103–104).

Każdy z tych postulatów wymaga zastosowania filtra, jakim jest podstawowa choćby wiedza pozwalająca uwzględnić dotychczasowe doświadczenia edukacyjne studentów oraz czynniki kulturowe, które mogą wpływać na skuteczność procesu nauczania i uczenia się, np. znajomość stylu uczenia się, rozszerzanie repertuaru technik i sposobów zdobywania wiedzy, wykorzystywanie mocnych stron i wspieranie efektywnych działań, podtrzymywanie motywacji do nauki. Komponenty te zostaną szerzej omówione w ostatniej części książki, która w założeniu ma charakter metodyczny i stanowi próbę przełożenia koncepcji teoretycznych oraz zdobytej wiedzy na praktykę dydaktyczną. Aby zatem odpowiednio przygotować się do wdrażania poszczególnych elementów tego modelu, należy poznać uczniów i ich zaplecze kulturowe, zaczynając od najbardziej zewnętrznych i najmocniej rzucających się w oczy aspektów codziennego życia, przez środowisko rodzinne, system edukacji, a kończąc na fenomenach ukrytych najgłębiej: wartościach, systemach filozoficznych i religijnych, stylu uczenia się, poznawania i interpretacji zjawisk...

Z tego względu w kolejnych rozdziałach skoncentruję się na neurobiologicznych podstawach uczenia się oraz na roli kultury w kształtowaniu systemu poznawczego, czyli na aspektach biologicznych, właściwych wszystkim jednostkom, a kolejno przejdę do kwestii modelowania wrodzonych umiejętności ludzkich przez środowisko zewnętrzne, a zatem i fenomeny szeroko pojmowanej kultury.

2. MIĘDZY NATURĄ A KULTURĄ

Indywidualne i kulturowe ścieżki rozwoju

„Jesteśmy karłami, którzy wspięli się na ramiona olbrzymów. W ten sposób widzimy więcej i dalej niż oni, ale nie dlatego ażeby nasz wzrok był bystrzejszy lub wzrost słuszniejszy, ale dlatego iż to oni dźwigają nas w górę i podnoszą o całą gigantyczną wysokość.”

Bernard z Chartres⁸

Pytania o to, co kształtuje każdego z nas jako człowieka, czyni niepowtarzalnym, decyduje o potencjale oraz sprawia, że podejmujemy takie, a nie inne decyzje, od wieków nurtują przedstawicieli różnych nauk oraz zwykłych ludzi, którym nieobca jest refleksja nad kondycją ludzką. Dokonujący się na przestrzeni lat rozwój wiedzy i techniki czyni nasze codzienne życie łatwiejszym i ciekawszym, stwarzając coraz większe możliwości. Postęp i rozwój cywilizacyjny możliwy jest jednak dzięki osiągnięciom poprzednich pokoleń – to dzięki nim możemy „widzieć dalej i więcej”. Proces przejmowania osiągnięć poprzedników i ich modyfikacji (ulepszania) nazywamy kumulatywną ewolucją kulturową lub efektem zapadki (zob. Tomasel-lo 2002: 54). Na poziomie jednostkowym o potencjale i sposobie funkcjonowania człowieka decydują dwa podstawowe aspekty: wyposażenie genetyczne oraz środowisko, w którym żyjemy. Zgodnie z teorią podwójnego dziedziczenia rozwój człowieka zależy zarówno od dziedziczenia biologicznego, jak i procesów kulturowego uczenia się i internalizacji, za pomocą których jednostki zaczynają używać, a potem przyswajają, traktując jako własne, aspekty wytworzone przez członków danej społeczności.

Teoria podwójnego dziedziczenia zakłada, że człowiek przejmuje cechy, nabywa umiejętności i postawy nie tylko poprzez przekazy biologiczne, lecz także poprzez kulturowe uczenie się. Taka koewolucja kulturowo-genowa oznacza, że owe

⁸ Cyt. tłum. H. Szumańska-Grossowa za: T. Michałowska, *Średniowiecze*, Warszawa, 2000, s. 17.

dwa systemy wzajemnie na siebie oddziałują oraz napędzają się (Henrich, McElreath 2012). Pogląd ten zbliżony jest z zapatrywaniami Lwa Wygotskiego i jego społeczno-kulturową teorią uczenia się oraz z myślą innych badaczy z tego nurtu.

Większość kompetencji poznawczych należy zatem uznać za wypadkową wielu procesów historycznych i ontogenetycznych, pamiętając jednak, że możliwości uczenia się są uruchamiane przez biologicznie odziedziczoną zdolność poznawczą (Tommasello 2002: 22–23). To, co stanowi o wyjątkowości człowieka, to zdolność uczenia się i adaptacji do różnych warunków życia – warunków, które tworzą kulturę i są jej wytworem oraz zasad życia poprzednich pokoleń i realizują się zarówno w sferze biofizycznej (transmisja genetyczna), jak i kulturowej (transmisja kulturowa). Te dwie grupy czynników konstytuują osobowość człowieka, wpisując się w model trzypoziomowego zaprogramowania umysłu (zob. Hofstede 2000).



Schemat 6. Trzy poziomy zaprogramowania umysłowego (Hofstede 2000: 40)

Zgodnie z powyższym schematem podstawę rozwoju człowieka stanowi natura ludzka, która jest biologicznie dziedziczna i podlega kształtowaniu przez czynniki środowiskowe, specyficzne dla danej grupy. Teorię tę można odnieść do dychotomii mózg–umysł (*brain-mind*). Mózg jest narządem, w który wyposażony jest każdy człowiek, niezależnie od miejsca urodzenia. Pozwala nam żyć i uczyć się. Termin *umysł* odnosi się natomiast do człowieka nie jako organizmu biologicznego, a jako jednostki przynależnej do danej grupy społecznej i kształtowanej przez jej uprzednie doświadczenia zapisane w postaci kodu kulturowego. Osobowość człowieka, lub szerzej – funkcjonowanie umysłowe człowieka – stanowi zatem mariaż natury i kultury, będąc wypadkową odziedziczonego genetycznie potencjału oraz warunków kulturowych. Warto w tym miejscu przytoczyć jedną z definicji *kultury*, która odnosi się do pojęcia *natury*.

Kultura – jedno z najbardziej powszechnych i zarazem wieloznacznych pojęć humanistyki i nauk społecznych; wyprowadzane jest najczęściej w opozycji do pojęcia natury. Pojęcie „natura” wywodzi się z terminu „nasce”, który określa to, co wzrosło, co powstało samo z siebie, bez naszego udziału, co pozostawione było jego własnemu rozwojowi – wówczas jest to coś czysto „naturalnego”. Kultura natomiast stanowi ogół tego, co pielęgnujemy (źródłem jest tu termin „colere”). To, co kultywujemy, pielęgnowane jest celem urzeczywistnienia wartości bądź stworzenia dóbr. Teoretycy i historycy kultury w zasadzie zgodnie uznają, że pojęcie kultura pochodzi od łacińskiego słowa „cultura agri”, co oznaczało uprawę i uszlachetnianie roli. W I wieku p.n.e. pisarz rzymski Ciceron ten termin przeniósł na teren humanistyki dla określenia uprawy i uszlachetnienia życia duchowego. Kultura jest zatem rozumiana w tym pierwotnym ujęciu jako rezultat działań odniesionych do zjawisk naturalnych, ale w pewien sposób przeciwstawiających się naturze; jako ład narzucony przez człowieka, podporządkowany ustalonym przez niego wzorom i wzorcom, a przy tym – jako narzędzie zaspokojenia ludzkich potrzeb i sposób realizacji ludzkich celów w dziedzinie materialnego bytu (Włodarczyk, 2003: 950).

W niniejszym rozdziale zostaną opisane zmienne indywidualne, związane bezpośrednio z naturą uczenia się oraz aspekty kulturowe w sposób znaczący wpływające na wymienione kompetencje. Pierwsza część dotyczy neurobiologicznych uwarunkowań procesu uczenia ze szczególnym uwzględnieniem naturalnych, czyli przyjaznych mózgowi, sposobów zdobywania i przetwarzania informacji, neuroarchitektury engramów pamięciowych, siły synaps oraz indywidualnych trudności, które mają znaczenie w nabywaniu języka. W drugiej części zostanie omówiona rola kultury w kształtowaniu zachowań człowieka oraz nabyte filtry poznawcze, czyli psychologiczne mechanizmy wpływające na interpretację odmiennych kulturowo zachowań. Pojęcie kultury należy rozumieć wielopłaszczyznowo – jako fenomen, który przenika się w wielu znaczeniach, bowiem wytwory kultury materialnej odzwierciedlają wyznawane wartości i poglądy, jednocześnie z nich wynikając. Wpływają tym samym na kulturę jako zestaw cech kształtujących jednostkę oraz wzorce jej myślenia i działania. Badania prowadzone na gruncie psychologii międzykulturowej dowodzą, że czynniki środowiskowe kształtują takie procesy jak: sposoby kategoryzacji, rozwiązywanie problemów, udział pamięci w przetwarzaniu informacji oraz style uczenia się (Hall 1984, Juang, Matsumoto 2007, Nisbett 2015). Wszystkie te elementy pełnią istotną funkcję w procesie uczenia się.

2.1. Proces uczenia się w perspektywie neurobiologicznej

„Jeśli miałbym wymienić jedną aktywność, do której człowiek nadaje się najlepiej, tak jak albatros do latania czy gepard do biegania, to jest to właśnie uczenie się.”

(Manfred Spitzer 2012: 21)

Nabywanie języka, czy to ojczystego czy obcego, zależne jest od wielu uwarunkowań związanych z wrodzonymi predyspozycjami człowieka, czynnikami osobowościowymi oraz szeregiem zmiennych środowiskowych. Biomedyczne podstawy przetwarzania języka oraz procesy wspierające jego naukę powinny stanowić obszar zainteresowań nauczycieli, ponieważ (z czysto fizykalnego punktu widzenia) celem podejmowanych działań dydaktycznych jest dokonywanie zmian w mózgach uczących się i zadbanie o to, aby zostały one odpowiednio utrwalone. Zgłębianie istoty uczenia się, a zatem i istoty człowieczeństwa⁹, pozwala dydaktykom poznać predyspozycje uczniów, w tym szczególną rolę uwarunkowanych biologicznie preferencji zdobywania i przetwarzania informacji w odniesieniu do wpływów środowiskowych. Rozwijanie własnej wiedzy na temat funkcjonowania mózgu i zależności pomiędzy poszczególnymi jego strukturami pozwala także spojrzeć na prowadzone dotychczas badania empiryczne (obserwacje, badania kwestionariuszowe, biografie językowe, badania w działaniu) z innej perspektywy i uzasadnić, które cechy uczącego się są rzeczywiście istotne oraz jakie działania pozwalają zoptymalizować proces uczenia się w przypadku określonych trudności. Drugim argumentem, dla którego warto sięgać do badań z zakresu neurobiologii, jest fakt, że większość czynników związanych z naturą uczenia się (np. modalność, typ inteligencji) zależy może od preferencji półkulowych, na które z kolei wpływa formuła lateralizacji, czyli asymetria czynnościowa prawej i lewej strony ciała. Co więcej, dominacja stronna, a szczególnie lewouszność, determinuje sprawność odbioru dźwięków mowy, warunkując częstokroć stopień rozumienia wypowiedzi mówionych oraz sprawność artykulacyjną (zob. Prizel-Kania 2017). Świadomość tego, w jaki sposób działa każda ze stron mózgu, pozwala wcześniej zauważyć różnego rodzaju problemy i zidentyfikować ich źródło. Z tego względu formuła lateralizacji i sposoby opracowywania informacji przez prawą i lewą stronę mózgu stanowią ważną część opisu. Korzystam tu przede wszystkim z publikacji z zakresu neurologopedii, jako dziedziny zajmującej się mózgową organizacją funkcji językowych, będąc jednocześnie nauką ukierunkowaną

⁹ Celowo nawiązuję do tytułu książki Michaela S. Gazzanigi *Istota człowieczeństwa. Co sprawia, że jesteśmy wyjątkowi* (2008, polskie wydanie 2011), będącej zapisem wykładów badacza, który w sposób precyzyjny opisuje właściwości ludzkiego mózgu i umysłu w szerszej perspektywie humanistycznej. Książka ta to dla mnie jedno z najważniejszych źródeł inspiracji i skarbnica jasno wyłożonej wiedzy o nas samych.

praktycznie – na działanie terapeutyczne. Logopedia zajmuje się wyrównywaniem deficytów o charakterze językowym, budowaniem lub odzyskiwaniem funkcji komunikacyjnych w języku ojczystym, a glottodydaktyka to tworzenie systemu nowego języka w umysłach uczących się oraz nauka sprawnego posługiwania się nim, czasami także pomimo różnego rodzaju trudności występujących w języku pierwszym.

2.1.1. Anatomia wiedzy i pamięci

W proces uczenia się zaangażowane są dwa układy w mózgu człowieka – układ limbiczny oraz kora mózgowa, które Jerzy Vetulani nazywa odpowiednio działem emocji i działem rozumu¹⁰. W układzie limbicznym znajduje się hipokamp odpowiedzialny za selekcję docierających do mózgu informacji i przekazywanie ich do kory mózgowej (Spitzer 2012: 30), gdzie zostają zapisane w postaci nowych obwodów neuronalnych. Przychodzimy na świat wyposażeni w miliardy neuronów, które w wyniku interakcji ze środowiskiem zewnętrznym stykają się ze sobą, tworząc coraz to bardziej skomplikowane połączenia sieciowe¹¹. Wszystko, czego doświadczamy, co poznajemy i przeżywamy, znajduje odzwierciedlenie w ich strukturze. Miejsca, w których zakończenia aksonów jednych neuronów zbliżają się do dendrytów innych komórek neuronalnych nazywamy synapsami. Dzięki synapsom impulsy z jednej komórki nerwowej mogą być przekazywane do drugiej (zob. Kalat 2019: 54). Możliwości powstawania nowych obwodów, ich reorganizacji i zmian są właściwie nieograniczone ze względu na to, że w dojrzałym mózgu znajduje się około 90 miliardów komórek neuronalnych, które mogą tworzyć niezliczoną liczbę połączeń, czyli synaps.

Każdy neuron styka się bowiem z 10–50 tysiącami innych neuronów tworząc w ten sposób niewyobrażalne sieci połączeń, które powstają wskutek uczenia się, poznawania i doświadczania. W związku z tym w ludzkim mózgu istnieją biliony synaps,

¹⁰ Trzecim działem wyróżnionym przez Jerzego Vetulaniego jest dział obsługi, obejmujący najniżej umiejscowione struktury w mózgu człowieka (rdzeń przedłużony, pień mózgu, mózdzek), odpowiadające za funkcje wegetatywne umożliwiające utrzymanie organizmu przy życiu.

¹¹ Należy doprecyzować kwestie stykania się i łączenia neuronów w sieci i obwody. W rzeczywistości neurony nie łączą się na stałe, a zbliżają na tyle, aby możliwy był przepływ impulsu. James W. Kalat wyjaśnia tę sprawę następująco: „Pod koniec XIX wieku Ramón y Cajal wykazał, że neurony nie łączą się ze sobą, lecz przeciwnie – każdy neuron jest oddzielony od kolejnego wąską szczeliną. [...] Tymczasem w 1906 roku Charles Scott Sherrington doszedł do wniosku, że w szczelinie pomiędzy dwoma neuronami zachodzi szczególny rodzaj komunikacji i nazwał tę szczelinę synapsą” (Kalat 2019: 54).

które umożliwiają codzienne pojawianie się tysięcy myśli i konsolidowanie setek megabajtów danych (Podgórska 2023: 20).

Sieci pamięci rozwijają się wraz z rozwojem osobniczym, ulegają one ciągłym przemianom na skutek uczenia się, poczynając od pierwszych odczuć i opanowywania kolejnych ruchów. Z tego względu najwcześniej kształtuje się pierwotna kora ruchowa i pierwotna kora czuciowa, a rozwijający się człowiek zyskuje nowe umiejętności (Panasiuk 2017, Obrębowski 2017). W toku edukacji formalnej istotne staje się także rozbudowywanie wiedzy semantycznej, czyli naszej wewnętrznej encyklopedii, która na początku obejmuje najważniejsze i konkretne elementy codziennego życia, a z czasem poszerzana jest o aspekty abstrakcyjne, czyli wiedzę z zakresu poszczególnych dziedzin nauki. Można zatem stwierdzić, że to właśnie struktura sieci neuronalnych stanowi biologiczne podłoże pamięci, która bezdyskusyjnie odgrywa kluczową rolę w procesie uczenia się.

Pamięć umożliwia podejmowanie decyzji na podstawie dotychczas zdobytych doświadczeń oraz integrację nowych danych z tymi zapisanymi w ludzkim umyśle. Jej fizyczną reprezentację stanowią engramy, czyli ślady pamięciowe będące wynikiem plastyczności sieci neuronalnych. Zgodnie z teorią Joaquina Fustera (1997) engramy pamięciowe są wynikiem przepływu prądów elektrycznych po sieciach neuronalnych znajdujących się w korze mózgowej człowieka.

Tworzenie nowych engramów w wyniku przeżyć, a także przekształcanie już istniejących śladów pamięciowych możemy opisać jako uczenie się. [...] Pamięć jest fenomenem złożonym i tworzenie jej obejmuje różne fazy:

- zapamiętywanie – przekształcanie doznań w engramy;
- przechowywanie – utrzymywanie engramów;
- przypominanie – wydobywanie engramów, odtwarzanie doznań;
- rozpoznawanie – porównywanie nowo utworzonego engramu ze starym (Vetulani 2014: 187).

Każdej fazie towarzyszy określony stopień zaangażowania i aktywności. Zapamiętywanie wymaga wysokiego poziomu czuwania, podczas gdy konsolidacja przebiega sprawniej, kiedy mózg odpoczywa, np. podczas drzemki. Odpoczynek jest niezwykle ważny, ponieważ podczas snu informacje, wiedza czy doświadczenia, które w trakcie czuwania zostały zgromadzone w hipokampie, są przekazywane do kory mózgowej i utrwalane w postaci nowych połączeń synaptycznych. Należy przy tym pamiętać, że mamy kilka rodzajów pamięci (sensoryczną, roboczą, krótkotrwałą i długotrwałą), a w uczeniu się najistotniejsze jest stworzenie engramów pamięci długotrwałej. Wymaga to jednak częstego powtarzania lub/i wykorzystywania danej umiejętności lub informacji i, jak pisze Manfred Spitzer, „nie ma drogi na skróty”. Efektywna nauka polega zatem na wielokrotnych powtórkach i wymaga

czasu, ponieważ „synapsy się uczą, ale powoli” (Spitzer 2012: 59). Za każdym razem, kiedy wracamy do danych treści lub ćwiczymy jakąś czynność po obwodach neuronalnych, które stanowią mózgową reprezentację tych informacji/umiejętności, przebiega impuls, co sprawia, że połączenie staje się silniejsze. Kolejnym czynnikiem wpływającym na efektywność przyswajania treści jest głębokość ich przetwarzania. Zadania łatwe, polegające jedynie na łączeniu elementów, przedstawianiu ich lub mechanicznym uzupełnianiu są łatwiejsze do wykonania i nie wyzwalają wystarczająco silnych impulsów, a w efekcie nie utrwalają nowo powstałych obwodów¹². Z tego względu zadania wymagające większego zaangażowania, bardziej czasochłonne i absorbujące dają lepsze rezultaty. Sprawiają bowiem, że sygnał przepływający po szlakach neuronalnych jest silniejszy. Efekty uczenia się zależne są zatem od czasu poświęconego na powtarzanie danych treści, liczby powtórzeń lub/i sposobu ich przetwarzania. Warto przy tym podkreślić, że neurony nie „styka się” ze sobą trwale, a jedynie zbliżają na tyle, aby – przez synapsę – możliwy był przepływ impulsu. Jeżeli jednak impuls nie będzie pojawiał się wystarczająco często, obwód nie będzie utrzymywany, co w życiu codziennym skutkuje zapominaniem.

Przeniesienie tej wiedzy do praktyki nauczania wymaga odpowiedniego doboru treści kształcenia i spiralnej konstrukcji programu. Pozwoli to na wielokrotne powtarzanie – i jednocześnie rozszerzanie o nowe elementy – materiału, który uczniowie powinni opanować. Co więcej, planując zadania, trzeba odpowiednio stopniować trudność – od technik bardziej powierzchniowych do zadań wymagających aktywnego użycia np. nowo poznanych wyrazów w wybranych kontekstach. Warto przy tym sięgnąć po zróżnicowane formy aktywności, które będą angażowały dane części kory mózgowej (np. korę słuchową, ruchową, sensoryczną), ponieważ im więcej zmysłów zostanie zaangażowanych, tym większe obszary mózgu zostaną pobudzone, co sprzyja zapamiętywaniu. Zadania łatwe, szybkie do wykonania nie wyzwalają odpowiednio silnych impulsów i z tego względu ich potencjał edukacyjny jest mniejszy. Właściwie można pokusić się o pewną analogię pomiędzy nauką i uprawianiem sportu – im częstsze i bardziej intensywne będą treningi, w tym lepszej formie będzie ciało, podobnie rzecz ma się w przypadku uczenia się i kondycji mózgu.

Wróćmy jeszcze do kwestii selekcji bodźców przez mózg. Aby dana informacja zaistniała w korze mózgowej jako engram pamięciowy, musi zostać wychwycona z ogromnej liczby doznań i doświadczeń, z którymi stykamy się na co dzień. Jak już wspomniano, strukturą odpowiedzialną za wyłanianie z zalewu danych informacji użytecznych, ważnych bądź po prostu ciekawych jest hipokamp, który znajduje się w układzie limbicznym. Selekcja dokonuje się na podstawie kilku kryteriów – przede

¹² Potwierdza to szereg eksperymentów o charakterze empirycznym (np. te prowadzone przez Fergusona Craika, Roberta Lockharta, Endela Tulvinga) oraz badań z wykorzystaniem pozytywnej tomografii komputerowej (zob. Żylińska 2013: 41).

wszystkim ważne jest to, czy informacja jest potrzebna, istotna z jakiegoś powodu i czy jest nowa. Kluczowym czynnikiem jest także to, czy jej treść jest interesująca, intrygująca, zastanawiająca, niejasna, a tym samym stwarza możliwość, a nawet konieczność, jej zgłębienia, wyjaśnienia, doprecyzowania (Spitzer 2012: 38; Żylińska 2013: 50). Należy przy tym pamiętać, że są to czynniki wysoce zindywidualizowane – nie ma bowiem aspektów obiektywnie ciekawych, nowych i zaskakujących w równym stopniu dla wszystkich. Częściej zwracamy uwagę na to, co nas porusza – niepokoi, oburza, szokuje lub bawi. Informacje zawierające ładunek emocjonalny szybciej są dostrzegane przez hipokamp i częściej zostają utrwalone w postaci połączeń synaptycznych – łatwiej i na dłużej zapisują się w naszej pamięci. Wynika to z faktu, że pobudzone zostaje ciało migdałowe, które również znajduje się w układzie limbicznym, obok hipokampa, a to stanowi fizjologiczne uzasadnienie dla faktu, że informacje, które nas poruszają, niemal automatycznie zapadają w pamięć. W hipokampie dochodzi zatem do wyboru konkretnych danych z tych, które są dostępne, a następnie do przetwarzania pamięci krótkotrwałej w długotrwałą, czyli konsolidacji pamięci (Spitzer 2012: 30; Podgórska 2023: 59). Badania dowodzą, że uczenie się obcojęzycznych słów zależy od powstawania ich reprezentacji w hipokampie (zob. Spitzer 2012: 39). A zatem ta niewielka struktura, której nazwa pochodzi od konika morskiego, odgrywa szczególnie ważną rolę w procesie uczenia się i przechowywania wiedzy deklaratywnej – epizodycznej (pamięć zdarzeń) i wiedzy o świecie (tzw. wiedzy semantycznej). Uszkodzenie hipokampa prowadzi do utraty możliwości zapamiętywania nowych wydarzeń i treści (Podgórska 2023: 60). Hipokamp może być także narażony na negatywne działanie kortyzolu. W okresie przedłużającego się stresu substancja ta wraz z krwią trafia do mózgu, gdzie może wpływać na pracę i strukturę hipokampa. Z tego powodu w przewlekłym stresie (distresie) aktywność hipokampa zostaje obniżona – coraz mniej rzeczy wydaje się ciekawych i interesujących oraz coraz trudniej je zapamiętać. Proces uczenia się zostaje zaburzony (Kalat 2019: 369).

Należy też zwrócić uwagę na fakt, że uczenie się w toku rozwoju osobniczego opiera się przede wszystkim na naśladowaniu starszych członków danej grupy społecznej – poczynając od osób z najbliższego otoczenia, po uczenie się kulturowe, czyli przejmowanie wzorców i norm typowych dla społeczności, w której wzrastamy. Mózg jest bowiem organem społecznym, którego potencjał może być w pełni wykorzystany wyłącznie wtedy, kiedy zostanie on poddany odpowiedniej stymulacji środowiskowej, za co początkowo odpowiadają opiekunowie i osoby z najbliższego otoczenia, a następnie coraz szersze grono ludzi. W dzieciństwie kształtują się także preferencje związane ze sposobami uczenia się – zdobywania i przetwarzania nowych informacji. Wynika to z faktu, że wykorzystując systemowo pewne metody uczenia się (często modelowane przez sposoby nauczania i oczekiwania edukacyjne), neurony w korze mózgowej

coraz silniej łączą się w obwody, tworząc uprzywilejowane drogi przetwarzania informacji. Proces ten jest odpowiedzią mózgu na zdobywane doświadczenia. Dojrzały mózg niechętnie rezygnuje z wytyczonych ścieżek i już gotowych połączeń neuronalnych. Nawet jeśli nowe byłyby efektywniejsze, często trzyma się starych i sprawdzonych, tak jak my korzystamy z raz wydeptanych ścieżek. Utworzone w dzieciństwie szlaki neuronowe często wykorzystywane są do końca życia [...] (Żylińska 2013: 31).

Trudno zmienić nabyte i stosowane latami metody zdobywania i utrwalania wiedzy, w tym nauki języków obcych. Nie jest to jednak niemożliwe, ponieważ – jak podkreśla się we wszystkich opisach – najbardziej charakterystyczną cechą mózgu człowieka jest jego plastyczność (Spitzer 2012: 83–96; Vetulani 2014: 87–92, 202).

Mózg każdego człowieka stanowi zatem księgę, na której treść składają się dotychczasowe doświadczenia, przeżycia i zdobyta wiedza. Wszystkie te elementy kształtują osobowość człowieka. Przychodzimy bowiem na świat z mózgiem, który dopiero na skutek interakcji ze środowiskiem zewnętrznym zaczyna się rozwijać, zapisując w sieciach neuronalnych kolejne elementy i modyfikując je na skutek nowych wrażeń. To właśnie te niesamowite zdolności adaptacyjne sprawiają, że jesteśmy w stanie dopasować się do warunków, w których przyjdzie nam żyć. Z tego samego względu, środowisko zewnętrzne odgrywa tak istotną rolę w pisaniu naszej edukacyjnej biografii i kształtowaniu osobowości. Douglas Fields wyjaśnia tę ludzką wyjątkowość następująco:

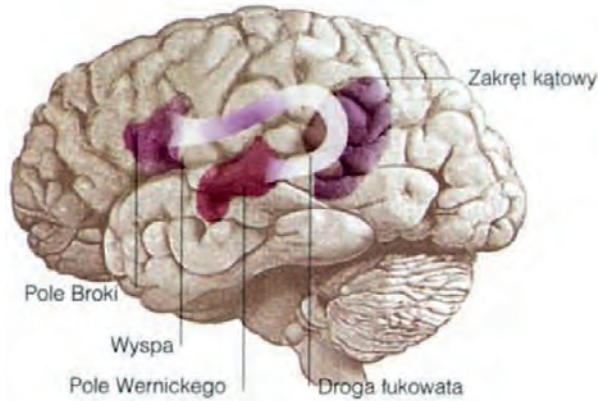
Ewolucja działa powoli, eliminując w kolejnych pokoleniach jednostki, które przegrywają walkę o partnerów i pożywienie. Istoty ludzkie oszukują proces ewolucji, rozwijając swoje mózgi dopiero po narodzinach. W ten sposób u każdego z nas rozwija się mózg, który najlepiej odpowiada szczególnym warunkom środowiska, jakie znajdujemy po urodzeniu [...] (Fields 2012: 340).

2.1.2. Biologiczne podłoże funkcji językowych

Mózg ludzki, pomimo że zbudowany jest z dwóch wyglądających niemalże identycznie części, nie jest strukturą w pełni symetryczną. Półkule różnią się zarówno pod względem budowy anatomicznej, jak i sposobu działania. Pierwszymi badaniami odmienności w zakresie funkcji sprawowanych przez prawą i lewą stronę mózgu były, prowadzone już w XIX wieku, obserwacje osób z zaburzeniami komunikacji językowej, u których nastąpiło uszkodzenie różnych struktur kory mózgowej.

Jednym z pierwszych badaczy, którego zajmowała lokalizacja funkcji mowy w mózgu był Paul Broca. Broca, badając mózgi pacjentów, którzy za życia przejawiali problemy z nadawaniem komunikatów mówionych, stwierdził, że deficyty te były związane z uszkodzeniem okolicy w korze przedruchowej w lewym płacie

czołowym¹³. Zlokalizowany przez niego obszar znajdujący się w lewej półkuli w tylnej części środkowego i dolnego zakrętu płata czołowego nazywany jest ośrodkiem Broca (Gleason, Ratner 2005: 69; Panasiuk 2017: 379). Pole Broca (lub Broki) odpowiedzialne jest za łączenie głosek w wyrazy, wyrazów w zdania oraz za formułowanie płynnych wypowiedzi.



Ilustracja 1. Ośrodki mowy w lewej półkuli mózgu¹⁴

Podobne metody badawcze stosował Carl Wernicke¹⁵. Poszukiwał on obszaru odpowiedzialnego za odbiór wypowiedzi językowych. Pole to zlokalizowane zostało w tylnej górnej części lewego płata skroniowego. Ośrodek Wernickego zaangażowany jest w percepcję bodźców akustycznych i dekodowanie fonemowe, czyli odbiór bodźców językowych. Oba ośrodki połączone są pęczkiem łukowatym, który umożliwia opracowywanie i scalanie danych językowych uzyskiwanych na drodze recepcji i ekspresji (Gleason, Ratner 2005: 85–86; Panasiuk 2017: 380), będąc

¹³ Odkrycie obszaru odpowiedzialnego za sprawność komunikacji ustnej miało miejsce w 1861 roku. Paul Broca (1824–1880) zbadał wówczas mózg niemego od 30 lat pacjenta, który trafił do niego z innymi dolegliwościami i wkrótce po pierwszej wizycie zmarł. Badanie uszkodzeń w mózgu tego pacjenta, a także kolejnych badanych z podobnymi deficytami mowy, pozwoliło na lokalizację uszkodzonego fragmentu kory mózgowej. Było to pierwsze badanie, w którym wykazano związek konkretnej funkcji z danym obszarem mózgu, co stanowiło przyczynek do dalszych eksploracji w tym zakresie.

¹⁴ Źródło: <https://projektkogni2014.wordpress.com/neuronauka/> (dostęp: 22 VI 2025).

¹⁵ Carl Wernicke (1848–1905) to psychiatra, patolog i neurolog, którego badania i prace znacząco przyczyniły się do rozwoju nauk neurologicznych. Zlokalizował pole odpowiedzialne za rozumienie mowy, którego uszkodzenie sprawia, że ludzie potrafią dość płynnie mówić, ale mają problemy ze rozumieniem ustnych i pisemnych przekazów werbalnych innych osób. Mają także problemy z przypomnieniem sobie nazw przedmiotów. Uszkodzenie tej części mózgu prowadzi do zaburzeń afatycznych (afazji Wernickego zwanej obecnie afazją czuciową).

biologicznym dowodem współzależności procesów odbioru i tworzenia komunikatów językowych¹⁶. Ośrodki te zostały oznaczone na ilustracji 1.

Oba ośrodki odpowiadają za szeroko rozumianą komunikację językową – nie tylko odbiór i nadawanie wypowiedzi mówionych. Późniejsze badania dowiodły bowiem, że uszkodzenie któregośkolwiek z ośrodków upośledza także komunikację w języku migowym.

Ustalenie, że ośrodki ekspresji i recepcji mowy znajdują w lewym płacie czołowym i w lewym płacie skroniowym, doprowadziło do przekonania, że to właśnie lewa część mózgu odgrywa zasadniczą rolę w przetwarzaniu informacji językowych. Z kolei szczególne miejsce umiejętności komunikacyjnych w ogólnym rozwoju człowieka i jednoznaczne powiązanie funkcji językowych z lewą półkulą utrwaliło pogląd, że to właśnie ta półkula jest dominująca dla wszelkich funkcji psychicznych, a prawa jest podporządkowana jej działaniom (Grabowska 2012: 453). Istotne dla zweryfikowania tych poglądów stały się badania przeprowadzone na pacjentach po komisurotomii¹⁷, czyli operacji przecięcia spoidła wielkiego łączącego półkule mózgu. Główną funkcją spoidła wielkiego jest umożliwienie przepływu impulsów elektrycznych z jednej strony mózgu do drugiej. Przecięcie tej wiązki włókien nerwowych pozwoliło zatem na sprawdzenie, w jaki sposób działa każda z półkul mózgowych w sytuacji braku możliwości przepływu bodźców pomiędzy nimi. Pierwszego zabiegu komisurotomii dokonał Roger W. Sperry, otwierając tym samym nowe możliwości badawcze nad odmiennością w specjalizacjach półkul mózgowych. Badania te pozwoliły wykazać aktywny udział prawej półkuli przy przetwarzaniu danych językowych oraz dowiodły, że asymetria czynnościowa mózgu nie dotyczy jedynie funkcji mowy. Na początkowym etapie badań uznawano bowiem, iż prawa półkula nie odpowiada za język w ogóle. Okazało się jednak, iż w niektórych przypadkach badani byli w stanie czytać, wykorzystując do tego jedynie prawą półkulę oraz rozpoznawać zdania gramatycznie poprawne. Wyszło więc wniosek, iż obie półkule są równie zaangażowane w wykonywanie pewnych czynności, jednakże określone funkcje skuteczniej wykonuje lewa półkula, a inne prawa (Kurcz 2000: 52–53).

Kolejną, mniej inwazyjną, metodą badania aktywności mózgu jest test Wady¹⁸ (Grabowska 2012: 445). Metoda ta polega na uspieniu jednej z półkul poprzez wstrzyknięcie do tętnicy szyjnej amyntalu sodu. Znaczący przyrost wiedzy na temat

¹⁶ Kwestie te zostały szerzej omówione w rozdziale dotyczącym badania wpływu percepcji słuchowej na sprawność realizacji poszczególnych fonemów przez chińskojęzycznych studentów (rozdział 12.1.2).

¹⁷ Operację przecięcia spoidła wielkiego wykonuje się u pacjentów cierpiących na niepoddającą się leczeniu farmakologicznemu postać epilepsji w celu zmniejszenia obszarów kory mózgowej podczas patologicznych wyładowań elektrycznych.

¹⁸ Nazwa pochodzi od nazwiska badacza, który opracował tę metodę – Juhna A. Wady.

czynnościowej asymetrii mózgu stał się jednak możliwy dzięki badaniom prowadzonym za pomocą funkcjonalnego rezonansu magnetycznego (fMRI – *functional magnetic resonance imaging*). Technika ta pozwala na obrazowanie i rejestrowanie zmian w aktywności różnych części mózgu podczas wykonywania określonych zadań. Rozwój technik fMRI umożliwił tworzenie trójwymiarowych obrazów pracującego mózgu na ekranie komputera i obserwację wybranych obszarów kory mózgowej, co pozwoliło na dookreślenie specjalizacji prawej i lewej półkuli oraz zgłębianie innych tajemnic naszego codziennego funkcjonowania. W kolejnych rozdziałach wielokrotnie odwołuję się do wyników badań przeprowadzonych z wykorzystaniem funkcjonalnego rezonansu magnetycznego.

Dzięki opisanym badaniom dziś dysponujemy znacznie szerszą wiedzą na temat asymetrii funkcjonalnej prawej i lewej strony mózgu. Różnice w budowie i funkcjach obu półkul ujawniają się w:

- 1) sposobie przetwarzania informacji,
- 2) zróżnicowaniu w opracowywaniu elementów składowych bodźców,
- 3) osobniczej zmienności wynikającej z różnic strukturalnych lub/i z działania czynników zewnętrznych (zob. Cieszyńska-Rożek 2013: 39).

Należy przy tym pamiętać, że w proces odbioru i przetwarzania bodźców zawsze zaangażowane są obie części mózgu. Inny jest sposób analizy danych – prawa półkula odpowiada za analizę całościową, holistyczną, podczas gdy lewa część mózgu pracuje sekwencyjnie, linearnie, koncentrując się na każdym kolejnym elemencie składowym danego bodźca.

2.1.3. Analitycznie czy symultanicznie – lateralizacja funkcji psychicznych w mózgu

Operacje Rogera Sperrego oraz kolejne eksperymenty badawcze dowiodły, że każda z półkul posiada zakres działań, w których przejawia większą sprawność. Jak pisze Anna Grabowska, odkrycie tej teorii stanowiło

[...] całkowity przewrót w sposobie myślenia o asymetrii półkulowej, zakładała [ona] bowiem, że półkule nie specjalizują się w analizie konkretnego rodzaju materiału, lecz różnią się sposobem ich analizowania. W zależności od tego, jaki typ analizy może prowadzić do lepszych wyników w danym zadaniu, uzyskuje się albo przewagę lewej, albo prawej półkuli (Grabowska 2012: 455).

Ostatnie zdanie jest kluczowe w opisie sposobu pracy mózgu. Nie można bowiem zamknąć wszystkich aktywności w prostej dychotomii – synteza *versus* analiza. Prowadziłoby to bowiem do zbyt dużego uproszczenia istoty asymetrii półkulowej. W wykonywanie różnego rodzaju zadań zaangażowane są obie półkule,

ponieważ ich sprawna współpraca daje najlepsze efekty. Mózg jest bowiem systemem dynamicznym, w którym każda z półkul zaangażowana jest do wykonywania określonego rodzaju działań w sposób zmienny – pobudzenie po prawej lub lewej stronie kory mózgowej może się zmieniać z sekundy na sekundę. Wszystkie działania wykonywane są komplementarnie i w ciągłej współpracy obu części mózgu (Budohoska, Grabowska 1994; Gazzaniga 2011; Cieszyńska-Rozeł 2013). Zróżnicowanie funkcjonalne półkul mózgowych należy zatem opisywać wielopoziomowo, biorąc pod uwagę: sposób przetwarzania informacji, preferencje co do materiału wyjściowego i zróżnicowanie w metodzie opracowywania poszczególnych jego składowych. Listę tę uzupełnia zróżnicowanie wynikające ze zmiennych indywidualnych – w tym z działania czynników środowiskowych, do których zaliczają się także wpływy kulturowe.

W zakresie funkcji psychicznych prawa półkula posiada przewagę w ocenie i analizie przestrzeni oraz w przetwarzaniu emocji. Jej sposób działania charakteryzuje symultaniczne opracowywanie wszystkich bodźców składających się na obraz ogólny, rozpoznawanie i identyfikowanie na podstawie podobieństw oraz integracji informacji płynących ze wszystkich zmysłów. Prawa część mózgu jest zaangażowana w działania muzyczne – rozpoznaje i kontroluje dźwięki, rytm, tony. Przetwarza też znaki ikoniczne (w tym piktogramy), ocenia odległości, powierzchnię, głębię oraz tworzy wyobrażenia wizualne. Aktywność tej części mózgu jest również niezwykle istotna przy zapamiętywaniu i opracowywaniu materiału językowego. Do zadań prawej półkuli należy przetwarzanie i analiza warstwy prozodycznej mowy (melodia języka, akcent, rytm, tonacja), rozumienie wyrażeń dźwiękonaśladowych oraz wnioskowanie z kontekstu i konsytuacji, dzięki czemu możliwa staje się interpretacja metafor oraz rozumienie treści wyrażanych nie wprost, ironii, sarkazmu, gier słownych, dowcipów i związków frazeologicznych. Jak piszą Wanda Budohoska i Anna Grabowska, prawa półkula „lepiej rozumie język mówiony” (1994: 62). Zwiększoną aktywność prawej półkuli obserwuje się przy pamięciowym opanowywaniu tekstów – wierszy, piosenek oraz krótszych i dłuższych tekstów ciągłych. Dowiedziono udział prawej półkuli w rozpoznawaniu rzeczowników prezentowanych w formie mianownika i kojarzenia ich z desygnatem. Najnowsze badania pokazują także zwiększoną aktywność prawej strony mózgu podczas posługiwania się językiem chińskim, co wynika z jego dwóch charakterystycznych cech – zapisie opartym na znakach oraz tonalności. Powyższy opis stanowi istotny punkt odniesienia dla rozważań prowadzonych w niniejszej pracy, a treści w nim przedstawione będą przywoływane w kolejnych rozdziałach.

Opracowywanie bodźców przez lewą półkulę cechuje linearność, dokładność i sekwencyjność. Wszystkie te aspekty odgrywają znaczącą rolę w analizie danych językowych, ponieważ odbiór i interpretacja wypowiedzi mówionych i pisanych wymaga systemowego porządkowania, opartego na dekodowaniu kolejnych elementów

składowych – fonemów lub liter (Szelań 2012: 495). Zaburzenia tej linearności prowadzi mogą do zniekształceń w obrębie komunikatu (elizji, epentez, metatez) i skutkować utratą dokładności danych, co w sposób znaczący wpływa na uczenie się nowych słów, poprawne ich zapamiętywanie i artykułowanie, zapis zgodny z normą, a także śledzenie toku przyczynowo-skutkowego w dłuższych tekstach mówionych lub pisanych. Przetwarzanie danych w sposób analityczny pozwala na rozpoznawanie i nadawanie sekwencji dźwięków w sylabach, szeregu liter w zapisywanych wyrazach oraz wyrazów w zdaniach. Zaburzenia linearnego opracowywania informacji werbalnych prowadzi mogą do trudności przejawiających się problemami w wymowie oraz w sprawnym odbiorze komunikatów mówionych. Lewa półkula odpowiada też za pilnowanie porządku czasowego i związane z tym rozumienie temporalności, co może wpływać na pojmowanie kategorii czasów w systemie gramatycznym. Jej domeną jest również tworzenie i zapamiętywanie reguł, a przede wszystkim ich odkrywanie na drodze indukcji. Często przypisuje się jej funkcję logicznego myślenia, opierającą się na analizie przesłanek, wyciąganiu wniosków i podejmowaniu na tej podstawie odpowiedniej decyzji. Jednak ocena wartości rozumowania opartego na zasadach logiki i dialektyki jest kwestią kulturowo zależną – co zostanie wykazane w dalszej części pracy. W przypadku posługiwania się językiem chińskim, którego zapis nie bazuje na literach, a system reguł gramatycznych nie jest tak rozbudowany jak w polszczyźnie, doniosła rola lewej strony mózgu w przetwarzaniu języków europejskich ma nieco inny charakter i wymaga bardziej ścisłej współpracy z półkulą prawą.

2.1.4. Aktywności prawo- i lewopółkulowe w ujęciu glottodydaktycznym

By odnieść przedstawione na poprzednich stronach opisy do działań omawianych na gruncie glottodydaktyki, należy przywołać teorię interakcyjnych modeli przetwarzania informacji, zgodnie z którą recepcja – czy to tekstów pisanych, czy mówionych – to procesy zachodzące pomiędzy dwiema płaszczyznami przetwarzania: percepcyjną i pojęciową. Działania percepcyjne określa się mianem podejścia wstępującego (typu dół–góra, *bottom-up*), akty pojęciowe natomiast to mechanizmy zstępujące (typu góra–dół, *top-down*). Niektórzy badacze definiują operacje *bottom-up* jako *text-based processing*, czyli przetwarzanie oparte na danych zawartych bezpośrednio w tekście, a działania typu *top-down* jako *knowledge-based processing*, czyli procesy odwołujące się do kontekstu i wiedzy słuchacza (Rost 1990). Procesy typu *bottom-up* to działania o charakterze lewopółkulowym, strategie typu *top-down* będą związane z aktywnością prawej półkuli. John Field proponuje konsekwentne użycie terminów *proces dekodowania* (*processes-decoding*) i *budowanie znaczenia* (*meaning building*). Nie jest to prosta zmiana terminologiczna, ponieważ określenia

bottom-up i *top-down* narzucają określoną kolejność działań, a jak wspomniałam, procesy te mają charakter wzajemnie się uzupełniający i nie mieszczą się w ustalonym schemacie. Dekodowanie w tym ujęciu to przełożenie sygnałów dźwiękowych lub symboli graficznych na dźwięki mowy, słowa, zdania i przypisanie im dosłownego znaczenia, interpretacja przekazu odbywa się na podstawie informacji zawartej w tekście, wiedzy językowej oraz kontekstu tekstowego i sytuacyjnego (Field 2008: 125). Takie ujęcie procesu rozumienia tekstu wymaga aktywności zarówno lewej, jak prawej półkuli. Według badań uczący się na niższych poziomach zaawansowania językowego częściej interpretują przekaz na podstawie kontekstu, kompensując w ten sposób braki językowe, podczas gdy osoby zaawansowane językowo wykorzystują kontekst dla wzbogacenia treści zawartej w przekazie. Należy zwrócić uwagę, że faza budowania znaczenia nie stanowi jedynie próby odczytania intencji mówiącego – jest aktywnym procesem, w trakcie którego słuchacz organizuje i rozszerza wypowiedź nadawcy o własną perspektywę – postrzega przedstawiane przez niego fakty w odniesieniu do własnych doświadczeń. To odbiorca decyduje, które elementy są istotne, tworzy połączenia pomiędzy kolejnymi wątkami i próbuje złożyć je w logiczną całość – w tym celu cały czas sprawdza, czy pojawiająca się nowa fraza pasuje do wstępnych założeń. Kolejno informacje interpretowane są w odniesieniu do kontekstu, znajomości tematu oraz ogólnej wiedzy o świecie.

Wyróżnić zatem można trzy etapy budowania znaczenia: dosłowne odczytanie/odsluchanie informacji zawartych w tekście (aktywność lewej półkuli), stworzenie własnej interpretacji, a następnie odniesienie jej do szerszego kontekstu, w celu dojścia do ujęcia całościowego (aktywności prawej półkuli). Proces rozumienia mowy ojczystej przebiega według tego samego opisu, jednak budowanie własnej interpretacji opiera się na pełnej informacji zawartej w tekście dzięki automatycznemu dekodowaniu (wyłączając różnego rodzaju zakłócenia komunikacyjne) oraz braku luk informacyjnych wynikających z nieznaności słownictwa lub danych form językowych. Podczas słuchania/czytania wypowiedzi w języku obcym braki percepcyjne i językowe uzupełniane są na podstawie kontekstu, znajomości tematu oraz wiedzy o świecie. Aby jednak móc zinterpretować dany przekaz, konieczne jest wyróżnienie wystarczającej ilości danych językowych, które będą stanowić podstawę procesów pojęciowych. W przypadku zaburzeń funkcji lewopółkulowych ilość danych językowych ulega jeszcze większemu ograniczeniu ze względu na braki i zaburzenia na poziomie dekodowania, co uniemożliwia działania typu *góra-dół*. Z tego względu planując działania dydaktyczne, należy zadbać o to, aby stosowane techniki pracy odpowiadały zarówno procesom percepcyjnym, jak i pojęciowym.

2.1.5. W stronę nauczania przyjaznego mózgowi

Nauka języka obcego jest złożonym procesem, o którego skuteczności decyduje wiele aspektów – od przyjętej metody i wykorzystywanych technik kształcenia, po indywidualne uwarunkowania uczących się. Z tego względu od wielu lat uczący się zajmuje centralne miejsce w układzie glottodydaktycznym, a jego możliwości i potrzeby stanowią punkt odniesienia przy doborze metod kształcenia.

Określenie zestawu cech i działań, charakteryzujących uczniów, którzy osiągają dobre wyniki w nauce języków obcych (Good Language Learner – GLL), jest problemem niezmiennie zajmującym badaczy z różnych dziedzin nauki, szczególnie jednak stanowi obszar zainteresowań glottodydaktyków. W typologii Joan Rubin i Heinza H. Sterna wśród cech dobrego uczenia wymienia się przede wszystkim kwestie związane ze znajomością własnego stylu uczenia się, zaangażowaniem w proces dydaktyczny i świadomym podejściem do nauki języka (Rubin 1975; Stern 1975). Kolejne badania i klasyfikacje podkreślają rolę stosowanych strategii, których celem jest optymalizacja procesu uczenia się, wsparcie udziału w aktach komunikacyjnych oraz umiejętna kompensacja braków językowych (Naiman i in. 1978, Oxford 1989; Griffiths 2008). Maciej Smuk wymienia osiem podstawowych aspektów psychologicznego funkcjonowania uczących się wpływających na efektywność procesu uczenia się. Są to: cechy i czynniki osobowościowe, inteligencja, styl poznawczy wraz ze stylami uczenia się, zdolności, wartości i postawy, lęk językowy, gotowość komunikacyjna oraz poczucie własnej wartości. Przemysław Gębał uzupełnia tę listę o dwie dodatkowe cechy: motywację i autonomię (Gębał 2019: 341). Wszystkie te elementy stanowią sumę niezależnych czynników indywidualnych, wpływów środowiskowych oraz przyjętego modelu kształcenia, który powinien uwzględniać dwie pierwsze kategorie oraz jednocześnie odpowiednio je modelować, wdrażając odpowiednie metody nauczania. Wymienione badania opierają się głównie na obserwacji działań podejmowanych przez uczniów osiągających bardzo dobre efekty oraz tych z wynikami zdecydowanie słabszymi w celu wyłonienia czynników różnicujących. Zwracano także uwagę na kontekst środowiskowy oraz podstawowe zmienne uczniowskie. Dzisiaj dysponujemy wiedzą znacznie szerszą, uzupełnioną o badania potencjału mózgu. Perspektywa neurobiologiczna – świadomość procesów zachodzących w mózgu wskutek uczenia się, znajomość sposobu funkcjonowania prawej i lewej półkuli oraz wiedza na temat organicznych bądź nabytych nieprawidłowości w zakresie przetwarzania danych werbalnych, skutkujących szeregiem utrudnień i ograniczeń w przyswajaniu języka pierwszego oraz nauce języków obcych – stanowi bardzo ważny punkt odniesienia przy doborze technik kształcenia.

Na gruncie glottodydaktyki polonistycznej problematyka ta rzadko bywa poddawana szerszej refleksji. Wynikać to może z dbałości o unikanie uproszczeń i z poczucia braku specjalistycznego wykształcenia, a także z konieczności ograniczenia

się do badań opartych na obserwacji i niemożności zastosowania bardziej rzetelnych metod badawczych. Wracając jednak do tezy otwierającej niniejszy rozdział, to jest do przekonania, że miejscem pracy nauczycieli są mózgi uczniów, stwierdzić należy, że wiedza z zakresu neurobiologii powinna stanowić ważny aspekt w programach kształcenia nauczycieli języków obcych. Poznanie indywidualnych preferencji i ograniczeń naszych uczniów jest bowiem działaniem kluczowym. Drugim aspektem, który należy wziąć pod uwagę, jest rola otoczenia, a zatem najbliższego środowiska i kultury, w kształtowaniu kompetencji ogólnych, a w szczególności: wiedzy o świecie, wiedzy socjokulturowej, wrażliwości interkulturowej, umiejętności społecznych, życiowych i interkulturowych, postaw, motywacji, systemu wartości, stylu poznawczego, poglądów i umiejętności uczenia się (zob. ESOKJ 2003).

2.2. Kulturowe filtry poznawcze

„Bez względu jednak na wiele różnic dotyczących szczegółów, antropologowie są zgodni co do trzech cech charakteryzujących **kulturę**: nie jest ona wrodzona, lecz wyuczona; różnorodne jej działy są wewnętrznie powiązane – dotykamy jednego jej aspektu, a poruszone zostają wszystkie inne; jest wspólną własnością wszystkich ludzi, wyznacza granice pomiędzy poszczególnymi grupami społecznymi.”
(Edward Hall 1984: 54)

Studiowanie badań nad kulturą jako całością, jak i kulturą poszczególnych grup ma charakter nie tylko teoretyczny, lecz także praktyczny. Tym samym wiedza z zakresu antropologii kultury, znajomość jej przejawów (materialnych i niematerialnych) oraz procesów historycznych kształtujących kulturowe interpretowanie rzeczywistości powinna zajmować nauczycieli – zwłaszcza tych na co dzień pracujących w środowisku wielojęzycznym i wielokulturowym, jak ma to niejednokrotnie miejsce w nauczaniu polszczyzny. Nauczyciele języka polskiego jako obcego, drugiego lub/i odziedziczonego podejmują także pracę w różnych kontekstach edukacyjnych – uczą grupy homogeniczne pod względem językowym i kulturowym oraz wielonarodowościowe, uczą nie tylko języka, lecz także kultury polskiej we wszystkich jej przejawach. Częstość wyjeżdżania poza granice kraju, gdzie doświadczają odmienności kulturowych. Odpowiednie przygotowanie do wchodzenia w dialog z zastaną różnorodnością oraz znajomość mechanizmów rządzących spotkaniami z przedstawicielami innych kultur może okazać się decydujące dla efektywności kształcenia. Uczestnicy tego procesu muszą się bowiem zmagać z niejednoznacznością pojęć i zjawisk, szukać wzajemnego porozumienia i „komunikować się poprzez kultury” (*communication across cultures*), co w efekcie prowadzi do ukonstytuowania się

kultury trzeciego miejsca (*third place culture*) (por. Kramsh 1993; Czerkies 2012). Pojęcie to odnosi się do pożądanego sytuacji, kiedy uczący się potrafią przyjrzeć się swojej własnej kulturze zarówno od wewnątrz, jak i od zewnątrz, wychodząc poza znaczenia i interpretacje znane od zawsze, ale nie porzucając ich i nie rezygnując z własnej tożsamości. Kontakt z inną kulturą podczas poznawania języka pozwala uzupełnić znaną perspektywę, wyjść poza kulturę narodową – nie po to, aby stanąć pomiędzy nimi, lecz by zyskać zupełnie nowy ogląd rzeczy. Z tego względu pojęcie kultury trzeciego miejsca należy uznać za trafne, i choć zbieżne z definicją interkultury, to mocniej zakorzenione w koncepcjach podejścia transkulturowego – zakładającego mnogość kulturowych interpretacji, co prowadzi do otwierania się na innych (Gębał 2019: 199).

Wszystkie te argumenty wskazują po pierwsze na nierozłączność kształcenia językowego i kulturowego, po drugie na konieczność wzajemnego poznawania kulturowych światów obu stron układu glottodydaktycznego – uczniów i nauczyciela. Podczas pracy z grupą jednorodną językowo i kulturowo staje się to tym bardziej istotne, ponieważ umożliwia stworzenie środowiska edukacyjnego odpowiadającego kulturowym potrzebom uczących się – (*culturally responsive teaching*).

2.2.1. Definiowanie kultury

Pojęciem kluczowym dla prowadzonych rozważań i przedstawianych opisów jest *kultura*, która – jako konstrukt wieloznaczny – jest używana w różnych kontekstach i znaczeniach, zachowując jednak integralność w obrębie wszystkich oznaczanych warstw¹⁹. Na inne aspekty kultury zwraca się uwagę w antropologii, na inne w psychologii, socjologii, językoznawstwie czy teorii komunikacji. Fenomen *kultury* ujmować zatem można na wiele sposobów, stosując przy tym kryteria właściwe dla danej dziedziny. Definicje antropologiczne określają terminem *kultura* całość wytworów i dokonań człowieka, które leżą u podstaw tworzenia systemów odpowiadających potrzebom biologicznym (w tym także społecznym) gatunku ludzkiego. Socjologia koncentruje się na opisie wzorów relacji międzyludzkich na poziomie komunikacji społecznej, zajmując się strukturami, rolami, wzorami i modelami

¹⁹ Wielość aspektów życia, do których odnosi się pojęcie *kultura*, stanowi przedmiot zainteresowań licznych badaczy. Murdock, Ford i Hudson (1971) wyróżnili blisko 80 codziennych działań człowieka, do których można zastosować określenie *kultura*. Zostały one następnie uporządkowane i uogólnione do 8 głównych kategorii: charakterystyka ogólna; jedzenie i ubranie; warunki mieszkaniowe i technika; gospodarka i transport; aktywności indywidualne i rodzinne; społeczność lokalna i rząd; opieka społeczna, religia, nauka; seks i cykl życiowy (zob. Matsumoto, Juang 2007: 22).

interakcji i zachowań. W antropologicznym i socjologicznym spojrzeniu na kwestie związane z kulturą kluczowy wydaje się związek pomiędzy filogenezą, czyli rozwojem gatunku ludzkiego, oraz wytworami, które umożliwiły (i wciąż umożliwiają) najpełniejszą adaptacją człowieka do środowiska naturalnego, w którym przyszło mu żyć. Kultura jest w tym ujęciu najczęściej pojmowana jako pewnego rodzaju *aparatus przystosowawczy* (zob. Kłoskowska 1962: 12)²⁰. Podejście to jest również częściowo zgodne z koncepcjami *kultury* stosowanymi na gruncie psychologii międzykulturowej. W filozofii podkreśla się natomiast ponadjednostkowy i niematerialny jej wymiar, opisując *kulturę* w kategoriach idei, wartości, symboli, potrzeb, ideałów oraz norm. W ujęciu historycznym kładzie się nacisk na uwarunkowania zjawisk kulturowych na przestrzeni wieków, na lokalizację przestrzenno-czasową fenomenów kulturowych oraz opis ich ewoluowania i zmienności w czasie. Istotne są także mechanizmy przekazywania osiągnięć kulturowych oraz problematyka ich przemian w odniesieniu do podłoża historycznego, kontaktów między kręgami kulturowymi, zjawisk asymilacyjnych, adaptacyjnych i dyfuzyjnych. W psychologii podkreśla się natomiast rolę uczenia się i rozwiązywania problemów oraz wyróżnia się indywidualne wymiary kultury i jej wpływ na kształtowanie osobowości oraz funkcjonowanie jednostek (por. Włodarczyk 2003: 952–953)²¹.

W dydaktyce czerpać należy z osiągnięć wszystkich tych dziedzin, biorąc pod uwagę złożoność procesów przyswajania wiedzy i kształcenia kompetencji.

²⁰ Antonina Kłoskowska w tekście *Rozumienie kultury w antropologii kulturalnej i socjologii* (1962) rozważa definiowanie *kultury* jako procesu adaptacji w zestawieniu z pojęciem *cywilizacji*, które w dużej mierze pokrywa się znaczeniowo z ujmowaniem *kultury* jako aparatus przystosowawczego. Badaczka definiuje cywilizację w następujący sposób: „Cywilizacja w świetle tych teorii stanowi zespół technicznych środków i sposobów opanowania natury, nosi ona praktyczny, utylitarny charakter; jest to sfera środków, sfera czysto instrumentalna. Jej rozwój polega na kumulatywnym procesie, w którym zaznacza się wyraźny postęp mierzony kryteriami doskonalenia funkcjonalnej sprawności technik cywilizacyjnych. Zdobyte cywilizacji łatwo rozprzestrzeniają się, to jest podlegają dyfuzji ze względu na przysługującą im cechę praktycznej użyteczności. Przy tym ulegają one zniszczeniu przez konsumpcję i wymagają stałego odnawiania” (Kłoskowska 1962: 20).

²¹ Przedstawione definicje, podziały i aspekty kultury pozwalają spojrzeć na różne sposoby definiowania tego zjawiska, którym w życiu codziennym określa się wielość konceptów. Sam termin *kultura* może być rozumiany wieloznacznie i inaczej w różnych... kulturach. Japończyk może na przykład kojarzyć słowo *kultura* ze sztuką układania kwiatów lub ceremonią parzenia herbaty (zob. Matsumoto, Juang 2007: 21). Wielości odniesień nie trzeba także wyjaśniać polskiemu czytelnikowi, na co dzień spotykającemu się z różnymi wyrażeniami kulturalnymi, czytającemu o kulturach Wschodu i Zachodu, dbającemu o kulturę języka czy doświadczającemu przejawów braku kultury osobistej, a nawet jedzącemu jogurt z kulturami bakterii. Wielość zastosowań słowa *kultura* wynika z różnorodności aspektów, do których się odnosi, a których opis i klasyfikacja mogą być przydatne w dydaktyce języków obcych.

Najszerzej rzecz ujmując, *kultura* jest dla społeczeństwa tym, czym pamięć dla jednostki. Zawiera zatem w sobie wszystkie rozwinięte i wypracowane doświadczenia, wartości przekazania kolejnym pokoleniom. Elementami kultury są normy, standardy, wartości, osiągnięcia i dokonania realizujące się w tradycjach, obyczajach oraz w języku. Są one utrwalane poprzez codzienne praktyki i kultywowane w mniejszych i większych rytuałach. Kryją się w sposobach ujarzmiania i przystosowywania się do natury i organizacji dostępnej przestrzeni. Ślady kultury znajdujemy w jej wytworach materialnych: w narzędziach, przedmiotach codziennego użytku, planach miast, architekturze budynków, strojach, potrawach itd. Wszystkie te emblematy są zarówno budulcem, jak i integralną częścią systemów aksjologicznych i stanowią swoisty filtr, przez który poznawana rzeczywistość jest interpretowana. Opis ten zgodny jest z definicją zaproponowaną przez Weronikę Wilczyńską. Przedstawia ona kulturę jako „wszystko to, co można przeciwstawić naturze, a więc potraktowanie całokształtu wytworów człowieka w sferze materialnej, duchowej i symbolicznej jako czegoś, co człowiek nałożył niejako na zastane przez siebie środowisko naturalne” (Wilczyńska 2005: 16). Definicja ta zbieżna jest z opisem Edwarda Halla, który ujmuje kulturę jako fenomen wszechobecny i wpływający na wszystkie sfery ludzkiego działania i poznania:

Kultura oddziałuje na osobowość człowieka, na sposób, w jaki ludzie wypowiadają samych siebie (włączając w to okazywanie uczuć), sposób, w jaki myślą, jak się poruszają, jak rozwiązują nurtujące problemy, jak zbudowane są ich miasta, jak funkcjonuje i jak jest zorganizowany system transportu, a także na to, w jaki sposób są powiązane i funkcjonują systemy ekonomiczne i polityczne (Hall 1984: 54).

Antonina Kłoskowska pisze natomiast, że „Kultura to względnie zintegrowana całość obejmująca zachowania ludzi przebiegające według wspólnych dla zbiorowości społecznej wzorów wykształconych i przyswojonych w toku interakcji oraz zawierająca wytwory takich zachowań” (zob. Kłoskowska 1962: 15). Badaczka podkreśla zatem, że kultura manifestuje się zarówno w zachowaniach ludzkich, jak i dotyczy przedmiotów będących wynikami tych działań, które stały się grupowym nawykiem i są przekazywane kolejnym pokoleniom, przyjmując formę zwyczajów, ceremonii i tradycji. Kultura w tym ujęciu nie jest traktowana jako zestaw działań pozwalających społecznościom zamieszkiwać określone nisze ekologiczne, a stanowi pewien wybór tych zachowań, które – pomimo tego, że utraciły swój użyteczny charakter – w dalszym ciągu są typowe i regularnie kultywowane. Są przyswajane przez członków danej społeczności w naturalnym procesie uczenia się, zapewniającym trwałość i ciągłość fenomenowi kultury. Drugi aspekt dotyczy zinternalizowanej formy kultury – nabytej także w procesie przyswajania i zanurzenia w danym środowisku. Ta forma kultury tkwi w świadomości (a może i nieświadomości – jak argumentują psycholodzy międzykulturowi) ludzi. Alfred Kroeber zwraca z kolei uwagę na to,

że kultura stanowi pewnego rodzaju zestaw wybranych przez dane społeczeństwo sposobów działania, wyłonionych spośród wielu różnych możliwości postępowania, działania, bycia (zob. Kroeber 1989). Sprawdzone wybory są następnie przekazywane potomkom na drodze transmisji genetycznej i kulturowej. Podobnie jak w ujęciu Kłoskowskiej, mamy tu do czynienia z pewnym wyborem fenomenów stanowiących o charakterze i właściwościach takiej czy innej kultury.

Z przedstawionych definicji i różnorodności pojmowania *kultury* i jej przejawów wyróżnić można cztery klasy: 1) materialną, na którą składają się materialne wytwory zjawisk kulturowych; 2) behawioralną, realizującą się w formie działań związanych z tworzeniem i odbiorem wytworów kultury, w tym działaniom o charakterze językowym; 3) psychologiczną, która wiąże się z wartościowaniem, postawami, motywami działań oraz znaczeniami przypisywanymi przedmiotom i zachowaniom oraz 4) aksjonormatywną, do której przynależą normy i systemy wartości (zob. Filipiak 1996). Wszystkie te aspekty odgrywają istotną rolę w nauce języka obcego (a zatem i kultury społeczności go używających).

2.2.2. Kultura jako zaprogramowanie umysłu

Definicją, która najlepiej odpowiada prowadzonym w niniejszej pracy rozważaniom i stanowi ramę dla opisywanych badań, jest ujęcie stosowane na gruncie psychologii międzykulturowej, w sposób eklektyczny korzystającej z pojęć ukutych w innych dziedzinach wiedzy. Pojęciem *kultura* określa się tu

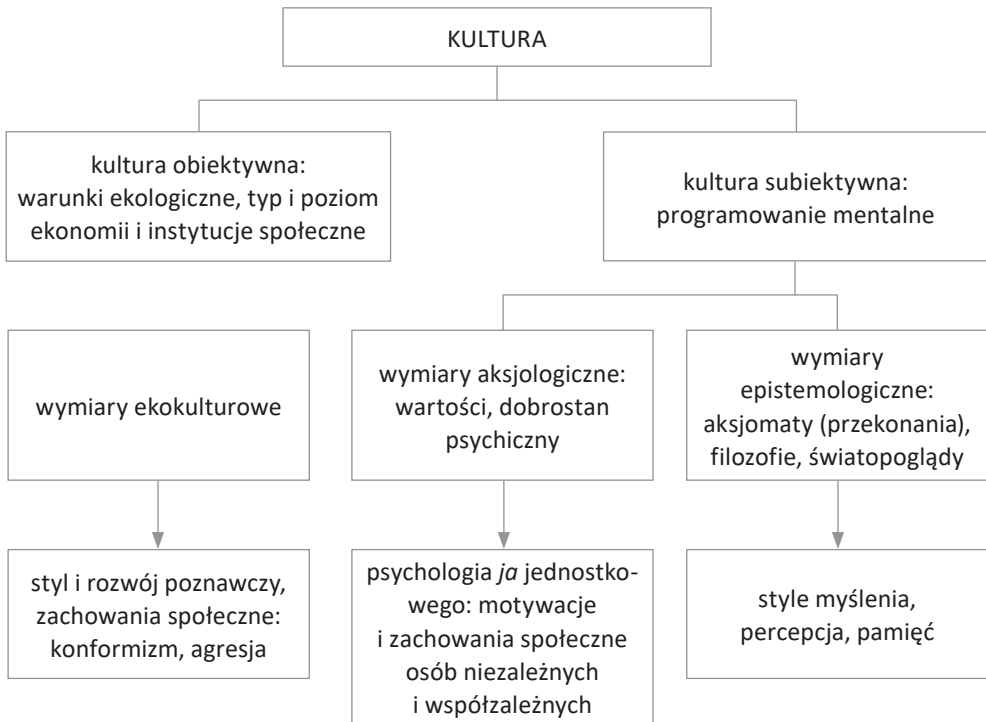
dynamiczny system reguł – jawnych i ukrytych, ustanawianych przez grupy i mających zapewnić im przetrwanie, dotyczących wartości, przekonań, norm i zachowań, podzielanych przez grupę, lecz w różnym stopniu uznawanych przez poszczególne jednostki w ramach grupy, przekazywanych z pokolenia na pokolenie, stosunkowo trwałych, lecz mogących się zmieniać z upływem czasu (Kłoskowska 1962: 26).

Geert Hofstede nazywa kulturę *zaprogramowaniem umysłu*.

Każdy człowiek nosi w sobie pewien wzorzec myślenia, odczuwania i zachowania, który przyswaja w ciągu życia. Najwięcej chłonimy we wczesnym dzieciństwie, kiedy jesteśmy najbardziej podatni na wpływy i najłatwiej się uczymy [...]. Nie oznacza to oczywiście, że ludzie są zaprogramowani jak komputery. Zachowanie każdej osoby jest jedynie częściowo zdeterminowane jej zaprogramowaniem (Hofstede 2000: 38–39).

Zaprogramowaniem umysłu nazywa zatem Hofstede sposób ukształtowania jednostki przez najbliższe jej środowisko (to, w którym wzrasta) oraz zbiór

indywidualnych doświadczeń życiowych. Podkreśla jednocześnie, że zmiana wpo-
 jonego we wczesnych latach „systemu” wymaga zwykle dużego wysiłku, a czasami
 pierwszy z „programów” bierze górę nad późniejszymi – być może udoskonalonymi
 – jego wersjami. Paweł Boski w podręczniku *Kulturowe ramy zachowań społecz-
 nych* opisuje fenomen *kultury* w podziale na kulturę obiektywną i subiektywną oraz
 określa zależności pomiędzy nimi, jak też ich wpływ na styl i rozwój poznawczy
 człowieka – jego zachowanie, przyjmowane wymiary aksjologiczne, style epistemo-
 logiczne. Klasyfikacja ta zostanie poddana szerszej refleksji w rozdziale opisującym
 wymiary kultury.



Schemat 7. Klasyfikacja wymiarów kultur (Boski 2007: 48)

Kultura w ujęciu psychologicznym jest pojęciem abstrakcyjnym, które możemy
 analizować poprzez obserwacje ludzkich zachowań. Dostrzegamy zatem wyłącznie
 jej przejawy w zwykłych i niecodziennych praktykach. Przedmiotem szczególnego
 zainteresowania są przeważnie zachowania odmienne od tych, które znamy i kul-
 tywujemy. Mogą to być różne sposoby witania się, rozpoczynania i kończenia roz-
 mowy, a nawet jej niepodejmowania, różnice kulinarne, czy też te odnoszące się do
 odmienności w myśleniu o danych zjawiskach i ich ocenianiu. Świadomość różno-
 rodności kulturowej pozwala wyjaśniać te różnice, co ułatwia zrozumienie przyczyn

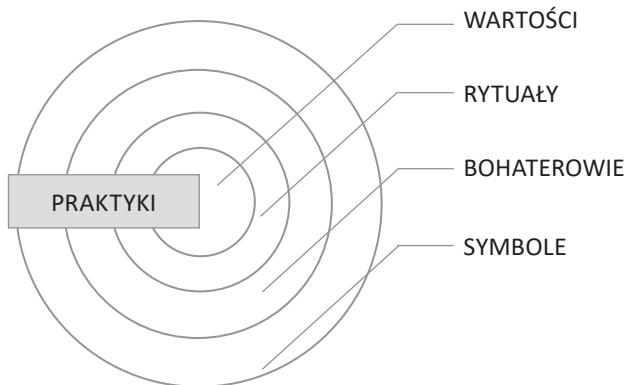
takich lub innych zachowań i jest kluczowe dla budowania postawy otwartości i etnorelatywizmu.

Cechą charakterystyczną kultury jest jej dynamiczność oraz pewnego rodzaju sprzężenie zwrotne.

Kultura przyczynia się do utrwalania, upowszechniania i wzmacniania podobieństw i różnic behawioralnych, które stanowiły pierwotną przyczynę jej powstania, wytwarzając swoisty cykl sprzężenia zwrotnego między rzeczywistymi zachowaniami a naszym teoretycznym pojmowaniem tych zachowań jako kultury (Matsumoto, Juang 2007: 23).

Każdy z nas przyjmuje pewne wzorce działań, takie jak: rutyna dnia, spożywanie posiłków, styl ubierania się, grzeczności itd. w procesie socjalizacji – poczynając od najbliższej jednostki społecznej, jaką jest rodzina, i wchodząc kolejno w inne obszary życia społecznego: środowisko szkolne, zawodowe, wspólnotę religijną, grupę rówieśniczą, grupę etniczną itd.

Jednym z najbardziej rozpowszechnionych modeli, pokazujących warstwy kultury i ich wzajemne relacje, jest warstwowy model kultury (*onion model*) zaproponowany przez Geerta Hofstede. Przedstawia on klasyfikację przejawów kultury opartą na czterech kategoriach (symbolach, bohaterach, rytuałach i wartościach), tworzących kolejne warstwy i kształtujących praktyki społeczne.



Schemat 8. „Onion model” – przejawy kultury na różnych poziomach głębokości (Hofstede 2000: 43)

Symbole określają słowa, gesty, obrazy oraz przedmioty, które mają istotne znaczenie i są znane członkom danej wspólnoty. Mogą one być związane z aktualnym stylem życia, rozpoznawalnymi znakami, ikonami, logotypami, sformułowaniami lub frazami. Zwykle należą one do najbardziej dynamicznej warstwy kultury

(popkultury) i podlegają zmianom czasu i modom. Stanowią najbardziej zewnętrzne, widoczne i rozpoznawalne elementy. Nieco głębiej umieszczeni są *bohaterowie* – współcześni bądź historyczni, prawdziwi bądź nierzeczywiści, reprezentujący cechy szanowane i cenione w danej kulturze. Częstokroć bohaterowie stanowią ucieleśnienie pewnych cech lub umiejętności, które są uważane za szczególnie pożądane. *Rytuały* są natomiast grupowymi działaniami kulturowanymi przez członków danej grupy. Mogą to być ceremonie, obchody i tradycje, spotkania i wydarzenia o różnym charakterze. Wszystkie te warstwy realizują się w praktykach społecznych. W centralnym punkcie modelu znajdują się *wartości*. To najbardziej stabilna i odporna na zmiany część zaprogramowania umysłu. Składają się na nią najważniejsze zasady, które są przyswajane w dzieciństwie i często funkcjonują poza naszą świadomością. Przejawiają się natomiast we wszystkich pozostałych warstwach kultury. Wartości stanowią wymiar aksjologiczny i nadają zarówno życiu pojedynczego człowieka, jak i większej zbiorowości sens oraz wyznaczają kierunki działania. Wartości przenikają wszystkie dziedziny życia i z tego względu stanowią przedmiot dociekań badawczych.

Zakorzenione w wartościach warstwy kultury ewoluują i zmieniają się. Największą dynamiką cechują się zewnętrzne poziomy, ale na skutek wpływów środowiskowych zmiany mogą także zachodzić głębiej. Wymaga to zwykle dłuższego czasu i weryfikacji, które trendy stanowią tylko chwilową modę, a które zostaną trwale przysposobione. Niekiedy potrzeba próby pokoleniowej, żeby nowe/inne praktyki zmieniały dotychczasowe behawioralne przejawy kultury. Zmiany te uwidaczniają się na poziomie systemów aksjologicznych oraz sposobów myślenia i poznawania świata, czyli w zakresie stylów epistemologicznych. Dynamika tych zmian nie jest jednak tak dostępna obserwatorowi, jak w przypadku zmian codziennych rytuałów oraz ugruntowanych tradycji.

Przedstawiciele danej grupy różnią się jednak na poziomie indywidualnym i nie zawsze w pełni utożsamiają się z grupą społeczną, do której przynależą. Wówczas ich zachowania mogą być mniej lub bardziej rozbieżne od tych preferowanych przez daną społeczność. Kultura stanowi zatem pewnego rodzaju ramę, zbierając to, co w danym środowisku najbardziej powszechne, trwałe i uznawane, ale jest to rama elastyczna i pojemna. Jest w niej miejsce na mniejsze lub większe odstępstwa od „ustalonych kulturowo” kanonów i wzorców. Kulturę należałoby zatem rozpatrywać przede wszystkim na poziomie jednostki, ponieważ każdy człowiek stanowi sumę wzorców nabytych w procesie wychowania oraz doświadczeń życiowych, które te wzorce wzmacniały lub modyfikowały. Działania takie nie są jednak możliwe i efektywne, a z naukowego punktu widzenia niemożliwe. Z tego względu badacze, należący do nurtu psychologii międzykulturowej, koncentrują się zasadniczo na

wyznaczaniu i opisie *kulturowych ram zachowań społecznych*²², na formach najbardziej trwałych, ale mimo wszystko pozostających pod wpływem wielu czynników konstytuujących kultury zbiorowe.

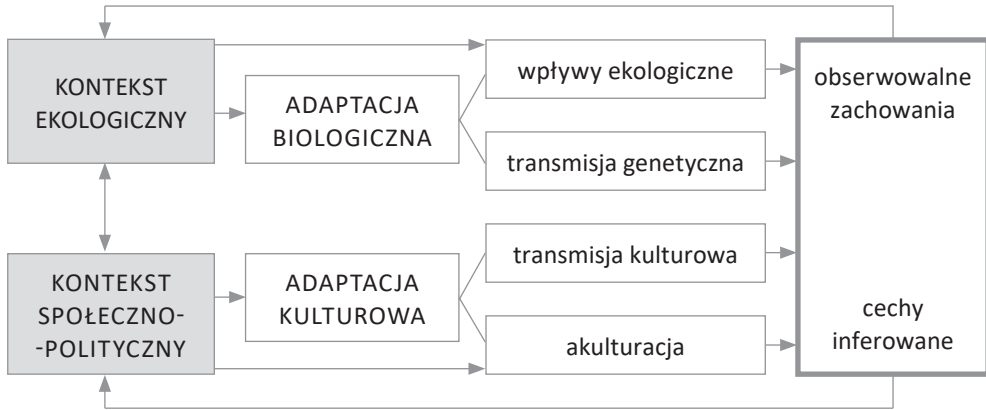
2.2.3. Mechanizmy powstawania różnic kulturowych

Prowadząc rozważania na temat różnic kulturowych, nie sposób pominąć kwestii związanych z przyczynami i mechanizmami ich powstawania. Dlaczego jedne kultury ewoluowały w kierunku indywidualizmu, a w innych przyjął się model życia oparty na współzależności? Co sprawia, że przedstawiciele niektórych kultur są w stanie cierpliwie czekać na efekty swoich działań, a inni oczekują niemal natychmiastowych rezultatów? I wreszcie, jak to możliwe, że cenimy odmienne wartości i inaczej poznajemy świat, w inny sposób uczymy się i budujemy relacje?

Pierwszym czynnikiem, który należy wziąć pod uwagę, jest środowisko naturalne zastane niegdyś przez naszych przodków. Pierwsze badania nad tym, w jakim zakresie szerokość geograficzna, klimat i dostęp do żywności kształtują własności psychologiczne jednostek i całych grup społecznych, były prowadzone przez antropologów funkcjonalnych. Zakładali oni, że życie człowieka stanowi splot różnych elementów, przy czym to adaptacja do rodzaju niszy ekologicznej jest czynnikiem prymarnym, warunkującym pozostałe. Badaczem, który opracował model akulturacji, czyli zależności pomiędzy środowiskiem naturalnym a zachowaniami ludzi je zamieszkujących, był kanadyjski psycholog John W. Berry. Graficzne ujęcie tego modelu przedstawia schemat 9.

Kontekst ekologiczny to przede wszystkim warunki klimatyczne, rodzaj terenu, typ gleby oraz dostępność wody pitnej i dużych akwenów wodnych. Aspekty te decydują o typie gospodarki, która może rozwijać się na danym terenie. Wśród typów gospodarki wyróżnia się zbieractwo i łowiectwo, myślistwo – rybołówstwo, rolnictwo – hodowlę, pasterstwo, ogrodnictwo. Klimat sprzyjający uprawie roślin umożliwiał prowadzenie rolniczego trybu życia, co z kolei przekładało się na tworzenie dużych osad i społeczności. Wymagało to jednak wprowadzania pewnych reguł współżycia i prowokowało powstawanie systemów opartych na zależnościach hierarchicznych. Wśród wartości cenionych usytuowały się zatem posłuszeństwo, umiejętność podporządkowania się oraz poczucie odpowiedzialności za siebie i innych. Wśród pożądanych kompetencji na pierwszy plan wysuwała się współpraca. Wszystkie te aspekty prowadziły ku socjalizacji w kierunku zależności społecznej

²² *Kulturowe ramy zachowań społecznych* to tytuł podręcznika do psychologii międzykulturowej napisanego przez wybitnego polskiego przedstawiciela tej dziedziny Pawła Boskiego (zob. Boski 2010).



Schemat 9. Model ekokulturowy Johna Berry'ego (Boski 2010: 54)

i kształtowały postawy konformistyczne. Inaczej sytuacja przedstawiała się w przypadku zasiedlania terenów bardziej ekstremalnych, na których formą pozyskiwania pożywienia było zbieractwo i łowiectwo. Akumulacja żywności była niewielka i w związku z tym grupy społeczne również nie były liczne. Ten typ klimatu wymuszał życie w luźnych, nomadycznych społecznościach – ceniono w nich dobrą orientację przestrzenną, sprawność ruchową oraz niezależność, co sprawiło, że jednostki były bardziej nonkonformistyczne i asertywne (zob. Boski 2010: 68–69). Wymienione czynniki miały kluczowe znaczenie dla adaptacji biologicznej, czyli wykształcenia fizycznych zdolności i umiejętności ważnych do życia na danym terenie, następnie przekazywanych kolejnym pokoleniom na drodze transmisji genetycznej. Wystarczy tu wspomnieć himalajskich Szerpów czy mieszkańców krajów afrykańskich, których wytrzymałość jest wyższa niż mieszkańców pochodzących z nisz ekologicznych o mniej wymagających warunkach klimatycznych. Z kolei transmisja kulturowa sankcjonuje i nadaje wartość tym umiejętnościom i cechom, które pozwalają na radzenie sobie z wyzwaniami, jakie stawia przed ludźmi codzienne życie, np. w społecznościach łowieckich nadawano szczególne znaczenie takim umiejętnościom, jak: szybkość, spostrzegawczość, spryt, podczas gdy w społecznościach prowadzących rolniczy tryb życia ceniono ciężką i systematyczną pracę, zapobiegliwość lub/i cierpliwość w oczekiwaniu na zbiory. Cechy te wykreowały bohaterów różnych opowieści i legend, które następnie opowiadano dzieciom, wskazując tym samym drogi dążenia do określonych ideałów²³. Tego rodzaju sprzężenie zwrotne stanowi przykład wspierania adaptacji biologicznej przez adaptację kulturową.

²³ Z tego względu legendy i bajki stanowią doskonały materiał do analizy pod kątem prezentowanych w nich wartości. Propozycja zajęć z wykorzystaniem bajek i opowiadań pochodzących z różnych krajów została zamieszczona w części praktycznej.

Środowisko zewnętrzne może wpływać także na bardzo podstawowe umiejętności, takie jak percepcja wzrokowa. Ciekawe badanie przeprowadził w latach 50. i 60. zespół Williama Hudsona. Mieszkańcom wybranych terenów w Afryce Południowej pokazywano trójwymiarowe (w założeniu) rysunki i zadawano pytania dotyczące głębi. Badania pokazały, że mieszkańcy nie potrafili dostrzec perspektywy, ponieważ ich oczy nie były przyzwyczajone do percepcji trzech wymiarów przedstawionych na płaskiej kartce papieru. Podobne problemy pojawiały się z „zobaczeniem” kątów przez osoby, w których najbliższym środowisku wszystkie obiekty były raczej koliste (drzewa, lepianki) (zob. Hudson 1960; Boski 2010: 62). Środowisko życia odgrywa więc znaczącą rolę w kształtowaniu całych społeczeństw, systemów aksjologicznych oraz zachowań pojedynczych ludzi. Klimat i środowisko w dalszym ciągu wpływają na życie ludzi zamieszkujących dane nisze ekologiczne. Ich znaczenie jest jednak zupełnie inne i nie odgrywa już tak istotnej roli, ze względu na wypracowanie szeregu metod ujarzmiania przyrody, a dostęp do pożywienia jest właściwie powszechny. Wśród czynników, które obecnie mogą determinować zmiany o charakterze kulturowym, wymienia się – częściej niż warunki geograficzne i zmiany klimatyczne – czynniki ekonomiczne oraz procesy globalizacyjne. W ostatnich dziesięcioleciach aspektem szczególnie ważnym jest zamożność społeczeństwa (mierzona wskaźnikiem PKB) i rozwój gospodarczy. Duże znaczenie ma także kontakt z innymi kulturami oraz procesy globalizacyjne, stymulujące i umożliwiające wymianę doświadczeń. Poznawanie świata stało się powszechnie dostępne dzięki rozwojowi techniki raz technologii informacyjno-komunikacyjnych. Rewolucja we wszystkich dziedzinach życia i procesach cywilizacyjnych dokonała się ze sprawą internetu, który znacząco zmienił nasz sposób funkcjonowania. Nieograniczony dostęp do zasobów sieci oraz powstałe dzięki temu możliwości sprawiły, że świat stał się globalną wioską – prawie wszystko jest na wyciągnięcie ręki lub kilku kliknięć w klawiaturę komputera bądź wyświetlacz telefonu. Należy jednak pamiętać, że sieć, z której na co dzień korzystamy, tylko pozornie jest światowa. Na jej dostępność wpływ może mieć zasięg ujmowany w kategoriach przestrzennych i technologicznych, ale również polityka państw, w których przepływ informacji pozostaje pod ścisłą kontrolą. Ustrój polityczny i sposoby sprawowania władzy, to kolejna zmienna, prowadząca do powstawania konkretnych konstruktów społecznych. W ostatnich latach jeszcze jeden czynnik może znacząco determinować przeobrażenia w kulturze. Jest to zmieniający się klimat i konsekwencje zmian w przyrodzie, wpływające na takie przejawy kultury, jak: dostępność określonych produktów spożywczych, sposoby przetwarzania pożywienia i spożywania posiłków. Także kondycja fizyczna i psychiczna społeczeństwa ulega zmianom na skutek różnego rodzaju kataklizmów, pandemii i chorób cywilizacyjnych. Wszystko to znajduje odzwierciedlenie w kulturze, modeluje nowe zachowania, tworzy i modyfikuje zwyczaje, kształtuje odmienne nawyki i wpływa na ogół społeczeństwa, kultury etniczne, narodowe

i lokalne. Ponowoczesna kondycja²⁴ człowieka i człowieczeństwa odciska swój ślad w obrębie wszystkich wymiarów kultur.

2.2.4. Od etnocentryzmu do etnorelatywizmu

Wśród mechanizmów rządzących poznawaniem świata odmiennego niż ten, z którym mieliśmy do tej pory najwięcej styczności, należy wymienić: etnocentryzm w opozycji do relatywizmu kulturowego, ślepotę kulturową oraz kulturowe skrypty zachowań. Etnocentryzm, czyli skłonność do postrzegania świata przez pryzmat własnej kultury, jest naturalnym następstwem socjalizacji i enkulturacji oraz bezpośrednią przyczyną ślepoty kulturowej. Istotne są natomiast sposoby przełamania utrwalonych i zastałych sposobów interpretacji odmienności poprzez obserwację i refleksyjną analizę incydentów krytycznych (sytuacji, w których doszło do naruszenia skryptu kulturowego), stanowiących codzienność niemal każdego z nas, a z pewnością nauczycieli pracujących z przedstawicielami różnych kultur, ponieważ obie strony dialogu interpretują nowo poznawaną rzeczywistość przez nabyte w innej przestrzeni kulturowej filtry poznawcze.

Zjawisko interpretowania zdarzeń według standardów obowiązujących w kulturze, w której wzrastaliśmy, nazywane jest ślepotą kulturową i nawet rozbudowana świadomość istnienia mechanizmów oceniania przez pryzmat własnej kultury nie jest w stanie nas przed nią uchronić. Nas – nauczycieli i naszych studentów. Cechą każdego człowieka jest bowiem przekonanie, że zasady i reguły wyniesione z rodzimej kultury stanowią normę, a zatem wszelkie znaczące odmienności interpretowane są jako „nienormalne”, a przynajmniej nienormatywne. Przejawem takiego podejścia są powszechne sądy wartościujące, często krystalizujące się w postaci stereotypów. Jesteśmy bowiem skłonni stwierdzić, że ktoś, kto nie toleruje kilku minut spóźnienia, jest przesadnie punktualny, a osoba, która przychodzi na spotkanie pół godziny po umówionym czasie, jest rażąco niepunktualna. Przyjmujemy podświadomie, że kwadrans stanowi dopuszczalny margines spóźnienia, ale nie zastanawiamy się dlaczego. Być może ze względu na przyjęty „akademicki kwadrans”. Podobnie rzecz ma się w przypadku ekspresywności w kontaktach z innymi – mówimy, że ktoś za dużo gestykuje albo, że jest zbyt powściągliwy. Granicą normy ponownie staje się wizja tego, co znajduje się pomiędzy „za bardzo / za dużo” a „za mało”. Odpowiednio dużo, a zatem *normalnie*, w tym ujęciu znaczy „tyle, ile ja/my”. Trzeba przyznać, że takie postrzeganie rzeczywistości oparte jest na pewnej umowności,

²⁴ Sformułowanie to jest celowym nawiązaniem do pozycji *Kondycja ponowoczesna* J.F. Lyotarda, w której porusza on szereg wątków kluczowych dla zrozumienia zachodzących w społeczeństwie zmian (Lyotard 1997).

a normy nie są wcale uniwersalne. Patrzymy bowiem na otaczający nas świat przez okulary, w których szkła stworzone są z dotychczasowych doświadczeń i przyswojonych schematów myślenia i działania. Nie zawsze zatem odpowiednio widzimy i rozumiemy. Zjawisko to nazwano – nieco wbrew poprawności politycznej, ale wyjątkowo trafnie – ślepotą kulturową, ponieważ często uniemożliwia nam jasny ogląd rzeczy. Jak pisze Paweł Boski: „Oznacza ona [tj. ślepotą kulturową – A.P.K.], że będąc zanurzonymi we własnej kulturze, nie jesteśmy w stanie dostrzegać tego co dla niej swoiste; przeciwnie – wydaje się nam nawet, że otaczająca nas rzeczywistość jest całkowicie normalna” (Boski 2009: 45). Nie widzimy tego, co typowe dla naszej przestrzeni kulturowej, nie podlega to zatem świadomej refleksji. Schematy myślenia i działania ujawniają się zazwyczaj w sytuacji naruszenia zautomatyzowanych mechanizmów (skryptów kulturowych). Dochodzi wówczas do incydentów krytycznych.

Incydenty krytyczne definiujemy w kategoriach zakłóceń komunikacyjnych, których przyczyną jest zastosowanie przez jednego z partnerów interakcji odmiennego skryptu kulturowego bądź bezpośrednio przeniesienie norm działania językowego z języka ojczystego do docelowego, co może zostać odebrane jako złamanie pewnej konwencji społecznej bądź językowej, nieznanostwo zasad lub nawet pogwałcenie reguł grzeczności (zob. Cushner, Brislin 1996: 13–14). Podróżując, poznając innych ludzi czy pracując z grupą wielokulturową i/lub ucząc się w niej, jesteśmy świadkami wielu zdarzeń, które mogą okazać się dziwne, niejasne, niezrozumiałe, np. Amerykanin, kierując podstawowe pytanie „Co słyszą?” do kolegi z Polski, nie zawsze jest gotowy, żeby wysłuchać listy trudności piętrzących się przed rozmówcą²⁵. W języku angielskim normą jest rutynowa formuła powitalna, na którą reakcja powinna być równie rutynowo pozytywna. Każdy z nas ma zapewne tego rodzaju doświadczenia. Jeden ze studentów opowiadał mi o swoim pobycie na wymianie zagranicznej pomiędzy szkołami średnimi. Mieszkał wówczas w domu ucznia w innym kraju. Rodzina przywitała go, pokazała mu jego pokój, kuchnię oraz zachęciła do częstowania się wszystkim, co jest w lodówce. On jednak nie skorzystał z tej możliwości i wymykał się do sklepu, żeby kupić sobie coś do jedzenia. Nie potrafił po prostu podejść, otworzyć „czyjejs” lodówki i wyjąć z niej jedzenie. Podświadomie oczekiwał bowiem, zgodnie ze skrytem obecnym w kulturze polskiej, że zostanie zaproszony do stołu i „namówiony” do zjedzenia czegoś (najczęściej w ogromnych ilościach). Tak bowiem wyglądało to, kiedy kolega mieszkał przez tydzień w jego rodzinnym domu podczas pobytu w Polsce. Dom był wówczas wysprzątnany, posiłki były spożywane wspólnie, a kolega ciągle był zachęcany do zjedzenia „czegoś

²⁵ Steffen Muller, mieszkający w Polsce niemiecki aktor, satyryk i publicysta, nazywa sytuację, w której ludzie wymieniają się problemami (bardzo często tuż, a nawet w ramach przywitania) *wyścigiem nędzy*.

jeszcze”. Inna studentka, która została podobnie „ugoszczona” przez polską rodzinę przyznała, że konieczność spożywania polskiego jedzenia w tak dużych ilościach była dla niej „straszny” doświadczeniem, co z kolei dla mnie było szokiem. Tego rodzaju historie można mnożyć – jesteśmy ich uczestnikami, słyszymy o nich, ale najważniejsze, aby nie wyciągać z nich zbyt pochopnych wniosków, np. na temat pesymizmu i ciągłego narzekania Polaków albo ich nadmiernej gościnności lub też braku gościnności, zainteresowania czy znajomości zasad kultury rodziny przyjmującej na wymianę z sąsiedniego kraju. Prawdopodobnie rodzina ta chciała, aby gość czuł się jak jeden z domowników i korzystał swobodnie ze wszystkiego bez presji lub dyskomfortu.

Opisywane zdarzenia to nic innego, jak właśnie incydenty krytyczne, zwykle zaskakujące i mogące wywoływać mieszane uczucia. Zaskoczenie jest tym większe, ponieważ i burzenie norm, i oburzenie, do którego może to prowadzić, nie są działaniami intencjonalnymi, a wynikają z zastosowania odmiennych kodów kulturowych. Znajomość różnic między nimi, lub sama świadomość ich istnienia, pozwala uniknąć sytuacji niezręcznych, a przede wszystkim umożliwia zapobieganie nieporozumieniom i wyciąganiu błędnych wniosków. To z kolei stanowi fundament do budowania odpowiednich strategii. Odpowiednie w tym przypadku to takie, które uwzględniają inną perspektywę, co zapobiega generalizacji i powstawaniu bądź utrwalaniu się stereotypów. Dogłębna i systematyczna analiza zdarzeń krytycznych stanowi cenne narzędzie pozwalające uniknąć tego rodzaju nieporozumień, dzięki możliwości przewidywania trudności, które mogą pojawić się w środowisku nauczania (Zarzycka 2010: 65)²⁶.

Zjawisko postrzegania inności poprzez pryzmat własnych doświadczeń jest powszechne i naturalne.

Koncentracja na samym sobie, mierzenie wszystkiego własną miarą, [...] odnoszenie wszystkiego, co się dzieje w świecie, do własnych, grupowych interesów, aspiracji i dążeń (Sztompka 2004: 244–245) to wyznaczniki etnocentryzmu, który dotyczy (choć zwykle nie jesteśmy tego świadomi) nas wszystkich i stanowi podstawę do samoidentyfikacji oraz wartościowania innych grup społecznych, narodowych, etnicznych, kulturowych (zob. Burszta 1998: 13).

Etnocentryzm nie jest zjawiskiem nowym. Cechował już starożytnych, zwykli byli oni bowiem uważać miejsca, w których żyli, za centra świata. Grecy sytuowali je w Delfach, dokładnie w świątyni Appola, a starożytni Egipcjanie zwykli nazywać nie-Egipcjan określeniem „barbados” (tamże). Postawy etnocentryczne w wymiarze

²⁶ Przykłady incydentów krytycznych oraz możliwości ich wykorzystania w środowisku edukacyjnym zostaną przybliżone i omówione w kolejnych rozdziałach.

kulturowym stały się z czasem punktem odniesienia do oceny (często także wartościującej) innych cywilizacji. W naszej szerokości geograficznej mówimy o eurocentryzmie, czyli podświadomym przyjmowaniu i przenoszeniu na resztę świata wzorców obowiązujących w kulturach, dla których kolebką były cywilizacje starożytnej Europy. I ponownie, byłoby to zjawisko dość naturalne, gdyby nie fakt, że mechanizm ten i towarzyszące mu przekonanie o wyższości, doprowadziły do wielu tragicznych wydarzeń znanych z historii – zwłaszcza w czasach odkrywania nowych światów i „cywilizowania” zamieszkujących je ludów. Dopiero zetknięcie z cywilizacją chińską doprowadziło do pewnego rodzaju reinterpretacji osiągnięć i roli cywilizacji europejskich, choć biorąc dziś do ręki podręcznik do historii przeznaczony dla uczniów klas pierwszych liceów ogólnokształcących i techników, którzy rozszerzają wiedzę z zakresu historii, zauważymy, że cywilizacji chińskiej (podobnie jak innym cywilizacjom Bliskiego i Dalekiego Wschodu) nie poświęcono odpowiednio dużo uwagi²⁷. Można to potraktować jako kolejny przykład podejścia europocentrycznego, które znajduje pewne uzasadnienie (koncentracja przede wszystkim na wydarzeniach i faktach mających znaczący wpływ na rozwój naszego – europejskiego – kręgu cywilizacyjnego). Jednakże pomijanie informacji np. o cywilizacji chińskiej w rozszerzonym programie historii pozostaje niezrozumiałe.

Zgłębianie wiedzy na temat różnic kulturowych i pewna w nich orientacja rodzi pokusę przygotowywania i prowadzenia eksperymentów badawczych o charakterze kulturowym. Planowanie eksperymentu związane jest często z zaaranżowaniem pewnej sytuacji, która prowokuje określone działania i reakcje. Eksperymenty mogą być oparte na świadomym naruszaniu skryptów kulturowych, co powoduje unaocznianie nieuświadomianych, a zakorzenionych w kulturze, mechanizmów działania. Istotny jest przy tym brak świadomości uczestników badania co do celów i metod manipulacji, ponieważ tylko wtedy badacz może mieć poczucie, że eksperyment bada naturalne, aczkolwiek kulturowo usankcjonowane, zachowania. Celem manipulacji jest obserwacja, które działania umykają uwadze i są kategoryzowane jako normatywne, a które prowadzą do konsternacji, zaskakują, ponieważ są sprzeczne z dotychczasowymi doświadczeniami. Eksperymenty kulturowe muszą być dobrze zaplanowane i prowadzone zgodnie z zasadami etyki badawczej – nie powinny wywoływać negatywnych uczuć i skojarzeń ani odnosić się do treści wrażliwych. Przygotowanie takich eksperymentów jest możliwe dzięki rozwiniętej świadomości na temat kultury własnej i badanej. Jest też trudne, ponieważ badacz również bywa

²⁷ W podręczniku *Zrozumieć przeszłość I. Podręcznik do historii dla liceum ogólnokształcącego i technikum. Zakres rozszerzony* (Kulesza, Kowalewski 2019) powstanie i rozwój cywilizacji chińskiej opisuje się w rozdziale zatytułowanym *Cywilizacje Indii i Chin* i poświęca się jej niecałe dwie strony. W pozostałych podręcznikach używanych w szkołach średnich rzecz wygląda podobnie.

kulturowo ślepy. Aby zaplanować eksperyment kulturowy, należy zdystansować się i spojrzeć na własną kulturę z perspektywy jej obserwatora, nie uczestnika, lecz takie „wyjście poza kulturę” stanowi jedno z największych wyzwań.

2.2.5. Rozwijanie kompetencji międzykulturowej

Opisy incydentów krytycznych i tworzenie na ich podstawie materiałów do treningu międzykulturowego, a także planowanie i przeprowadzanie w przestrzeni klasowej symulacji opartych na naruszeniach skryptów kulturowych to aktywności, których celem jest rozwijanie wrażliwości interkulturowej, budowanie postaw otwartości oraz eliminowanie uprzedzeń. Wrażliwość interkulturowa, umiejętności interkulturowe oraz postawa wyszczególnione zostały w opisie kompetencji ogólnych, które odgrywają istotną rolę w nauce języków obcych, wpisując się odpowiednio w obszar wiedzy deklaratywnej, proceduralnej oraz uwarunkowań osobowościowych (por. ESOKJ). Konstrukty te składają się na kompetencję międzykulturową oraz warunkują sprawną komunikację z przedstawicielami innych kultur i jako takie powinny zajmować kluczowe miejsce w kształceniu językowym. Michel Byram zaproponował pojęcie międzykulturowej kompetencji komunikacyjnej. Wyróżnił w jej obrębie wielopłaszczyznową zależność pomiędzy: kompetencją językową, socjolingwistyczną i dyskursywną oraz kompetencją interkulturową (zob. Byram 1997: 73; Gębał, Miodunka 2020: 334–335), podkreślając, że kompetencja międzykulturowa jest nierozłącznie powiązana z komunikacyjną, a często stanowi czynnik warunkujący fortunność podejmowanych działań językowych. Grażyna Zarzycka ujmuje to następująco:

Interkulturowa kompetencja komunikacyjna (IKK) jest szczególnym typem kompetencji socjolingwistycznej (komunikacyjnej), która sygnalizuje stan wiedzy osoby komunikującej się (zarówno językowej, jak i społeczno-kulturowej) oraz umiejętności komunikacyjne, wyrażające się zarówno w skuteczności, jak też w poprawności (odpowiedniości) danego zachowania komunikacyjnego (Zarzycka 2002: 11).

Elżbieta Zawadzka koncentruje się na ogólnym wymiarze kompetencji międzykulturowej, definiując ją jako:

Kompleks analityczno-strategicznych umiejętności w stosunkach z przedstawicielami innych narodowości. Poprzez wiedzę o innych kulturach i kulturowo uwarunkowanych formach zachowania, poprzez ich pozbawioną uprzedzeń analizę kompetencja interkulturowa umożliwia uwrażliwienie w stosunku do kulturowo uwarunkowanej inności, jak również zmianę istniejących nastawień, i poszerza przez to możliwości interpretacji i działania danego indywiduum (Zawadzka 2000: 451).

Ważnym elementem przytoczonych definicji jest wiedza o innych kulturach oraz świadomość tego, jaką rolę odgrywa kultura w modelowaniu wszystkich działań człowieka – w tym komunikacji. Oprócz wiedzy istotne miejsca zajmują postawy i nastawienia, a docelowo także umiejętność przełożenia wiedzy na konkretne działania. Wszystkie te komponenty zostały uszczegółowione w opisie Astrid Erll i Marion Gymnich (2007).

Tabela 1. Interkulturowe kompetencje cząstkowe według Erll i Gymnich (2007) (zob. Gębał 2019: 191)

KOMPETENCJA INTERKULTUROWA		
KOMPETENCJA KOGNITYWNA (WIEDZA O)	KOMPETENCJA AFEKTYWNA (POSTAWY I NASTAWIENIA)	KOMPETENCJA PRAGMATYCZNO-KOMUNIKACYJNA (WIEDZA JAK, SAMODZIAŁANIE)
1. Wiedza o innych kulturach (wiedza o specyfice kulturowej innych krajów). 2. Ogólna teoretyczna wiedza o kulturze (wiedza o sposobach funkcjonowania kultur, o istnieniu różnic kulturowych i ich wpływie na procesy komunikacji zachodzące w kontekstach międzykulturowych). 3. Samorefleksja (analiza własnych sposobów postrzegania rzeczywistości, własnych postaw, sposobów zachowań i wzorców komunikacyjnych).	1. Zainteresowanie innymi kulturami oraz otwieranie się na nie. 2. Empatia (umiejętność wczuwania się w różniące się od naszych własnych zachowania i postawy). 3. Umiejętność rozumienia tego, co obce/inne od naszego. 4. Umiejętność radzenia sobie ze sprzecznościami/ różnicami między własnym systemem wartości i norm a systemem charakterystycznym dla kultur naszych partnerów w procesie komunikacji.	1. Używanie odpowiednich dla danej sytuacji wzorców komunikacyjnych. 2. Używanie skutecznych strategii rozwiązywania konfliktów.

Z tego względu celem nowoczesnego i odpowiadającego wymogom współczesności nauczania języków obcych jest „uwarunkowane kulturowo pogłębianie zdolności komunikowania się” (Gębał 2019: 199). Dzięki takiemu podejściu przyczyniamy się do kształcenia rozmówcy, który będzie potrafił odpowiednio formułować komunikaty i negocjować znaczenia, tak, by efektem dialogu było nie tylko wspólne porozumienie, lecz także „poczucie przyjemności, poprawności i skuteczności” (Zarzycka 2008: 68). Taki model komunikacji wzbogaca i wpływa dodatnio na różne

sfery funkcjonowania człowieka. Warto przy tym pamiętać, że każde spotkanie nauczyciela i uczących się, którzy pochodzą z odmiennych kręgów kulturowych, wymaga pewnego przygotowania merytorycznego. W przypadku nauczania grupy homogenicznej, takiej jak studenci chińscy, jest to szczególnie istotne, ponieważ oprócz zuniwersalizowanych działań rozwijających wrażliwość międzykulturową, kluczowe jest skoncentrowanie się na konkretnych aspektach kultury chińskiej (kultury Wschodu) i kultury polskiej (której bliższa jest cywilizacja Zachodu). Z tego względu zanim przejdziemy do propozycji działań z zakresu treningu międzykulturowego stworzonych z myślą o tej grupie uczących się, konieczne jest przyjrzenie się tym fenomenom kultury chińskiej, które mogą wpływać na proces kształcenia – począwszy od motywacji absolwentów szkół średnich przy wyborze kierunku studiów, a na stylach komunikacji, charakterystyce języka mandaryńskiego oraz na sposobach zdobywania i przetwarzania informacji językowych z uwzględnieniem dotychczasowych doświadczeń edukacyjnych kończąc. Skoncentrujemy się zatem – w myśl postulatu Elżbiety Zawadzkiej – na budowaniu wiedzy o kulturze chińskiej i kulturowo uwarunkowanych formach zachowania jej przedstawicieli, starając się przy tym zachować postawę otwartości, przestrzegać rzetelności badawczej, unikać – na ile to możliwe – kulturowego filtrowania prezentowanych treści.

3. EDUKACJA POLONISTYCZNA W CHINACH

„Takiego szybkiego tempa rozwoju studiów polskich i polonistyk
poza Chinami nie odnotował żaden kraj na świecie.”
(Mao Rui 2018: 58)

W Chinach w ostatnich latach znacząco wzrosło zainteresowanie Polską i innymi krajami Europy Środkowo-Wschodniej. Jest to bezpośrednio związane z ogłoszoną w 2013 roku inicjatywą gospodarczo-ekonomiczną *One Belt, One Road*. Pokłosiem tej koncepcji jest dynamiczny rozwój studiów polonistycznych i wzrost liczby chińskich polonistów, co z kolei zaowocowało wzmożeniem kontaktów edukacyjnych pomiędzy Polską i Państwem Środka. Nauczyciele z Polski podejmują pracę w chińskich uczelniach, a studenci z Chin korzystają z oferty kształcenia się w murach polskich uniwersytetów. Coraz więcej studentów z Chin przyjeżdża do Polski na różne programy wymiany, spora część decyduje się także na podjęcie regularnych studiów licencjackich lub magisterskich. Zgodnie z danymi statystycznymi w roku akademickim 2022/2023 ich liczba wynosiła 1770 osób²⁸. Wartość ta dotyczy regularnych słuchaczy studiów licencjackich i magisterskich, a nie uwzględnia uczestników krótkoterminowych, semestralnych czy rocznych (a nawet dłuższych) programów językowo-kulturowych, co znacznie zmienia przytoczone statystyki. Co więcej, powstają kierunki studiów przeznaczone dla studentów z Chin (najczęściej realizowane we współpracy z ich macierzystymi uczelniami). Młodzi Chińczycy i ich rodzice często korzystają z możliwości, jakie stwarzają studia za granicą. Powody tych decyzji zostaną szerzej omówione w dalszych częściach książki. Odsetek studentów zagranicznych na polskich uczelniach wyższych znacząco zmienił oblicze polskiej edukacji, powinien tym samym wymóc konkretne zmiany w nauczaniu, co niekoniecznie znajduje odzwierciedlenie w przestrzeniach sal wykładowych.

²⁸ Liczbę tę podaję, opierając się na danych Ośrodka Przetwarzania Informacji – Państwowego Instytutu Badawczego na podstawie systemu POL-on, dostępnych na stronie: Studenci zagraniczni w Polsce. Ile osób z zagranicy studiuje w Polsce? (dostęp: 13 XII 2024).

Rozważania, opisy i badania przedstawiane w tej pracy dotyczą konkretnej grupy – chińskich polonistów – i to tej, coraz szerszej, społeczności przyglądam się baczniej, niemniej jednak wysuwane postulaty i opracowane wskazówki mogą być użyteczne dla nauczycieli i wykładowców, którzy prowadzą zajęcia przedmiotowe z różnych dziedzin, a wśród ich słuchaczy są Chińczycy. Zanim jednak przejdziemy do dalszych analiz, warto poznać historię kształcenia polonistycznego w ChRL w nieco szerszym kontekście współpracy międzynarodowej i wymiany kulturalnej.

3.1. Rozwój ośrodków polonistycznych w Chinach

Historia relacji polsko-chińskich to kilkaset lat odkrywania i opisywania nieznanego na szerszą skalę kultury, tradycji, historii oraz języka tego kraju. Pierwsze w Polsce relacje z Chin wyszły spod pióra Michała Boyma – jezuita, który w XVII wieku wyruszył do Państwa Środka w celach misyjnych²⁹. Boym podczas swoich licznych wędrówek po terytorium Chin opisywał fenomeny odkrywanego świata – zaczynając od roślinności i wyznaczania położenia geograficznego, przez architekturę i chińską medycynę, kończąc na życiu codziennym mieszkańców tych ziem³⁰. Kolejnym momentem zwrotnym w kontaktach polsko-chińskich jest pojawienie się w Harbinie na przełomie XIX i XX wieku licznej grupy Polaków. Wzrost intensywności kontaktów dyplomatycznych pomiędzy Polską (a właściwie Polską Rzeczpospolitą Ludową) a Chińską Republiką Ludową przypada na drugą połowę dwudziestego wieku i jest wynikiem nawiązania relacji o charakterze politycznym ze względu na łączący oba kraje ustrój polityczny i strefę wpływów.

Pierwsi studenci z Chin zaczęli przyjeżdżać do Polski w połowie ubiegłego stulecia. Podejmowali wówczas studia na różnych kierunkach. Byli wśród nich także pierwsi poloniści m.in. Xiao Huimin, który po powrocie do Pekinu w 1954 roku rozpoczął pracę jako wykładowca języka polskiego na pekińskiej

²⁹ Jak jednak pisze Zhao Gang, pierwsze kontakty chińsko-polskie datować można dużo wcześniej: „Zgodnie z zachowanymi do dziś dokumentami można stwierdzić że pierwsze kontakty między narodem chińskim a narodem polskim sięgają wieku XIII, chociaż te pierwsze kontakty były w dużym stopniu nieprzyjazne. Większość historyków jest zdania, że w armii mongolskiej, która najechała na Polskę w 1241 roku było sporo Chińczyków. [...] Już cztery lata później, w 1245 r. Benedykt Polak, jako wysłannik papieski, w poselstwie Jana de Plano Carpinięgo, przybył do Karakorum, ówczesnej stolicy mocarstwa mongolskiego i spotykał się z Wielkim Chanem oraz jego dworem” (Zhao 2016: 3–4; zob. też Zhao 2015: 41–48).

³⁰ Badaczem dorobku Michała Boyma i popularyzatorem jego działalności naukowej był Edward Kajdański – autor książki *Ambasador Państwa Środka* (1999). Warto także sięgnąć do artykułów poświęconych tej postaci i prezentujących dorobek Boyma z dwóch perspektyw: polskiej i chińskiej (zob. np. Skoczek 2017; Zhang 2018).

uczelni³¹. Pierwotnie Katedra Języka Polskiego znajdowała się na Wydziale Rusycystyki, ponieważ to właśnie język rosyjski miał największą moc i zakres oddziaływania, będąc najbardziej rozpowszechnionym językiem obcym w ChRL. Do 1959 roku istniał Pekiński Instytut Rusycystyki. Następnie został on połączony z Pekińskim Instytutem Języków Obcych, przyjmując nazwę Pekińskiego Uniwersytetu Języków Obcych (PUJO). Fakt, że po raz pierwszy na Dalekim Wschodzie studia polonistyczne zostały wprowadzone właśnie w Chinach, nie jest zaskakujący. Wynikało to z obowiązku internacjonalizmu, którym objęto państwa bloku socjalistycznego. Przez ponad pół wieku polonistyka pekińska była jedynym ośrodkiem kształcenia polonistycznego w całym Chinach. O historii jej powstania, pierwszych polonistach oraz współpracy z polskimi uczonymi szeroko opowiada Zhao Gang w tekście *60 lat pekińskiej polonistyki* (Zhao 2016: 1–17; zob. także Cyrzyk 2010; Jasińska 2021). Bardzo rzetelny i ciekawy opis początków, rozwoju oraz konkretnych działań w obrębie edukacji polonistycznej w Chinach wraz z rozległą bibliografią znajdziemy w artykule Piotra Kajaka *Upowszechnianie języka polskiego w Azji Wschodniej i Południowej* (Kajak 2021c).

Przez ponad 50 lat (od 1954 do 2010 roku) Pekiński Uniwersytet Języków Obcych (Beijing University of Foreign Studies – BUFS/PUJO) był jedynym tego rodzaju ośrodkiem uniwersyteckim działającym nie tylko na terenie Chińskiej Republiki Ludowej, lecz także w całej Azji. Uczelnia ta wciąż odgrywa wiodącą rolę, jako jeden z dwóch ośrodków, kształci bowiem studentów na studiach magisterskich (drugą uczelnią jest Kantoński Uniwersytet Spraw Międzynarodowych – Guandong University of Foreign Studies – GDUFS/KUSM) i jako jedyny przygotowuje kadrę doktorską. W Chinach, podobnie jak w Polsce, naucza się studentów na trzech etapach odpowiadających kolejnym stopniom naukowym: licencjata, magistra i doktora. Niemniej jednak czas trwania i sposób organizacji tych studiów jest inny. Studia licencjackie trwają cztery lata. Studia magisterskie to kolejne trzy lata nauki, a żeby uzyskać stopień naukowy doktora, należy spędzić w murach uczelni minimum trzy lata. Większość studentów kończy edukację na poziomie studiów licencjackich, ale w ostatnich latach obserwuje się zmiany w tym zakresie. Studia uzupełniające magisterskie oraz doktoranckie cieszą się coraz większym zainteresowaniem, co w pewnym stopniu związane jest – podobnie jak w Polsce – z upowszechnieniem się i zmianami w zakresie szkolnictwa wyższego. Wciąż są to pojedyncze

³¹ Oprócz wykładowcy chińskiego w Katedrze Języka Polskiego znaleźli też zatrudnienie poloniści krajowi. Pierwszym z nich był Leszek Cyrzyk z Uniwersytetu Jagiellońskiego, następnie do Pekinu przybywali kolejni poloniści – głównie z Uniwersytetu Warszawskiego i Łódzkiego. Pełną listę chińskich polonistów prowadzących katedrę języka polskiego oraz wspierających ich nauczycieli z Polski można znaleźć w artykułach Zhao Ganga (2006: 7–9) i Piotra Kajaka (2021c: 104–118; zob. też Jasińska 2021: 81–82).

osoby³². Pekijski Uniwersytet Języków Obcych jako jedyny ośrodek w Chinach ma także od 2018 roku uprawnienia do prowadzenia egzaminów certyfikatowych z języka polskiego na wszystkich poziomach zaawansowania.

Co więcej, z inicjatywy pracowników PUJO (prof. Zhao Ganga, prof. Li Yinan i dra Andrzeja Ruszera) opracowana została zaadaptowana do chińskiego kontekstu edukacyjnego wersja *Programów nauczania języka polskiego jako obcego*, wydanych pod redakcją Iwony Janowskiej, Ewy Lipińskiej, Agnieszki Rabiej, Anny Seretny i Przemysława Turka (zob. Ruszer 2022). Tłumaczenie i dostosowanie treści zawartych w tym dokumencie do potrzeb i specyfiki kształcenia polonistycznego w Chinach stanowi bardzo ważny krok na drodze do standaryzacji wymagań, optymalizacji celów, a przede wszystkim do udoskonalenia i ujednoczenia praktyki kształcenia językowego w nowo powstałych ośrodkach polonistycznych w Państwie Środka.

Z pekińską polonistyką związani są najwybitniejsi ambasadorzy kultury polskiej w Chinach. Przede wszystkim należy do nich prof. Yi Lijun, absolwentka Uniwersytetu Warszawskiego, najbardziej zasłużona tłumaczka literatury polskiej, niedościgły wzór do naśladowania dla kolejnych pokoleń chińskich polonistów, autorka przekładu *Dziadów* Adama Mickiewicza, które ukazały się w 1976 roku w ChRL jako pierwsza książka zagraniczna po rewolucji kulturalnej (Zhao 2016: przedmowa). Zhao Gang opisał te zasługi w następujący sposób:

Pani profesor Yi Lijun kształciła się u podnóża gór Luoja, nad brzegiem Wschodniego Jeziora, aby następnie wyruszyć do Europy Wschodniej i rozpocząć studia w Warszawie, mieście rodzinnym Fryderyka Chopina. Przez sześć lat przemierzyła całe morze książek i poczyniła postęp w zgłębianiu polskiej literatury. Z wielką determinacją starała się przybliżyć Chinom i Polsce oraz rozprzestrzenić piękno literatury. Książki były dla niej niczym statek, a pióro jak żagiel³³ (tamże)³⁴.

Przez lata katedra polonistyki na Pekijskim Uniwersytecie Języków Obcych wykształciła kadrę najwybitniejszych polonistów, którzy obecnie dzielą się swoją

³² Zazwyczaj są to pojedyncze osoby, które realizują zindywidualizowany tok studiów.

³³ W tym miejscu warto zaznaczyć, że prof. Yi Lijun zaczęła swoją pracę nad przekładami w czasach, kiedy o słownikach internetowych nikt jeszcze nie marzył. Zwracam na to uwagę, ponieważ odkryciem dla mnie było (szokującym, w rzeczy samej), że nie istnieje słownik polsko-chiński ani chińsko-polski, który mógłby wspomagać tłumaczy w ich wysiłku. Wszystkie tłumaczenia online są właściwie mediowane przez język angielski, trudno zatem wyobrazić sobie, jaką pracę wykonała prof. Yi Lijun, tłumacząc polską literaturę na język chiński. Prace nad słownikiem polsko-chińskim i chińsko-polskim zostały zainicjowane w 2024 roku. Czas trwania projektu określono na 5 lat. Fakt ten stanowi kolejny, zaskakujący przykład, że Chiny są dla Europejczyków obszarem ciekawym, zaskakującym, orientalnym... i wciąż nie do końca odkrytym.

³⁴ Więcej na temat działalności naukowej i tłumaczeniowej Yi Lijun oraz o tłumaczeniach literatury polskiej i jej recepcji w Chinach pisze Li Yinan (2017a: 85–87).

wiedzą i umiejętnościami z kolejnymi pokoleniami studentów. Są wśród nich: Li Jintao, Hu Huiqing, Zhao Gang, Mao Yinhui, Li Yinan, Wu Lan, Mao Rui czy He Juan. Ta najstarsza w Chinach polonistka utrzymuje bardzo wysoki poziom kształcenia językowego i literackiego, wychodząc jednocześnie naprzeciw potrzebom rynku pracy, poprzez wprowadzenie do programu studiów specjalizacji, pozwalających absolwentom znaleźć pracę w sektorze gospodarki, dyplomacji czy nauk politycznych (Miodunka, Tambor 2018: 222). Wynika to ze specyfiki programu zajęć, wśród których – obok programu językowego – poczesne miejsce znajduje teoria i praktyka translatorska (tłumaczenie ustne i pisemne), blok przedmiotów związanych z wiedzą o Polsce – jej historią, historią literatury, problemami polskiej polityki, ekonomii i handlu. Studenci mogą także wybrać specjalizację najlepiej odpowiadającą ich zainteresowaniom i planom zawodowym. Do wyboru są bloki zajęć związanych z takimi obszarami tematycznymi, jak: społeczeństwo polskie, literatura i sztuka polska, tłumaczenie chińsko-polskie oraz media. Na PUJO, oprócz katedry języka polskiego, działa także Centrum Studiów Polskich. Organizuje ono różnego rodzaju wydarzenia, np. spotkania ze specjalistami oraz dodatkowe kursy tematyczne (zob. Li 2017b: 387–398).

Geneza powstania drugiego z ośrodków polonistycznych na Uniwersytecie Pedagogicznym w Harbinie w 2009 roku była uwarunkowana innymi względami, które Andrzej Ruszer nazywa (ładnie) historyczno-sentymentalnymi (Ruszer 2022: 329). To bowiem na północy Chin, w Mandżurii, znajduje się Harbin – „najbardziej polskie miasto w Chinach”. Pierwsi Polacy przybyli do Harbinu na przełomie XIX i XX wieku na polecenie władz rosyjskich. Wśród nich byli głównie inżynierowie i budowniczcy, których głównym zadaniem była budowa Kolei Wschodniochińskiej pomiędzy południową Syberię a Władywostokiem. Na początku XX wieku mieszkało tam blisko 10 tys. Polaków, których ślady odnajdujemy w wielu zakątkach miasta. Do dziś znajduje się tu budynek polskiego gimnazjum, kościół oraz lokalny browar³⁵. Polonistyka harbińska od początku jej utworzenia współpracuje z Uniwersytetem Gdańskim. Dzięki zawartej umowie poloniści z Harbinu przyjeżdżają po pierwszym roku studiów do Gdańska, by tam kontynuować naukę języka polskiego

³⁵ Udział Polaków, konstruktorów i budowniczych kolei wschodniochińskiej w powstaniu i rozwoju miasta Harbin został opisany między innymi w artykule Anny Cymer „Harbin – polskie miasto w Chinach”, opublikowanym na portalu Culture.pl, <https://culture.pl/pl/artykul/harbin-polskie-miasto-w-chinach>. O Harbinie pisze również Tomasz Wegner w artykule pt. *Polska historia Harbinu jako składnik tożsamości harbińskiej filologii polskiej* (2021). Losy Polaków w Mandżurii stanowiły także przedmiot zainteresowania Kim Yonga-Deoga, historyka i polonisty z Korei Południowej, wieloletniego kierownika tamtejszej polonistyki w HANKUK (zob. Kim Yong-Deog 2010). Szeroką listę publikacji dotyczących polskiej społeczności w Harbinie przedstawia Piotr Kajak (2021c: 111).

przez dwa lata. Na ostatni rok studiów powracają do macierzystej jednostki, żeby przygotować swoje prace licencjackie.

Następnie w 2014 roku powstał instytut polonistyki na Wydziale Języków i Kultur Europejskich na Kantońskim Uniwersytecie Spraw Międzynarodowych (zob. Mao Y.H. 2015). Dziś jest to druga z uczelni, która prowadzi studia polonistyczne na poziomie magisterskim i jeden z bardziej liczących się ośrodków w Chinach³⁶.

W kolejnym roku otworzono drugi ośrodek kształcenia polonistycznego w Pekinie – Pekijski Uniwersytet Studiów Międzynarodowych (BISU – Beijing International Studies University)³⁷. W 2017 roku rozpoczęła działalność polonistyka na Szanghajskim Uniwersytecie Studiów Międzynarodowych. W artykule z roku 2018 Mao Rui wymienia już dziesięć ośrodków, a podczas II Ogólnochińskich Warsztatów Glottodydaktycznych prowadzonych wiosną 2019 roku w Pekinie, zostało zaprezentowanych 13 chińskich uczelni wyższych, na których naucza się języka polskiego. Obecnie na terenie Chińskiej Republiki Ludowej działa 20 takich ośrodków. Część z nich oferuje regularne studia polonistyczne, część – zajęcia z języka polskiego w ramach lektoratu języka obcego³⁸. Poniżej zamieszczam wykaz tych placówek w kolejności ich powstawania.

STUDIA POLONISTYCZNE

1. PUJO/BUFS Pekijski Uniwersytet Języków obcych (1954)
2. HNU – Uniwersytet Pedagogiczny w Harbinie (2009)
3. GDUF – Kantoński Uniwersytet Spraw Międzynarodowych (2014)
4. BISU Pekijski Uniwersytet Studiów Międzynarodowych (2015)
5. SCU – Uniwersytet Syczański w Chengdu (2017)
6. SISU Szanghajski Uniwersytet Studiów Międzynarodowych (2017)
7. CISISU Syczański Uniwersytet Studiów Międzynarodowych, Instytut Chengdu (2017)

³⁶ Warto przeczytać tekst Tomasza Ewertowskiego (2018), w którym opisuje to miasto w południowo-wschodniej części Chin, przywołując relacje polskich podróżników z pierwszej połowy ubiegłego stulecia. Cytuje w nim słowa Romana Fajansa, który napisał „Ten, kto chce poznać prawdziwe Chiny, musi zobaczyć Kanton. [...] Kanton to kwintesencja chińszczyzny, ale nie tej muzealnej, pokrytej pyłem i drzemiącej w pagodach lub pałacach, lecz tej żywej (tamże: 71–72).

³⁷ Studia polonistyczne na BISU mają nieco inną strukturę. Jest to pionierski i unikatowy program siedmioletni, do którego przyjmowani są już uczniowie szkół średnich w wieku 15 lat. Po trzech latach studiów językowych na BISU studenci kontynuują studia licencjackie za granicą, uzyskując podwójny dyplom – BISU i uczelni partnerskiej. Oprócz programu siedmioletniego prowadzony jest regularny program czteroletnich studiów licencjackich. Więcej informacji na temat specyfiki obu programów ze wskazaniem zalet, trudności i wyzwań, przed którymi staje BISU, można znaleźć w artykule Kingi Wawrzyniak (2017).

³⁸ Dane pochodzą ze strony Instytutu Polskiego w Pekinie, <https://instytutpolski.pl/beijing/pl/nauka-polskiego-w-chinach/> (dostęp: 21 VIII 2024).

8. CCU – Uniwersytet w Changchun (2017)
9. XISU – Uniwersytet Studiów Międzynarodowych w Xianie (2017)
10. TFSU – Uniwersytet Języków Obcych w Tiencinie (2017)
11. DUFL – Uniwersytet Języków Obcych w Dalianie (2018)
12. ZISU – Uniwersytet Studiów Międzynarodowych Prowincji Zhejiang w Hangzhou (2019)
13. JISU – Uniwersytet Studiów Międzynarodowych w Jilin (2019)
14. SISU w Chongqing – Syczuański Uniwersytet Studiów Międzynarodowych w Chongqing (2019)
15. BSU – Pekijski Uniwersytet Sportowy (2019)
16. ZYUFL – Uniwersytet Języków Obcych Yuexiu w Shaoxing (2019)

LEKTORATY

1. NEU – Uniwersytet Północno-Wschodni w Shenyang (2013)
2. ZQU – Uniwersytet w Zhaoqing (2013)³⁹
3. HFSU – Uniwersytet Studiów Międzynarodowych Prowincji Hebei w Shijiazhuang (2014)
4. NIT – Instytut Politechniczny Uniwersytetu Zhejiang w Ningbo (2016)⁴⁰

Gdy spoglądamy na listę ośrodków oferujących kształcenie z zakresu języka i kultury polskiej, nasuwa się pytanie, co spowodowało tak nagły i niespotykany dotąd w żadnym innym kraju rozwój studiów polonistycznych i polonoznawczych w tak odległym geograficznie, kulturowo i językowo kraju jak Chiny. Z powyższego zestawienia wynika, że szczególnie intensywny rozwój polonistyk przypada na lata 2013–2019. Daty te nie są przypadkowe. Pierwsza z nich związana jest z wdrażaniem inicjatywy Pasa i Szlaku, co zintensyfikowało relacje polityczne i gospodarcze pomiędzy Polską i Chinami. Tendencje wzrostowe będą się utrzymywać ze względu na szczególne miejsce i rolę Polski w koncepcji *One Belt – One Road* (*Jeden pas, jeden szlak*), która jest obecnie jednym z kluczowych przedsięwzięć gospodarczych ChRL, a rozwijanie ośrodków oferujących kształcenie polonistyczne na terenie całych Chin stanowi ważny element jej wdrażania. „Można powiedzieć, że inicjatywa »Jeden pas, jedna droga« dzieli historię nauczania jppo w Chinach na dwa okresy, stanowiąc moment przełomowy” (Zhang 2021: 57). Ostatnia placówka została otworzona w 2019 roku. Data ta wyznacza bowiem początek epidemii COVID-19, która zahamowała niemal wszystkie inicjatywy, nie tylko w sferze edukacji. Nie wiadomo

³⁹ Sytuację nowo powstałych lektoratów języka polskiego można lepiej poznać dzięki lekturze artykułu Karoliny Leśniewskiej (2017) na temat rozwoju, ale także wyzwani i trudności w funkcjonowaniu tej formy edukacji językowej.

⁴⁰ Stan na 2020 rok (por. Zhang 2021: 57–58).

zatem, jak wyglądałaby mapa ośrodków polonistycznych w Chinach, gdyby nie pandemia. Dodatkowo działania militarne, prowadzone za naszą wschodnią granicą, w sposób znaczący wpłynęły na współpracę polsko-chińską.

Andrzej Ruszer w artykule *Czynniki rozwoju języka polskiego w Chinach* (2022) opisuje aspekty, które przyczyniły się do zwiększenia rangi polszczyzny w Chinach, wyznaczając dwie płaszczyzny – „czynniki wewnętrzne wynikające z dążeń, prześlanych decyzji i długofalowych strategii rządu chińskiego” oraz „zewnętrzne, będące rezultatem działań polskiej polityki językowej i polskiej racji stanu w promowaniu języka ojczystego poza granicami kraju (Ruszer 2022: 324). Za kluczową przyczynę tak intensywnego rozwoju zainteresowania językami Europy Środkowo-Wschodniej uznaje plany zacieśnienia współpracy w ramach inicjatywy *One Belt, One Road*⁴¹. Obok nowych polonistyk zaczęły bowiem powstawać hungarystyki, bohemistyki oraz ośrodki zajmujące się kształceniem w zakresie języka serbskiego (por. Ruszer 2022: 328). Andrzej Ruszer, Mao Rui (2018) i Zhang Yufeng (2021) upatrują zatem przyczyn znaczącego wzrostu pozycji polszczyzny w Chinach w czynnikach polityczno-ekonomicznych. Mao Rui i Zhang Yufeng wymieniają szereg wydarzeń i spotkań przedstawicieli rządu RP i ChRL zarówno na terenie Chin, jak i w Polsce, z których najbardziej doniosłe znaczenie ma przyjazd prezydenta Andrzeja Dudy do Pekinu w 2015 roku oraz rewizyta przewodniczącego Xi Jinpinga w Polsce w 2016 roku (por. także Skoczek 2021: 28). Szczególnie wartościowa dla zrozumienia koncepcji edukacyjnych stojących u podstaw *Inicjatywy Pasa i Szlaku* jest analiza chińskich dokumentów i wydarzeń dokonana przez Zhang Yufeng (2021). Podkreślono w niej, że ze względu na położenie geopolityczne Polska jest jednym z ważniejszych krajów na trasie Nowego Jedwabnego Szlaku. Już w marcu 2015 roku chińskie instytucje rządowe zgodziły się, że w realizacji tej koncepcji niezwykle ważne miejsce zajmuje wymiana kulturalna i akademicka. Wcielanie w życie tych idei rozpoczęto od poszukiwania osób przejawiających wysokie talenty językowe, aby mogły uczyć się języków państw strategicznie istotnych. Za pierwszy cel postawiono wdrożenie programu, który w przyszłości zapewni kadrę specjalistów w zakresie poszczególnych dziedzin. Zwiększono także dotacje na studenckie wymiany bilateralne, zaplanowano budowę centrów badań naukowych za granicą oraz zwrócono uwagę na konieczność zwiększenia liczby stypendystów przyjeżdżających do ChRL. Nie wszystkie te postulaty udało się zrealizować ze względu na epidemię COVID-19. Należy jednak uznać, że w latach 2013–2019 kontakty edukacyjne polskich uczelni

⁴¹ W języku polskim używa się terminu *Inicjatywa Pasa i Szlaku*, co stanowi tłumaczenie frazy *The Belt and Road Initiative*. Mao Rui używa też tłumaczenia „Jeden pas, jeden szlak”, będącego odpowiednikiem nazwy *One Belt, One Road*. Strategię tę nazywa się również *Nowym Jedwabnym Szlakiem* ze względu na to, że celem tego projektu jest budowa sieci gospodarczej i transportowej między Azją, Afryką i Europą.

z partnerami chińskimi zaowocowały wspólnymi projektami, w tym utworzeniem nowych kierunków studiów, pozwalających na uzyskanie podwójnego dyplomu – dyplomu uczelni chińskiej i polskiej. Pierwszym programem łączonym była współpraca Uniwersytetu Pedagogicznego w Harbinie z Uniwersytetem Gdańskim rozpoczęta w 2010 roku. Na mocy porozumień pomiędzy Uniwersytetem Syczuańskim w Chengdu i Uniwersytetem Warszawskim realizowany jest program 2+1+2, będący koncepcją interdyscyplinarną, ponieważ oprócz znajomości języka studenci kształcą się w zakresie ekonomii i/lub stosunków międzynarodowych, co stanowi o innowacyjności i konkurencyjności tego programu⁴². Trzecim kierunkiem są studia polskie – język, kultura, społeczeństwo, stworzone na Wydziale Polonistyki Uniwersytetu Jagiellońskiego w Krakowie. Kierunek ten realizowany jest na podstawie porozumienia z CISISU (Chengdu Institute Sichuan International Studies University) i DUFL (Dalian University of Foreign Languages) od 2019 roku⁴³.

Ważną rolę w procesie wymiany edukacyjnej i kulturalnej odgrywają także polskie placówki dyplomatyczne. Są one zaangażowane w promocję Polski i polszczyzny w Chinach i aktywnie wspierają uczelnie chińskie w ich działaniach.

3.2. Współpraca międzynarodowa

Na temat roli dyplomacji publicznej oraz działań podejmowanych przez Rząd Polski pisze Joanna Skoczek (2021). Widzi ona zadania tych instytucji następująco:

Nauczanie języka polskiego jako obcego i wspieranie rozwoju studiów polonoznawczych w zagranicznych ośrodkach akademickich stanowią bardzo zaawansowane i wyspecjalizowane narzędzie dyplomacji publicznej. Służą budowaniu postrzegania Polski jako ważnego i rozwiniętego kraju europejskiego, którego język należy do największych na kontynencie pod względem liczby użytkowników i którego znajomość może być istotnym atutem na rynku pracy, czy to w kontekście udostępniania poprzez przekład interesującej literatury, czy to atrakcyjności dla pracodawców

⁴² Szczegółowe informacje na temat realizacji programu 2+1+2 można znaleźć w artykule Piotra Kajaka *Studia polskie na Uniwersytecie Syczuańskim w Chengdu. Studium przypadku* (2021b).

⁴³ Założenia programowe, opis przedmiotów realizowanych w ramach tego kierunku przedstawia Iwona Janowska w artykule *Program kształcenia językowego na kierunku studia polskie – język, kultura, społeczeństwo* (2022). Doświadczenia dydaktyczne płynące z pracy ze słuchaczami tego kierunku zawarte zostały w tomie *Między Wschodem i Zachodem. O wyzwaniach dydaktycznych podczas pracy z grupami chińskimi* (2022), wydanym pod redakcją Tamary Czerkies i Adriany Prizel-Kani (2022).

prowadzących działalność gospodarczą w Polsce lub z polskimi partnerami (Skoczek 2021: 28).

Współpraca polskich placówek dyplomatycznych – tych działających w kraju (takich jak Narodowa Agencja Wymiany Akademickiej) i tych funkcjonujących na terenie ChRL (przede wszystkim Ambasada Polski w Pekinie i działający tam od 2014 Instytut Polski oraz Konsulaty Generalne w Chengdu, Hongkongu, Kantonie i Szanghaju⁴⁴, a także Szkoła Polska przy Ambasadzie RP) z chińskimi ośrodkami akademickimi wydaje się dość naturalna, ponieważ to właśnie kadra akademicka, absolwenci i studenci kierunków polonistycznych stają się pośrednikami umożliwiającymi polskim instytucjom publicznym realizowanie swoich misji. Język w tym ujęciu stanowi kluczowe narzędzie. To właśnie chińskie ośrodki akademickie wespół z placówkami polskimi stają się centrami promocji języka i kultury polskiej oraz pośrednikami pomiędzy kulturą polską i jej chińskimi odbiorcami potrzebującymi przewodników, którzy będą tę polskość przekładać (najczęściej w dosłownym tego słowa znaczeniu) na chiński. Biorąc pod uwagę tak zarysowane zadanie, a może i misję, należy wyposażyć chińskich polonistów w niezbędne instrumenty – język, kontekst kulturowo-literacki oraz wrażliwość, która pozwoli im pośredniczyć pomiędzy dwoma tak różnymi światami. Kluczowe jest także kształcenie z zakresu języków specjalistycznych (język handlowy, ekonomiczny, prawniczy, medyczny, a wreszcie szeroko pojmowany język humanistyczny). Wykładowcy i studenci PUJO zapraszani są zatem na różnego rodzaju przedsięwzięcia organizowane przez Ambasadę RP czy Instytut Polski, a przedstawiciele rządu polskiego biorą udział w wydarzeniach akademickich. Wśród przykładowych działań realizowanych we współpracy z polonistykami wymienić można różnego rodzaju konkursy (krasomówcze, tłumaczeniowe, eseistyczne) organizowane przez wiele ośrodków ze wsparciem polskich instytucji, zlecenie tłumaczeń chińskim adeptom, którzy mogą w ten sposób doskonalić swoje umiejętności, pośredniczenie w organizacji praktyk studenckich, pomoc przy organizacji wizyt zagranicznych gości. Polskie instytucje angażują się w różnego rodzaju wydarzenia, mające doniosłe znaczenie i szeroki zasięg w ChRL, jak i poza jej granicami. To właśnie Ambasada RP wspólnie z Pekinśkim Uniwersytetem Języków Obcych zainicjowała pierwsze „Ogólnochińskie warsztaty glottodydaktyczne”. Stały się one wydarzeniem cyklicznym, a ich V edycja odbyła się w 2023 roku⁴⁵. Warsztaty te stanowią przestrzeń wymiany myśli i doświadczeń

⁴⁴ Wśród instytucji ważne miejsce zajmujących w polsko-chińskich relacjach gospodarczych Skoczek wymienia Zagraniczne Biura Handlowe Polskiej Agencji Inwestycji i Handlu, które działają w Szanghaju i w Chengdu (zob. Skoczek 2021: 29).

⁴⁵ Po raz pierwszy warsztaty odbyły się w roku 2018 w Pekinie, jednak z powodu pandemii ich trzecia i czwarta edycja miały charakter zdalny. Ideę warsztatów oraz relację z przebiegu

dydaktycznych pomiędzy polonistami chińskimi i polskimi. Co roku biorą w nich udział absolwenci chińskich (a coraz częściej i polskich) polonistyk, którzy podjęli pracę nauczycieli w nowo powstałych ośrodkach akademickich. W informacji podsumowującej warsztaty, zorganizowane w maju 2023 roku w Pekinie, czytamy: „Nauczanie języka polskiego w ChRL prowadzone jest na 19 uczelniach wyższych w 12 prowincjach i 4 miastach wydzielonych na prawach prowincji. W roku akademickim 2022-[20]23 języka polskiego uczyło się ponad 800 chińskich studentów, z czego ponad 500 w ramach pełnych studiów licencjackich”⁴⁶. Większość tych studentów spędza w toku kształcenia przynajmniej kilka tygodni w Polsce (najczęściej w ramach szkół letnich), spora część poznaje język polski i Polskę, ucząc się przez semestr, a nawet rok lub dwa w polskich uczelniach. Studenci chińscy korzystają także z programu Narodowej Agencji Wymiany Akademickiej – *Polonista*⁴⁷. Projekt ten umożliwia słuchaczom kierunków polonistycznych przyjazd do Polski i realizację indywidualnego programu nauczania na wybranej uczelni. Studenci często wybierają przedmioty dostosowane do swoich potrzeb i możliwości językowych (najczęściej programy językowe), ale nierzadko biorą udział w wykładach i ćwiczeniach przeznaczonych dla polskich słuchaczy, co stanowić może duże wyzwanie językowe, ale i szansę na nawiązanie ciekawych kontaktów i autentyczne „zanurzenie” w języku i kulturze. Narodowa Agencja Wymiany Akademickiej wspiera polonistykę zagraniczne na kilka sposobów. Przede wszystkim rekrutuje polskich lektorów do pracy w uczelniach poza granicami Polski. Zapewnia wybranym kandydatom stypendia, wsparcie metodyczne oraz organizacyjne. Program *Lektorzy*⁴⁸ ma bardzo duże znaczenie, ponieważ, jak pisze Piotr Kajak, „Lektorzy i lektorki jpjo mają oddolny wpływ na pozycję i prestiż państwa, a także na liczbę i rangę sojuszników” (2021: 37). Bardzo ważną inicjatywą na polonistycznej mapie Azji Wschodniej są Spotkania Polonistyk Trzech Krajów – Chin, Japonii i Korei Południowej (SPTK). Pierwsza konferencja polonistyk wschodnioazjatyckich miała miejsce w 2009 roku, kolejne spotkanie odbyło się już w 2010 roku w Pekinie, a w listopadzie 2012 roku w Seulu. Do czasów pandemii COVID-19 konferencje polonistyczne w Azji odbywały się cyklicznie i cieszyły się ogromnym zainteresowaniem polonistów z całej Azji Wschodniej oraz badaczy krajowych. Po pandemii nie wznowiono jeszcze obrad, ale należy

ich drugiej edycji przedstawia Izabella Zajączkowska w tekście *II Ogólnochińskie Warsztaty Glottodydaktyczne w Pekinie (7–10 IV 2019 roku) jako przykład integracji polonistów chińskich* (2021).

⁴⁶ Zob. <https://www.gov.pl/web/chiny/v-warsztaty-glottodydaktyczne-dla-lektorow-jezyka-polskiego-w-chinach> (dostęp: 23 VI 2025).

⁴⁷ Więcej informacji na temat programu *Polonista* można znaleźć na stronie Narodowej Agencji Wymiany Akademickiej: <https://nawa.gov.pl/jezyk-polski/program-dla-studentow-polonistyki-i-studiuw-polskich>.

⁴⁸ <https://nawa.gov.pl/jezyk-polski/program-lektorzy> (dostęp: 23 VI 2025).

wierzyć, że inicjatywa SPTK doczeka się kolejnej edycji⁴⁹. Z punktu widzenia zadań dyplomacji publicznej, do których należy kształtowanie pozytywnego wizerunku Polski na arenie międzynarodowej, współpraca z polonistykami może przynieść wiele korzyści. Kwestią kluczową jest wspieranie przyszłych tłumaczy, którzy będą brać czynny udział w budowaniu relacji pomiędzy obydwojoma krajami we wszystkich sektorach. Jak bowiem zaznacza Skoczek, „Podaż polsko-chińskich tłumaczy jest bowiem w tej chwili dalece niewystarczająca wobec potrzeb” (Skoczek 2021: 32). Warto jednak w tym miejscu pokusić się o pewną refleksję dotyczącą rynku pracy dla chińskich absolwentów. Biorąc bowiem pod uwagę statystyki, w których mowa o 500 studentach w latach 2022–2023 uczących się na studiach licencjackich (i o 800 uczących się języka polskiego w ogóle), trudno sobie wyobrazić, że wszyscy oni będą w stanie wykorzystać znajomość języka polskiego w przyszłej pracy zawodowej. Tylko nieliczni podejmą prace tłumaczeniowe. Optymizmu co do przyszłości absolwentów chińskich polonistyk nie podziela także Mao Rui, która w swoim doktoracie napisała:

Chińscy absolwenci nie mieli problemów w znalezieniu pracy po studiach licencjackich, kiedy w Chinach był tylko jeden ośrodek prowadzący studia polonistyczne. Wówczas, co cztery lata, kończyła studia jedna 24-osobowa grupa polonistów, która wchodziła na rynki pracy obu krajów. Od 2021 roku, co roku przybywa około 100 absolwentów ze wszystkich chińskich polonistyk. Są to studenci, którzy na początku studiów marzyli o karierze związanej z Polską, szczególnie patrząc na pozytywne dane o losach swoich poprzedników. Spotyka ich jednak rozczarowanie, ponieważ możliwości zatrudnienia jest niewiele lub oferowane posady nie spełniają ich oczekiwań (Mao Rui 2022: 80–81⁵⁰).

Podobne opinie wyrażane są przez polskich glottodydaktyków. Dostrzegają oni, że rynek pracy może okazać się zbyt mały. Studia sinologiczne cieszą się też coraz większym zainteresowaniem wśród Polaków, którzy będą szukali pracy w podobnych

⁴⁹ Udział w SPTK stanowi zwykle także bardzo osobiste przeżycie, ponieważ konferencje te mają zupełnie inny charakter niż spotkania naukowe organizowane w polskich uniwersytetach. Do tej pory miałam okazję uczestniczyć tylko w jednej konferencji, a jej organizatorem była polonistka koreańska w HANKUK. Obrady naukowe połączono z konkursem krasomówczym i bardzo wzruszającymi wystąpieniami koreańskich studentów, którzy odtańczyli polskie tańce ludowe. Niezwykle było spotkanie po latach byłych studentów, których uczyłam w Krakowie, a którzy teraz uczą innych i zajmują się badaniami nad polszczyzną i polskością. W konferencjach tych ponadto biorą udział polscy dyplomaci, a ich udział w wymianie doświadczeń o charakterze kulturalno-naukowym świadczy o ściślejszej współpracy środowiska akademickiego i polskich placówek rządowych.

⁵⁰ Cytat pochodzi z pracy doktorskiej Mao Rui pt. *Kompetencja językowa w języku polskim Chińczyków zdających egzaminy certyfikatywowe z języka polskiego jako obcego w latach 2007–2011*, obronionej w 2022 roku na Uniwersytecie Jagiellońskim.

sektorach (por. Miodunka, Tambor 2018; Kajak 2021, Wawrzyniak 2021). Andrzej Ruszer (2022) dowodzi, że możliwość podejmowania pracy w charakterze nauczyciela języka polskiego na uczelniach wyższych jest w tym momencie zablokowana, a zatem i ścieżka kariery akademickiej nie będzie dostępna dla przyszłych absolwentów. Kolejną kwestią jest jakość kształcenia i rezultaty osiągnięte przez absolwentów, które mogą się znacząco różnić. Nie każdy dyplomowany polonista chiński jest bowiem przygotowany do podjęcia pracy w języku polskim. Potwierdzają to chociażby rozmowy rekrutacyjne dla kandydatów na studia magisterskie, które mają czasami zaskakujący przebieg i stanowią dowód ogromnego zróżnicowania kompetencji językowych kandydatów. Bywa bowiem, że wśród nich są osoby z podstawową jedynie znajomością polszczyzny.

3.3. Wyzwania i perspektywy

Sytuacja geopolityczna oraz coraz bardziej ograniczone możliwości podjęcia pracy po studiach polonistycznych powinny modelować programy kształcenia i weryfikować dotychczasowe działania. Priorytetem jest profilowanie programów w taki sposób, aby obok kompetencji językowych, przygotowywały do pracy w konkretnym sektorze. Władysław Miodunka i Jolanta Tambor podkreślają także konieczność zacieśniania stosunków z polskimi uczelniami, potrzebę współpracy w zakresie warsztatów metodycznych dla kadry, programów językowych i kulturowych dla studentów, jak i zwiększenia liczby doktorantów, którzy przygotowywaliby swoje rozprawy pod opieką chińskich i polskich naukowców (zob. Miodunka, Tambor 2018: 224).

Obecnie wielu polonistkom brakuje jasno zdefiniowanych celów kształcenia i sposobów ich realizacji oraz nowoczesnych materiałów dydaktycznych. Czynniki te wpływają na jakość i osiągnięte rezultaty. Zhang Yufeng wskazuje, że powodem takiego chaosu organizacyjnego jest brak ogólnej strategii państwowej (Zhang 2021: 70) oraz brak specjalizacji wśród kierunków polonistycznych, które mogłyby kształcić absolwentów przygotowanych np. do zawodu tłumacza, pośrednika handlowego, tłumacza tekstów prawniczych, specjalistów ds. turystyki itp.⁵¹

⁵¹ Tendencje te nie są specyficznie chińskie, a dotyczą w ogóle kształcenia filologicznego i profilu absolwenta studiów neofilologicznych. Znajomość, nawet doskonała, jednego lub dwóch języków staje się bowiem we współczesnym świecie kompetencją niewystarczającą. Pojawia się zatem potrzeba łączenia kształcenia językowego z innymi specjalizacjami. W związku z powstaniem w ChRL tyłu ośrodków polonistycznych wskazane byłoby stworzenie różnych profili edukacyjnych i specjalizacja kadry w danej dziedzinie – tak jak jest np. w przypadku PUJO, której absolwenci są przygotowywani do zawodu tłumacza, także tłumacza literatury.

Dalszy rozwój ośrodków edukacji polonistycznej stoi zatem pod znakiem zapytania. Jak pisze Piotr Kajak:

Nie jest pewna przyszłość kierunków i lektoratów realizowanych na uczelniach w Tiencinie, Czangczunie, Shenyangu, Zhaoqing, Shaoxinie, Chongqing, Jilinie, Hangzhou, Shijiazhuangu, Ningbo, Hongkongu. Dość stabilna wydaje się sytuacja Pekinśkiego Uniwersytetu Studiów Międzynarodowych (BISU), Syczuańskiego Uniwersytetu Studiów Międzynarodowych – Instytutu Chengdu (CISISU), Uniwersytetu Studiów Międzynarodowych w Xi'anie (XISU), Dalińskiego Uniwersytetu Języków Obcych (DFSU). Bardzo dobrze radzą sobie polonistyki zbudowane na solidnych podstawach i posiadające świetną kadrę dydaktyczną: na Kantońskim Uniwersytecie Spraw Międzynarodowych (GDUFS, założona w 2014 roku, trzecia chronologicznie polonistyka w ChRL, kierowana przez Mao Yinhui) i na Szanghajskim Uniwersytecie Studiów Międzynarodowych (SISU) (Kajak 2021c: 111–112).

Drugim postulatem jest podnoszenie jakości kształcenia, tak aby kończąc studia licencjackie, studenci swobodnie komunikowali się w języku polskim przynajmniej na poziomie B1, a docelowo na B2. Postulat ten wydawać się może oczywisty i naturalny, skoro warunkiem ukończenia studiów jest przygotowanie i obronienie pracy licencjackiej w języku polskim, niemniej jednak doświadczenia pokazują, że założenia teoretyczne odbiegają od ich realizacji. Kolejną kwestią jest odpowiednie przygotowanie i wspieranie kadry prowadzącej zajęcia – zwłaszcza młodych lektorów chińskich. Jak bowiem zaznaczono, większość z nich to absolwenci polonistyk (często na poziomie licencjatu) bez odpowiedniego przygotowania metodycznego. Po podjęciu pracy czyha na nich wiele wyzwań organizacyjnych, ale i merytorycznych. Oprócz zajęć językowych prowadzą bowiem nierzadko wykłady z zakresu kultury, literatury, historii czy ekonomii polskiej. W pracy dydaktycznej opierają się zwykle na własnych doświadczeniach i intuicji. Obecne etaty lektorskie na chińskich polonistykach zajmują absolwenci Pekinśkiego Uniwersytetu Języków Obcych (40%), Kantońskiego Uniwersytetu Spraw Międzynarodowych (30%), Uniwersytetu Pedagogicznego w Harbinie (20%) oraz Uniwersytetu Studiów Międzynarodowych w Xi'anie (10%). Niektórzy decydują się na uzupełniające studia magisterskie na polskiej uczelni – część osób wybiera studia metodyczne, część kształci się w zakresie literatury i kultury, żeby sprostać zadaniu prowadzenia zajęć z tych dziedzin, a nierzadko także z zakresu historii, polityki, gospodarki, co wymaga od nich przygotowania i dużego nakładu pracy – często na własną rękę. Podjęcie kształcenia uzupełniającego w Polsce wydaje się decyzją najbardziej odpowiednią – pozwala bowiem na zdobycie konkretnej wiedzy i kompetencji oraz wpływa dodatnio na sprawność komunikacyjną. Rzadko się bowiem zdarza, że po 4 latach nauki poziom znajomości polszczyzny jest na tyle wysoki, by móc swobodnie nauczać innych i dodatkowo być ekspertem od kultury, literatury itd. Są absolwenci, którzy po zdobyciu tytułu licencjata są gotowi

podjąć tego rodzaju wyzwania, ale z pewnością grupa ta jest nieliczna. Warto ponadto zwrócić uwagę na różnice w doborze metod kształcenia. „Tradycyjna chińska edukacja kładzie bowiem nacisk na inne metody nauczania i inne kompetencje niż te, które charakteryzują system nauczania w krajach cywilizacji Zachodu” (Zhang 2021: 70). Autorka tych słów – Zhang Yufeng – podkreśla, że techniki oparte na pamięciowym opanowywaniu materiału i „recytowaniu” wyuczonych fraz mogą okazać się zawodne. Jest to opinia, z którą zgodzi się wielu polskich lektorów mających doświadczenie w pracy ze studentami z Chin, ale i innych krajów Azji Wschodniej (zob. np. Jasińska 2015; Terka 2022; Machowska 2022). Zmiana metody kształcenia nie może jednak dokonać się ani szybko, ani łatwo, ponieważ system edukacji zakorzeniony jest w wielowiekowej tradycji konfucjańskiej. To właśnie z tego względu tak ważna jest obecność polskich nauczycieli, którzy mogą wspierać chińskich specjalistów, ale także przygotowywać studentów z Chin do sposobu kształcenia w Polsce. Wielu z nich przyjeżdża bowiem do Polski w ramach wymiany studenckiej i staje w obliczu konieczności modyfikacji nawyków edukacyjnych i otwarcia się na inne metody uczenia się, co stanowi częstokroć klucz do sukcesu. Przed podobnymi wyzwaniami zostaje również postawiony nauczyciel, który w tym procesie powinien być przewodnikiem i partnerem.

4. MIĘDZY WSCHODEM A ZACHODEM

Wprowadzenie do kultury chińskiej

Kiedy rozpoczynamy pracę z grupami chińskimi, musimy zdać sobie sprawę z pewnych kwestii, które po czasie wydają się oczywiste, jednak w momencie spotkania mogą zaskakiwać, dziwić, a nawet szokować. Nie chodzi nawet o zderzenie z zupełnie odmienną kulturą, ale o skonfrontowanie się z własnym europocentryzmem. Doskonale wyraziła to Jagna Malejka, pisząc:

Nie zdawałam sobie wówczas do końca sprawy, jakie wielkie było to ułatwienie. Miałam z moimi studentami [mowa głównie o studentach z krajów europejskich – A.P.K.] wspólne korzenie i – mimo oczywistych różnic – wspólną kulturę, wspólną religię, wspólny świat. Jedliśmy mniej więcej to samo i w ten sam sposób, słuchaliśmy podobnej muzyki, oglądaliśmy te same filmy, znaleźliśmy te same pozycje z literatury powszechnej; w operach, teatrach, filharmoniach czekały na nas podobne, a nawet te same przedstawienia, tak samo spędzaliśmy wolny czas. Mieliśmy zbliżony model rodziny, kształciliśmy się w podobnych systemach edukacji i kształtowaliśmy w zbliżonych systemach społecznych, żyliśmy w światach o podobnych hierarchiach i stosunkach międzyludzkich. Wreszcie, mieliśmy podobny arsenał min, ruchów, gestów, uśmiechów [...] (Malejka 2010: 332).

Wszystkie wymienione przez Malejkę aspekty zyskują nowe znaczenie i wymagają świadomości istnienia podstawowych różnic, pewnej wiedzy i chęci uczenia się – jako pokorny uczeń. W kolejnych podrozdziałach opisuję wybrane fenomeny kultury chińskiej właśnie po to, by móc lepiej zrozumieć studentów pochodzących z Państwa Środka. Ta część książki stanowi zatem zapis pracy domowej, którą odrabiałam sumiennie, pracując z Chińczykami, przyglądając się kolejnym zdarzeniom, poznając ich opinie i przyjażniąc się z nimi. Metaforę nauczyciela-ucznia stosuje także Andrzej Ruszer, który opisuje swoje doświadczenia w pracy lektora języka polskiego na Pekinijskim Uniwersytecie Języków Obcych (zob. Ruszer 2024⁵²). Lekturą

⁵² Korzystam tutaj z wywiadu zapisanego i opublikowanego w materiałach z jubileuszowej konferencji Pekinijskiej Polonistyki, która odbyła się w dniach 17–18 października 2024 roku.

obowiązkową jest artykuł tego autora *Gdy wszystko brzmi i wygląda inaczej... Chińczycy na lekcji polskiego* (2021), będący zapisem dziesięcioletniego odkrywania fenomenów chińskości w kontekście dydaktycznym.

W kolejnych rozdziałach przedstawiam w sposób pogłębiony (aczkolwiek mam świadomość, że wciąż niepełny) najważniejsze z punktu widzenia edukacji językowej aspekty kultury chińskiej. Zaczynam od spraw najzwyklejszych, które dla osób znających Chiny mogą okazać się banalne, ale dla nauczycieli, którzy pewnego dnia stanęli przed grupą w całości chińską, były zaskakujące, odkrywczе, ciekawe.

4.1. Garść truizmów

Pierwszą rzeczą, która wydaje się nieco inna, jest to, że rutynę dnia codziennego wyznaczają kolejne posiłki. Ich zadaniem jest nie tylko uśmierzenie głodu, lecz także zaspokojenie potrzeby wspólnoty. Sam sposób serwowania dań wymaga ich współdzielenia z innymi. Stąd określenie *posiłku* jako 伙食 (*huǒshí*), gdzie pierwszy znak oznacza grupę (człowiek 人 – *rén* przy ogniu 火 – *huǒ*), a drugi *jedzenie*. Innym przykładem jest obecność słownictwa związanego z jedzeniem w różnego rodzaju sformułowaniach, np. „być zazdrosnym”, czyli 吃醋 (*chīcù*), oznacza dosłownie „zjeść ocet”, a podstawowe pytanie o samopoczucie 吃过了吗? (*Chīguòle ma?*) jest w dosłownym tłumaczeniu pytaniem *Czy już jadłeś?* (zob. też Malejka 2010: 174; Ruszer 2021: 237)⁵³. Jak wynika z tych kilku przykładów, jedzenie stanowi niezwykle istotny element w życiu każdego Chińczyka, co poświadczają utrwalone w języku zwroty, misternie opakowane przekąski i przysmaki, które można kupić na lotniskach i przekazać w prezencie, czy różnorodność restauracji, barów i punktów ulicznych, gdzie rzadko można spotkać osoby spożywające posiłek w samotności. W naszej szerokości geograficznej zdecydowanie częściej otrzymujemy posiłki na oddzielnych talerzach – bez konieczności, a może raczej możliwości – dzielenia się nimi z innymi. Z perspektywy europejskiej Chińczycy jedzą dużo i obficie, poczynając od śniadania, na które można zjeść zupę ryżową z dodatkami, makarony lub ryż z mięsem, różnego rodzaju pierogi czy bułeczki na parze z nadzieniem mięsnym

⁵³ Jagna Malejka na dowód konsternacji, jaką może budzić dosłowna interpretacja tej formuły powitalnej, przytacza następującą anegdotę: „Przed zajęciami studenci pytają: »Jadłaś już kolację?«. Nie, nie jadłam, więc przyjmuję to jako zaproszenie. Po zajęciach pytam więc: »Idziemy razem coś zjeść?«. Jaką otrzymuję odpowiedź? »Nie, myśmy już jedli«. Skąd taka odpowiedź? Po prostu – z różnic kulturowych. Pytanie: »Czy już jadłeś/jadłaś« jest równoznaczne z naszym polskim »Jak się masz?«. Czy w takim razie znany na całym świecie podręcznik profesora Miodunki pt. *Cześć, jak się masz?* byłby przetłumaczony na chiński *Cześć, czy już jadłeś?*” (Malejka 2010: 174).

lub słodkim, np. z czerwonej fasoli. Kolejny obfity posiłek należy zjeść około godz. 13.00. Wówczas w szkołach i miejscach pracy jest zaplanowany czas na jedzenie i krótki odpoczynek. Studenci chińscy podczas studiów w Polsce częstokroć nie mogą liczyć na taką przerwę, co jest dla nich szczególnie uciążliwe. Zauważają to wykładowcy prowadzący zajęcia popołudniowe, którzy czasami narzekają na brak aktywności i ospałość studentów, których organizmy są po prostu przyzwyczajone do innego rytmu. Nie są bowiem w stanie zaspokoić głodu batonikiem lub drożdżówką zamiast ciepłym i wartościowym posiłkiem oraz zastąpić porządnej drzemki kilkuminutowym położeniem głowy na ławce. Tak zwyczajna kwestia może jednak prowadzić do krzywdzącej oceny – nauczyciel, który wchodząc ok. godz. 13.00 do sali, widzi uczniów leżących na ławkach i pozbawionych energii, mógłby bowiem być skory do sformułowania sądu o ich lenistwie i ospalstwie. Mógłby, ale jeśli ma świadomość, z czego to wynika, będzie w stanie inaczej spojrzeć na tę sprawę. Kilkakrotnie słyszałam także utyskiwania nauczycieli, że studenci zimą nie ściągają kurtek czy czapek. Ponownie nie wynika to z braku manier, ale z dotychczasowych doświadczeń. W wielu chińskich domach i szkołach nie ma ogrzewania. Dotyczy to większości miejscowości w południowych Chinach⁵⁴. Rzeczą naturalną jest zatem noszenie ciepłych ubrań, tak jak u nas ściągnięcie okrycia wierzchniego po wejściu do pomieszczenia. Sama padłam ofiarą takiego przyzwyczajenia, kiedy podczas stażu (w grudniu) prowadziłam zajęcia na jednym z chińskich uniwersytetów. Przed wejściem do sali naturalnie zdjęłam kurtkę i – pomimo tego, że naprawdę było chłodno – nie włożyłam jej do końca zajęć. Było to uwarunkowane normami, które przyjął, i tym, co uznawałam za właściwe. Osoby przywykłe do pozostawiania zimą w pomieszczeniach w ciepłym ubraniu nie ściągają kurtek, nawet jeśli temperatura na to pozwala. Siła przyzwyczajenia. Nie należy się również dziwić, że podczas upałów studenci z Chin będą chronić ciało przed słońcem i opalenizną, która w Chinach w żaden sposób nie dodaje urody. Warto to wziąć pod uwagę podczas planowania różnego rodzaju wycieczek i wydarzeń⁵⁵.

Wspomniałam już, że w Chinach czas historyczny wyznaczają kolejne dynastie, a nie jak w przypadku kultury europejskiej epoki, w których dominowały różne ideały, style w sztuce i zmiany w obyczajowości. Znajomość kolejnych epok jest kwestią bezdyskusyjną, wymaganą na podstawowym poziomie wykształcenia. Z tego

⁵⁴ Obecnie sytuacja ta ulega zmianie i w budynkach, w których nie ma centralnego ogrzewania, montuje się klimatyzatory do ogrzewania pomieszczeń.

⁵⁵ Wspominam o tym aspekcie, ponieważ spływ Dunajcem w Szczawnicy okazał się dla studentów z Chin przeżyciem nieprzyjemnym. Nie byli bowiem przygotowani na ponad dwugodzinną ekspozycję na słońce, więc zamiast podziwiać widoki, próbowali ukryć twarz przed promieniami, co dla flisaków spływających tratwami było pewnego rodzaju szokiem. Nie rozumieli, dlaczego studenci używają parasoli, spod których nic nie widać.

względu dziwić może fakt, że ktokolwiek mógłby mieć z tym problemy. Sprawa nie jest taka oczywista, jeżeli zastanowimy się nad tym, w jakim zakresie my znamy chronologię panowania kolejnych dynastii chińskich. Gdy pracuje się z Chińczykami, taka orientacja staje się konieczna, ponieważ w rozmowach o zdarzeniach z przeszłości, o sztuce, kulturze czy literaturze studenci często odnoszą się do znanych im cezur czasowych, mówiąc np., że *qípáo* (chiński ubiór kobiecy, który obecnie przeżywa pewnego rodzaju renesans, stając się suknią popularną nie tylko wśród Chinek) przybyło do Chin wraz z początkiem panowania mandżurskiej dynastii Qing. Z tego względu podaję uproszczony wykaz kolejnych dynastii chińskich (za Kajdański 2005: 59)⁵⁶: Han (206 p.n.e. – 220 n.e.), Okres Trzech Królestw (220–280 r.); Jin (265–420 r.), Okres Dynastii Południowych i Północnych (420–589 r.), Sui (581–618 r.), Tang (618–907 r.), Okres Pięciu Dynastii (907–960 r.), Song (960–1279 r.), Yuan (1279–1368 r.), Ming (1368–1644 r.), Qing (1644–1911 r.). W roku 1911 rozpoczęła się rewolucja demokratyczna, której wynikiem było obalenie mandżurskiej dynastii Qing. Ostatnim jej reprezentantem był małoletni wówczas (urodzony w 1906 roku) cesarz Pu Yi (więcej informacji zob. Kajdański 2005: 211, 223). Warto znać te cezury czasowe – zwłaszcza odnoszące się do ostatniego tysiąclecia, ponieważ studentom z Chin czasami trudno odnaleźć się w „naszych” epokach i kolejnych wiekach. Bywa, że pisząc różne prace, sytuują założenie Akademii Krakowskiej pod koniec panowania dynastii Yuan. Zdarzyć się również może, że nie będą potrafili stosować zapisu cyframi rzymskimi i nie jest to kwestia braku wykształcenia, a tego, że w programie edukacji nie przewidziano na te elementy miejsca, tak jak w naszej podstawie programowej nie ma zapisu cyfr znakami chińskimi. Różnice dotyczą także pokazywania konkretnych liczb na palcach, z czym warto się zapoznać, ponieważ np. gest, który w założeniu ma oznaczać liczbę dwa (wysunięty kciuk i palec wskazujący), w rzeczywistości chińskiej oznacza cyfrę 8. Przykłady różnego rodzaju nieporozumień wynikających z różnic kulturowych można mnożyć. Wymieniam tylko kilka z nich na dowód tego, że nic nie jest oczywiste, a za każdym zachowaniem może stać szereg uwarunkowań, które należy wziąć pod uwagę, aby pojąć zjawisko różnic kulturowych i przyglądać im się z ciekawością i otwartością, ale i z pokorą oraz świadomością własnej ślepoty kulturowej i europocentryzmu⁵⁷. Drogą do tego celu jest poznanie przyczyn tych odmienności, sięgając do ich źródeł.

⁵⁶ Zaczynam od dynastii Han, czyli od 206 r. p.n.e., ponieważ to od tej dynastii wywodzi się najliczniejsza grupa etniczna, czyli Hanowie.

⁵⁷ Zdecydowanie więcej informacji i przykładów różnic kulturowych podają Jagna Malejka (2010) i Andrzej Ruszer (2021).

4.2. Źródła cywilizacji

„Cywilizacja chińska zasługuje z pewnością na coś więcej niż tylko zainteresowanie z powodu swej odmienności. Może się ona wydać osobliwa, lecz (i tak jest w istocie) zapisana jest w niej ogromna suma ludzkich doświadczeń. Żadna inna cywilizacja nie była przez tak długie wieki czynnikiem łączącym społeczeństwo. Gdy się więc pretenduje do miana humanisty, nie wolno nie znać tej tradycji kulturalnej tak pełnej uroku i trwałych wartości.”
(Granet 2021: 9)

Tymi słowami zaczyna swoją opowieść o cywilizacji chińskiej Marcel Granet – cywilizacji, która pomimo upływu czasu wciąż kultywuje myśli starożytnych filozofów, dostosowując je do potrzeb i wyzwań współczesności. Początki cywilizacji chińskiej sięgają II, a nawet III tysiąclecia przed naszą erą, a współczesne Chiny są jej bezpośrednim spadkobiercą. Kultura europejska kształtowała się w basenie Morza Śródziemnego, ale jej bardziej zunifikowany charakter uformował się dopiero w okresie rozwoju chrześcijaństwa⁵⁸. Trudno zatem przyjąć, że tradycje antycznych Greków i Rzymian są nam równie bliskie, jak kultura starożytnych Chin żyjącym współcześnie mieszkańcom tego kraju.

Starożytnych Greków cechowało wysokie poczucie sprawczości wykształcone dzięki miejscu, ustrojowi i czasom, w których przyszło im żyć. Posiadanie możliwości zabierania głosu w sprawach ważnych dla całej społeczności, wpływania na jej kształt i styl życia dzięki umiejętnościom logicznego argumentowania, budowało świadomość indywidualnej tożsamości oraz przeświadczenie, że każdy może decydować o własnym życiu i dokonywać niezależnych wyborów. Postawy indywidualistyczne oraz przekonanie o własnej wyjątkowości cechowały już bohaterów mitologicznych, a nawet greckich bogów, gdyż każdy z nich posiadał szczególne umiejętności. Byli oni także targani pragnieniami i potrzebami, które niejednokrotnie doprowadzały do burzenia harmonii w panującym świecie i łamania praw nim rządzących. Sztandarowym przykładem jest uprowadzenie Heleny, co wywołało wojnę trojańską opisywaną przez Homera na kartach *Iliady*, która – obok *Odysei* – jest dziełem klasycznym, mającym wpływ na kolejne pokolenia odbiorców. Potrzeba ekspansji, poszerzania granic, sztuka wojenna oraz idea igrzysk olimpijskich były szczególnie cenione, o czym świadczą choćby ornamenty na wazach i kielichach

⁵⁸ Wojciech Daszkiewicz opisuje początki cywilizacji europejskiej następująco: „Cywilizacja europejska jest tworem, który konstituował się w określonym miejscu i czasie, ale z perspektywy współczesności wydaje się tworem »mglistym« i trudnym do jednoznacznego scharakteryzowania. Przyjmuję, że cywilizacja europejska konstituowała się na przestrzeni IV-VII wieku po Chrystusie, ale formowanie się cywilizacji europejskiej zainicjowane w tych wiekach uzyskało wyraźne wsparcie polityczne w X wieku” (Daszkiewicz 2016).

przedstawiające sceny walk, uczt oraz sylwetki sportowców. Środowisko naturalne, w którym żyli starożytni, zapewniało stały dostęp do żywności, klimat nie był wymagający, a bliskość mórz umożliwiała wyprawy handlowe i odbywanie podróży, co wiązało się ze spotkaniami z przedstawicielami innych kultur. Wykształciło to u Greków poczucie ciekawości, chęć poznawania złożoności i różnorodności świata oraz poszukiwania w nim zasad i prawideł. Poczucie sprawczości i wiara w indywidualne możliwości leżą u podstaw tworzenia ustrojów politycznych, z których największą rolę odegrała, ukształtowana już w VI i V p.n.e., demokracja. Starożytnym Grekom obce były rządy autorytarne, a każda próba ich wprowadzenia spotykała się z oporem. W związku z brakiem konieczności troszczenia się o przetrwanie, Grecy mogli kierować swoją uwagę na poznawanie praw rządzących tym światem i jego poszczególnych elementów, prowadząc systematyczne obserwacje w wielu dziedzinach wiedzy. Poznawanie dostarczało satysfakcji i przyjemności – greckie słowo *scholē* oznacza właśnie *spokój, wolny czas*, przez starożytnych wypełniany nauką. Sytuacja finansowa pozwalała kupcom na wysyłanie dzieci do szkół, aby zgłębiały wiedzę. Nie wiązało się to jednak – tak jak w starożytnych Chinach – z możliwością awansu społecznego, czy zmianą statusu całej rodziny, a nawet społeczności. Można zatem postawić hipotezę, że za decyzją podjęcia nauki stały inne przesłanki, inne motywacje. Czas wolny spędzano na obcowaniu ze sztuką, której najpełniejszą realizację stanowi teatr grecki. Tworzenie i uczestnictwo w tak wyrafinowanej formie rozrywki stanowi dowód na potrzebę i radość z doświadczania sztuki.

Codziennosc starożytnych Chińczyków była bardziej wymagająca i została ukształtowana w odmiennych warunkach. Większość terytorium Chin to obszary śródlądowe – równiny i niewysokie góry. Marcin Jacoby rozpoczyna swoją opowieść o Chinach od opisu żółtej, trudnej do uprawy ziemi oraz terenów, które ludzie musieli ujarzmić setki, a nawet tysiące, lat temu. Część najmniej żyznych i podatnych na uprawę ziem wymagała podjęcia współpracy przy budowie sieci irygacyjnych, aby możliwa była uprawa ryżu. W ten sposób siłą ludzkich rąk powstały wzbudzające do dziś zachwyty i pokorę tarasy ryżowe. Uprawa była warunkiem przetrwania, a życie rolnicze wymagało współpracy i wytrwałości, harmonii oraz umiejętności znalezienia się w odpowiednim miejscu w piramidzie układu organizującego codzienność. Co więcej, w starożytnych Chinach panował ustrój oparty na hierarchii – rolnicy stali najniżej i podlegali urzędnikom cesarskim, starszyźni i samemu cesarzowi. Struktura ta wymagała zachowania dobrych relacji z osobami o tym samym statusie oraz tymi, którzy zajmowali wyższe pozycje w hierarchii społecznej. Starożytnym Chińczykom nie brakowało poczucia sprawczości, ale inny był jego wymiar – zbiorowy (*sense of collective agency*) (zob. Nisbett 2015: 22). Ogromny wpływ na ukształtowanie się takiej formy życia społecznego miały nauki Konfucjusza, regulujące powinności i zasady życia w określonych społecznościach, poczynając od rodziny, a kończąc na ustroju państwowym. Prawa jednostki uzależnione były od potrzeb grupy społecznej

i nie pozwalały jej kierować się indywidualnymi pragnieniami. Z tego względu tradycje dysput oraz prowadzenie sporów nie zakorzeniły się w kulturze chińskiej, a i dziś wyrażanie sprzeciwu – zwłaszcza w relacjach z osobami stojącymi wyżej w hierarchii – przysparza Chińczykom wiele trudności. Na chińskich obrazach znajdujemy zatem nie malowidła opowiadające o olimpijskich konkurencjach sportowych, ale sceny z życia rodzinnego oraz uroki życia na wsi w harmonii z naturą. Inspiracją dla tych pierwszych był konfucjanizm, dla drugich – wierzenia taoistyczne.

Chińskie zamiłowanie do jednolitości znalazło [także] wymiar w muzyce monofonicznej. Wykonując utwór, wszyscy muzycy jednogłosowo śpiewali lub odtwarzali na instrumentach tę samą melodię. Nie jest niespodzianką, że muzyka polifoniczna, w której występują jednocześnie różne samodzielne i równorzędne głosy wokalne lub instrumentalne, powstała w Grecji (Nisbett 2015: 22).

4.3. Filozoficzno-religijne fundamenty życia i edukacji

Współczesne Chiny, tak jak każda inna kultura czy cywilizacja, kształtowały się przez wieki pod wpływem wielu koncepcji myślowych, religijnych, filozoficznych i politycznych, które wzajemnie się przenikały i uzupełniały. W przypadku Chin największe znaczenie przywiązuje się do taoizmu oraz nauk Konfucjusza⁵⁹, do tej pory regulujących życie społeczne, polityczne i religijne Chińczyków. Kong Fuzi żył w latach 551–479 p.n.e., lecz jego nauki zostały przyjęte jako filozofia ówczesnego państwa chińskiego w czasach dynastii Han (od 206 p.n.e. do 220 n.e.), która stworzyła podwaliny państwowości oraz biurokracji. Jak podkreślają znawcy tematu, pomimo że to konfucjanizm stworzył podstawy porządku życia społecznego i odegrał istotną rolę w kształtowaniu sposobów myślenia, to system wartości Chińczyków pozostaje pod wpływem wielu różnych szkół filozoficznych, poczynając od buddyzmu, przez taoizm, legalizm, po tradycje judeochrześcijańską (Czarnik 2001; Gu 2014; Sławiński, Zdanowski 2015; Mańkowska 2021). „Konfucjanizm jako jedno z trzech najważniejszych wierzeń Chińczyków [obok taoizmu i buddyzmu – przypis A.P.K.] został uznany za immanentną część składową systemu, który Chińczycy określają lapidarnie jako »trzy religie to jedna religia« (*san jiao, yi jiao*)” (Sławiński, Zdanowski 2015: 199).

⁵⁹ Określenia *Konfucjusz*, a następnie *konfucjanizm* powstały na skutek latynizacji chińskiego imienia Kong Fuzi (Mistrz Kong) w XVII wieku przez jezuitów. Od tego czasu nauki Kong Fuzi (551–479 r. p.n.e.) zaczęły się rozpowszechniać w świecie Zachodu, stając się pewnego rodzaju ramą poznawczą, która służyła dla zrozumienia tradycji i myśli chińskiej (por. Weśłowski 2011: 175).

Konfucjanizm jest jednocześnie nurtem filozoficznym, systemem organizacji państwa, zbiorem zasad etycznych oraz religią. Nastęrczać to może problemów w opisie ze względu na brak rozdzielenia sfer *sacrum* i *profanum*, do czego jesteśmy przywiązani (por. Zieliński 2015: 245–246). W kulturze zachodniej wielu było myślicieli i filozofów, którzy odegrali kluczową rolę w kształtowaniu sposobów myślenia i zasad porządku społecznego. Trudno jednak byłoby wskazać jednego, którego rola byłaby porównywalna do tej, jaką odgrywają nauki Mistrza Konga w Azji Wschodniej. Być może z tego względu konfucjanizm w obiegowej myśli kojarzony jest z religią – wszak istnieją świątynie Konfucjusza i sam myśliciel w wielu miejscach *Diałołów Konfucjańskich* mówi o Niebie/Niebiosach, nadając swoim myślom charakter transcendentny. Jak pisze Zbigniew Wesołowski: „Jest to próba przekroczenia ograniczonej rzeczywistości człowieka i odniesienia ludzkich doświadczeń i zmysłów do relacji z rzeczywistością nadziemską” (Wesołowski 2011: 178). W jednej z książek czytamy, że „Kto tu na dole oddaje się nauce, może wysoko sięgać” (tamże). Nauka ta ma wymiar bardzo „ziemski” i stanowi zbiór zasad i regulacji życia rodzinnego, społecznego oraz kwestii sprawowania władzy. Trudno zatem oddzielić to, co religijne od tego, co świeckie. Z tego względu zasady funkcjonowania struktur politycznych i społecznych – od władzy państwowej i władze lokalne po klany i rodziny – mają charakter polityczno-społeczny i religijny zarazem, stanowiąc zbiór powiązanych ze sobą reguł o charakterze administracyjnym, moralnym, wychowawczym i obrzędowo-religijnym (por. Wesołowski 2000, Feng 2001, Olszewski 2003, Xinzhong 2009, Zieliński 2015b⁶⁰). Nauki Konfucjusza ukształtowały zatem zbiór zasad, wśród których wyróżnia się: kult przodków, przepisy regulujące życie we wspólnocie, etykę społeczną oraz towarzyszące im rytuały (zob. Wesołowski 2000). Rytuały stały się podstawą codziennego funkcjonowania i z czasem przerodziły się w sztywne wzorce zachowań i postępowania, regulujące wiele aspektów życia w najdrobniejszych czasami szczegółach (np. ze wskazaniem odpowiednich i nieodpowiednich gestów, mimiki, strojów itd.). Rytuały obecne były w życiu rodzinnym (np. kult przodków, reguły żałoby, zależność syna od ojca, żony od męża czy młodszego brata od starszego) i rozciągały się na inne sfery życia, przede wszystkim na edukację, a – w skali makro – na układ polityczny. Według tej koncepcji państwo stanowi bowiem naturalne rozszerzenie klanu i obowiązują w nim podobne zasady. „Naród w przekonaniu konfucjanistów miał być rodziną w jej największym wymiarze” (zob. Wesołowski 2011: 184). Konfucjanizm, jak i inne szkoły myślenia, ulegał i wciąż ulega ewolucji, przyjmując kolejne wcielenia na miarę czasów i potrzeb współczesności.

⁶⁰ Książką, która w sposób wyczerpujący opisuje podstawy filozoficzne w kontekście pedagogicznym, jest monografia Pawła Zielińskiego *Taoistyczne, konfucjańskie i zachodnie koncepcje pedagogiczne* (2015b). Pozycja ta stanowi jeden z głównych punktów odniesienia dla treści zawartych w niniejszym rozdziale.

Zasady konfucjańskie zmieniały się szczególnie intensywnie pod wpływem innych prądów myślowych i religii – głównie taoizmu i buddyzmu – w czasach rządów dynastii Song (960–1279 r.) i Ming (1368–1644 r.), co doprowadziło do ukonstytuowania się podstaw neokonfucjanizmu⁶¹. To, co jednak szczególnie istotne z punktu prowadzonych w niniejszej pracy rozważań, to wpływ nauk konfucjańskich na model edukacji i podejście do kwestii kształcenia (por. Gu 2014). „Podstawową wartością konfucjańską jest *xue zuo ren*, co oznacza naukę siebie. Prawdziwie konfucjańska nauka to uczenie się dla samego siebie. *Xue zuo ren* w chińskim kontekście edukacyjnym oznacza: wyrafinowanie estetyczne, doskonałość moralną oraz religijność” (Mańkowska 2021: 24). Edukacja odgrywa szczególnie istotną rolę, ponieważ nauka i samodoskonalenie się prowadzi do doskonałości moralnej i duchowej.

Najważniejszym konstruktem w naukach Konfucjusza jest pojęcie *Ren*, odnoszące się do kwestii moralności, której rdzeniem są miłość i szacunek. *Ren* nazywane jest istotą człowieczeństwa, a rozwijane jest na skutek odpowiedniej edukacji w zakresie: miłości dzieci do rodziców tzw. miłość synowska (*Xiao*), szacunku dla rówieśników (*Di*), respektowaniu władzy nadrzędnej (*Zhong*) oraz normy zachowania (*Li*)⁶². *Li* natomiast jest podstawą odpowiedniego działania, etykiety, respektowaniem zasad religijnych i moralnych obowiązujących w relacjach z innymi ludźmi. W życiu współczesnych Chińczyków *li* wiąże się z koncepcją „twarzy”. Naruszenie *li* prowadzi do jej utraty (zob. Ting-Toomey 1999: 75). Postępowanie niezgodnie z zasadami *li* lub ich nieświadomość świadczy o braku odpowiedzialności i brakach w zakresie kształtowania relacji z innymi ludźmi⁶³.

Co szczególnie ważne – droga do kształcenia się jest otwarta dla każdego, niezależnie od pochodzenia. Przykładem tak pojmowanej merytokracji były egzaminy urzędnicze, które wprowadzono już w czasach dynastii Han. System egzaminów był szansą na zdobycie lepszej pozycji w społeczeństwie i podniesienie tym samym prestiżu całej rodziny, klanu, a nawet całej miejscowości. Wszystko to można było osiągnąć dzięki studiowaniu klasycznych ksiąg konfucjańskich, co wymagało cierpliwości, pilności i hartu ducha. Tym samym wytrwałość w kształceniu się i edukacja zyskały niezwykłą rangę. Należy przy tym pamiętać, że celem uczenia się jest doskonalenie się poprzez nabywanie umiejętności wzmacniania więzi z grupą i na

⁶¹ „W stadium przeobrażeń, w okresie dynastii: Song i Ming (od X do XIII i od XIV do połowy XVIII w.), konfucjanizm w reakcji na buddyzm i taoizm, wykorzystując także elementy duchowe ich filozofii, przeformułował swoje założenia dotyczące wszechświata, społeczeństwa i jednostki, jednocześnie starając się o oczyszczenie swych nauk z »zabobonów« wymienionych systemów. W rezultacie tych działań pojawiła się Nowa Nauka Konfucjańska, zwana *daoxue* (Nauka Drogi) lub *lixue* (Nauka Zasady Rozumu), znana na Zachodzie jako neokonfucjanizm” (Zieliński 2015b: 248).

⁶² Por. https://pl.wikipedia.org/wiki/DIALOGI_konfucja%C5%84skie (dostęp: 11 XII 2024).

⁶³ Koncepcji „twarzy” poświęciłam oddzielny rozdział.

podstawie określonych zasad determinujących harmonię w relacjach z innymi. Harmonia nie wyklucza, a wręcz wspiera, ustrój oparty na hierarchii. Kluczowe miejsce zajmuje respektowanie i przyswajanie wartości konfucjańskich oraz sposobów ich budowania. Zgodnie z koncepcją społeczeństwa stworzoną przez Konfucjusza, człowiek jest kształtowany poprzez odpowiednie wychowanie, życie w harmonijnej wspólnocie i relacje społeczne, a jego wartość dla tego społeczeństwa określa miejsce zajmowane w hierarchii oraz obowiązki, jakie mu powierzono (Xinzhong 2009). Konfucjusz akcentował, że pragnienie szybkich osiągnięć jest niezgodne z naturą kształcenia oraz wskazywał drogę środka w zakresie oceny własnych umiejętności. Nie sposób zatem nie dostrzegać w konfucjanizmie aspektu pedagogicznego oraz stworzenia podstaw zinstytucjonalizowania wychowania i nauczania podporządkowanego konkretnym celom i wartościom. Konfucjusz sam założył pierwszą w Chinach prywatną szkołę, gdzie wykładał swoje nauki. Kładł nacisk na kwestie moralności, mającej być gwarantem harmonijnego życia. Także kształcenie literackie odgrywało istotną rolę⁶⁴. Prywatną akademię Konfucjusza ukończyło ok. 3000 uczniów, którzy potem objęli prestiżowe stanowiska. Działalność edukacyjna Konfucjusza dała początek zorganizowanemu szkolnictwu oraz zainicjowała zawód nauczyciela. Konfucjusz podkreślał rolę doskonalenia się jako sposobu zdobywania wiedzy, jednak dowodził, że proces ten musi być celowy, świadomy i dojrzały, ponieważ bezmyślne opanowywanie treści nie służy rzeczywistemu rozwojowi. Jego koncepcje mają charakter zarówno dydaktyczny, jak i wychowawczy. Opierają się bowiem na doskonaleniu człowieczeństwa poprzez zdobywanie wiedzy. Pozostaje to w zgodzie ze współczesnymi koncepcjami pedagogicznymi, które również podkreślają, że celem edukacji jest zdobywanie wiedzy i rozwijanie umiejętności. Kluczową rolę odgrywają także kompetencje społeczne. Jednak metody realizacji tych celów mogą się znacząco różnić. Odmienności te stanowią często główny obiekt zainteresowania dydaktyków, podejmujących pracę z uczniami chińskimi. Z jednej strony przypisują sumienność, pieczołowitość i skromność (umiar w ocenie własnych możliwości i umiejętności) uczniów chińskich wpływom edukacji w duchu konfucjańskim; z drugiej strony niejednokrotnie dziwią się sposobom zdobywania wiedzy i jej wykorzystywania, a nawet samemu podejściu do kwestii wykształcenia i jego roli w późniejszym życiu.

⁶⁴ Konfucjusz pozostawił po sobie sześć ksiąg: *Księgi Pieśni – Shijing*, *Księgi Dokumentów (Historii) – Shujing*, *Księgi Przemian – Yijing*, *Księgi Ceremonii (Obyczajów) – Liji*, *Kroniki Wiosen i Jesieni – Chunqiu*, *Księgi Muzyki – Yuejing* (zob. Schuman 2015). Księgi te stanowią *Sześcioksiąg konfucjański*. Później dodano do kanonu konfucjańskiego zredagowany przez Zhuxi'ego *Czteroksiąg Konfucjański*, zawierający: *Dialogi konfucjańskie – Lunyu*, *Księgę Mencjusza – Mengzi*, *Wielką Naukę – Daxue* oraz *Doktrynę Środka – Zhongyong* (por. Wójcik 2001a). Księgi konfucjańskie stanowiły podstawę kształcenia w Chinach aż do 1919 roku.

Nauki Konfucjusza i studiowanie jego pism stanowią jeden ze stałych elementów kształcenia w chińskich szkołach. Cytaty z ksiąg konfucjańskich eksponowane są na ścianach w budynkach szkolnych oraz w przestrzeni publicznej. W wielu szkołach uczniowie wspólnie czytają albo recytują z pamięci wybrane fragmenty dzieł myśliciela. Ich treści przyswajane są od wczesnego dzieciństwa i poprzez systematyczną ich lekturę, analizę i naukę na pamięć pozostają na zawsze w umysłach Chińczyków. Edukacja w zakresie zasad, moralności i reguł zachowania do dziś stanowi istotny element programu kształcenia we wszystkich szkołach, dostarczając reguł i schematów postępowania w określonych sytuacjach. Dzięki temu zasady te są spójne, znane i respektowane przez ogół społeczeństwa. Nie ma tu miejsca na dowolność interpretacji. Człowiek, który nie przestrzega określonych zasad, to człowiek, który nie otrzymał odpowiedniej edukacji. W tym ujęciu kończenie kolejnych klas i etapów edukacyjnych staje się jednocześnie wyznacznikiem przygotowania do życia w społeczeństwie. Im wyższy poziom wykształcenia, tym większa odpowiedzialność i dbałość o pielęgnowanie przyswojonych wartości. Pojmowanie edukacji jako procesu wewnętrznego doskonalenia się i przygotowania do życia w społeczeństwie pozwala człowiekowi Zachodu na zrozumienie wielu kwestii związanych z podejściem Chińczyków do uczenia się, zasad panujących w środowisku kształcenia oraz samego studiowania. W kulturze zachodniej respektowanie zasad etycznych, reguł życia społecznego czy zasad dobrego wychowania nie idzie w parze z odbieraną edukacją szkolną.

Należy jednak pamiętać, że konfucjanizm nie jest jedynym systemem, który ukształtował chińskie wartości. O ile w sferze publicznej (głównie w administracji i szkolnictwie) odgrywał kluczowe znaczenie, o tyle w zakresie kwestii odnoszących się do samodoskonalenia szczególnie mocno oddziaływał taoizm i buddyzm (zob. Zieliński 2015b: 246). Podkreśla się także wyjątkowość chińskiego konfucjanizmu, a zwłaszcza neokonfucjanizmu, pozostającego w ścisłym związku z taoizmem i buddyzmem. Taoizm to drugi z kluczowych systemów filozoficzno-religijnych kształtujących tradycyjną kulturę chińską. Termin taoizm pochodzi od *dao* (*dào*), które oznacza „drogę” i/lub „naukę” i jest określeniem harmonijnych relacji pomiędzy Niebem, Ziemią i człowiekiem. Za twórcę filozofii taoistycznej uznaje się myśliciela Laozi, żyjącego w VI wieku p.n.e., jednak początki taoizmu sięgają nawet połowy pierwszego tysiąclecia przed naszą erą (Żbikowski 1988). Najstarszymi dokumentami taoizmu są *Daodejing*, spisane przez Laozi, oraz księga *Zhuangzi*. Ten system filozoficzno-religijny współtworzy korzenie kultury chińskiej, czerpiąc ze starożytnej religii, z której przejął kult przodków oraz część obrzędowości. Ważną rolę w teologii taoistycznej odgrywa Księga Przemian – *Yijing* – zawierająca interpretację dwóch przeciwnych i jednocześnie wzajemnie się uzupełniających sił – *yin* i *yang*. W filozofii starożytnych Chin szczególną rolę odgrywa harmonia, która rozumie kosmos jako ‘dziesięć tysięcy rzeczy’ (*wàn wù*) harmonijnie ze sobą powiązanych.

Ponadto w kosmosie istnieje przeciwieństwo uzupełniających się elementów ying i yang (*yīnyáng*), czy też ‘pięciu elementów’ znanych także jako ‘pięć żywiołów budujących wszechświat’, których fazy przekształcenia wyrażają harmonijne odpowiedniości istniejące pomiędzy poszczególnymi elementami naszego kosmosu (Wesołowski 2011: 188).

Zgodnie z naukami taoizmu rytm rzeczy polega na wzajemnym uzupełnianiu się różnych par dopełniających się przeciwieństw, które pozostają w ciągłym ruchu – „wznoszą się i upadają, rozkwitają i więdną, powstają i przemijają” (Kohn 2012: 29).

Filozofię tę najlepiej unaocznia figura ying yang. Przedstawia ona dwa przenikające się i pozostające w ciągłym ruchu pierwiastki.



Ilustracja 2. Symbol ying i yang

Zgodnie z naukami myślicieli taoistycznych proces powstawania świata przechodził przez kilka etapów. Na początku i od zawsze istnieje tao, które ewoluowało w pewnego rodzaju kosmiczną energię. Następnie podzieliła się ona na dwie energie – ying i yang, które uległy scaleniu i dały początek stworzeniu wszystkich stanów i rzeczy. Od tego czasu zjawiska występują naprzemiennie, a życie ludzkie i zdarzenia charakteryzuje zmienność i płynne przechodzenie z jednego stanu w drugi. Ta zmienność gwarantuje stan równowagi. Co więcej w yin zawiera się w yang, a yang zawiera się w yin. Do każdej z tych energii przypisane są konkretne działania, cechy i zjawiska.

Tabela 2. Pierwiastki ying i yang (Kohn 2012: 84)

yang	<i>aktywne</i>	<i>narodziny</i>	<i>impuls</i>	<i>ruch</i>	<i>zmiana</i>	<i>ekspansja</i>		
yin	<i>pasywne</i>	<i>dopełnienie</i>	<i>reakcja</i>	<i>spoczynek</i>	<i>karmić</i>	<i>kurczenie się</i>		
yang	<i>niebiosa</i>	<i>wiosna</i>	<i>lato</i>	<i>dzień</i>	<i>wielkie</i>	<i>władca</i>	<i>mężczyzna</i>	
yin	<i>ziemia</i>	<i>jesień</i>	<i>zima</i>	<i>noc</i>	<i>małe</i>	<i>minister</i>	<i>kobieta</i>	
yang	<i>ojciec</i>	<i>życie</i>	<i>rozwój</i>	<i>szlachetny</i>	<i>malżeństwo</i>	<i>żołnierze</i>	<i>mowa</i>	<i>dawać</i>
yin	<i>matka</i>	<i>śmierć</i>	<i>zastój</i>	<i>pospolity</i>	<i>pogrzeb</i>	<i>robotnicy</i>	<i>cisza</i>	<i>otrzymywać</i>

Na podstawie powyższego zestawienia można wnioskować, że to w yang mieści się więcej elementów i działań pozytywnych. Tak jednak nie jest, ponieważ obie te siły wzajemnie się przenikają zgodnie z pięcioma fazami przemiany według następującego schematu: młode yang – stare yang – yin/yang – młode yin – stare yin. Każdej kolejnej fazie przemiany odpowiada konkretny element: drzewo – ogień – ziemia – metal – woda. Wymienione elementy często zestawia się z tradycją żywiołów znaną z wierzeń greckich lub indyjskich. Nazwy tych substancji dodawane bywają do chińskich imion, żeby uzupełnić brakujący typ energii. Stanowi to dowód na to, jak dużą rolę przywiązują, także współcześnie, Chińczycy do stanu równowagi i harmonii. To poczucie zmienności zjawisk, materii i sił wykształciło inne podejście do sposobów opisu świata i jego elementów, których nie można zamknąć w pojedynczych kategoriach, zaklasyfikować, ustalić dla każdego z nich jednej stałej pozycji. Jak píše Paweł Zieliński, taoizm głosił, że:

[...] odpowiedzi dotyczących znaczenia ludzkiej egzystencji, ale też sensu istnienia świata, należy szukać we własnym wnętrzu, posiłkując się w większym stopniu wskazówkami mędrców (którzy doświadczyli wglądu w pustkę – obszar poza nazwami), niż uczonych i filozofów, tkwiących w świecie zróżnicowania, kategorii i pojęć, podających rzeczywistość tylko rozumowym, opartym na logice, analizom. W tym kontekście interesująca jest również uwaga Tadeusza Żbikowskiego⁶⁵, sinologa i tłumacza tekstów taoistycznych, dotycząca trudności w jednoznacznym odwzorowaniu myśli autora chińskiego starożytnego tekstu filozoficznego, gdyż prawie każde słowo w klasycznym języku chińskim występuje w funkcji dowolnej części mowy, co pozwala również odbiorcy, w sposób nie tyle precyzyjny, co intuicyjny, odczytywać przekaz (Zieliński 2015b: 166).

Przytaczam ten obszerny cytat ze względu na to, że holistyczny odbiór i interpretacja tekstów, zdarzeń i zjawisk ma swoje podstawy w taoizmie jako systemie filozoficzno-religijnym, jak też wpisana jest w strukturę języka chińskiego i z niego wynika. Lektura tekstów klasycznych, która zajmuje istotne miejsce w edukacji chińskich obywateli, wymaga strategii rozumienia całościowego, globalnego. Konieczny jest szerszy kontekst oraz odejście od zasad i reguł opartych na dedukcji i indukcji logiki. Zrozumienie początków myślenia i struktury języka jako narzędzia, za pomocą którego zachodzi proces analizy, może stanowić punkt wyjścia w wyjaśnianiu różnic badanych przez psychologię międzykulturową. W przypadku taoizmu koncepcja wzajemnego uzupełniania się i współistnienia przeciwieństw oraz stosowane sposoby pośredniego i nieoczywistego opisu złożoności świata wyjaśnia holistyczny styl analizy Chińczyków oraz ich przynależność do kultur wysokiego kontekstu w typologii Edwarda Halla, co zostanie opisane w dalszych rozdziałach.

⁶⁵ Zob. (Żbikowski 1988: 40).

Przyjrzyjmy się jednemu z tekstów zawartych w księgach taoizmu:

Szczere słowa nie są piękne.

Piękne słowa nie są szczerze.

Dobry człowiek nie jest krasomówcą.

Krasomówca nie jest dobrym człowiekiem.

Mądry człowiek nie ma rozległej wiedzy.

Ten, kto ma rozległą wiedzę, nie jest mądry.

Mądry człowiek nie gromadzi dla siebie samego.

Im bardziej jest pomocny dla innych, tym sam więcej ma.

Im więcej daje, tym więcej posiada.

Drogą Nieba jest, by wszystkim przynosić pożytek i nikogo nie krzywdzić.

Drogą mędrca jest, by współdziałać i nie współzawodniczyć⁶⁶ (cyt. za Kohn 2012: 24).

Dla nieoswojonego z koncepcjami taoizmu czytelnika przytoczony fragment pełen jest sprzeczności. Jednak po uważnej lekturze – w odniesieniu do nauk taoistycznych oraz pism Konfucjusza – możemy określić wartości w nim zawarte – mądrość, która nie jest równoznaczna z wiedzą, pozorna sprzeczność przeciwieństw, pomoc innym, współdziałanie zamiast współzawodniczenia oraz zmienność natury rzeczy. Podstawową różnicą między taoizmem a konfucjanizmem jest to, że w taoizmie regulacje społeczne oraz przestrzeganie zasad etycznych nie stanowią najważniejszych wymiarów życia i celów edukacji. Taoizm jednak nie neguje w żaden sposób ich wartości i zasadności. Koncentruje się w większym stopniu na tradycyjnej kosmologii oraz rytuałach o charakterze religijnym (Kohn 2009: 278). W kontekście teorii taoistycznych szczególnie istotne z punktu widzenia prowadzonych rozważań są sposoby zdobywania i przetwarzania informacji, czyli styl analityczny (typowy dla Zachodu) kontra styl holistyczny (bardziej odpowiadający cywilizacjom Wschodu). Analiza różnic pomiędzy tymi sposobami spostrzegania i opisu świata zostanie przedstawiona w jednym z kolejnych rozdziałów.

Religią, która wywarła duży wpływ na wierzenia, kulturę, filozofię, sztukę i literaturę oraz obrzędowość Chińczyków, jest buddyzm. Jako systemem religijnym był on znany już w starożytności, ale rozpowszechnił się dopiero w średniowieczu. Inkorporacja założeń buddyzmu w chińskim społeczeństwie miała charakter synkretyzmu religijnego, ponieważ częściowo doktryny buddyzmu pozostawały w konflikcie, a przynajmniej nie pokrywały się, z myślą konfucjańską. Podstawowa różnica dotyczy idei życia w społeczności, kluczowej dla konfucjanizmu, a obcej dla buddyzmu głoszącego wyrzeczenie się życia w grupie. Także buddyjska koncentracja na przyszłości stała w opozycji do konieczności aktywnego i sprawczego podejścia do teraźniejszości. Jednak takie aspekty, jak nacisk na samodoskonalenie się i rozwój

⁶⁶ Laozi, *Księga dao i de z komentarzami Wang Bi...*, s. 147.

intelektualny dla poprawy życia własnego oraz społeczności, w której się żyje, sprawiły, że mądrości buddyzmu zostały na stałe włączone w krąg wierzeń starożytnych Chińczyków. W wychowaniu i kształceniu wykorzystuje się kwestie związane z samodyscypliną i doskonaleniem się w celu zdobycia mądrości i cnoty, co stanowi swoistą szkołę charakteru dla Chińczyków już od najmłodszych lat (zob. Zieliński 2013, 2015a, 2015b). Co więcej, podejście to jest zgodne z polityką krajową i wpisuje się w oczekiwania rządzących, w buddyzmie akcentuje się bowiem altruistyczny i ukierunkowany na dobro kraju charakter edukacji. Buddyzm jest w naturalny sposób postrzegany przez rząd jako wykładnia pokrewna z aktualnymi ideałami edukacji (Mańkowska 2021: 29–30). Nie oznacza to jednak, że na skutek westernizacji społeczeństwa i popularności modeli zachodnich i ten aspekt edukacji chińskiej się zmieni.

Ostatnim prądem myślowym obecnym także w obszarze edukacji jest legalizm (legizm), który od czasów dynastii Qin wpływa na społeczeństwo chińskie w wielu aspektach życia codziennego. Zgodnie z tą filozofią podnosi się przede wszystkim potrzebę ustroju hierarchicznego, autorytetu władzy i konieczność poddania się decyzjom władców, czy obecnie – osób zajmujących wyższe pozycje w drabinie społecznej, w danej instytucji, firmie lub w systemie edukacyjnym. Regulacja stosunków i relacji w klasie nosi znamiona legalizmu, dając nauczycielom prawo do ciągłej kontroli uczniów na podstawie systemu kar i nagród (zob. Wei 2000). Kontrola nauczycielska nie ogranicza się do spraw związanych ze szkołą, a dociera również do sfer życia prywatnego. Nauczyciel może na przykład zabronić uczniom spotykać się po zajęciach oraz wchodzić w pierwsze związki w trakcie nauki w szkole średniej. Z zachodniego punktu widzenia wydaje się to niczym nieuzasadnioną ingerencją, której nie powinni dopuszczać się nawet rodzice. Niemniej jednak czas szkoły średniej dla uczniów chińskich jest wyjątkowo trudny i przeznaczany głównie na naukę w szkole oraz uczęszczanie na zajęcia pozalekcyjne wieczorami i w weekendy, co praktycznie wyklucza korzystanie z czasu wolnego. Dodatkowe zajęcia wybierane są zazwyczaj przez rodziców, często w porozumieniu z nauczycielami, nierzadko bez konsultacji z samym uczniem. Czas nauki w szkole średniej podporządkowany jest przygotowaniu się do egzaminu końcowego (*gaokao*), a jego rezultaty mają kluczowe znaczenie dla przyszłości młodego człowieka. W zakresie regulacji społecznych w środowisku edukacyjnym zarówno legalizm, jak i konfucjanizm podkreślają konieczność istnienia hierarchii i kontroli nauczyciela – mistrza nad rozwojem uczniów.

Harmonijne współistnienie różnych prądów religijno-myślowych, pomimo znaczących czasami różnic, stanowi samo w sobie najlepszy przykład tego, co dla Chińczyków najistotniejsze – harmonia, koncentracja na podobieństwach, adaptacja tego, co odmienne i poszukiwanie drogi środka, czego najpełniejszą wykładnię stanowi taoizm (poszukiwanie *dao*). Jest to również fenomen trudny do zrozumienia w znanych nam kategoriach, w których nie zdarza się właściwie, by jedna

osoba była (autentycznym) wyznawcą wielu religii. Opisane systemy filozoficzno-religijne ukształtowały i wciąż modelują – w różnym jednak zakresie – życie i edukację współczesnych Chińczyków. Jak pisze Marcin Jacoby:

Ponieważ żadna z trzech wielkich nauk: taoizm, buddyzm i konfucjanizm nie była traktowana w Chinach jako ekskluzywna, wszystkie trzy przez setki lat formowały tradycyjny światopogląd ich mieszkańców. Mówi się przecież, że dawniej Chińczyk był konfucjanistą na zewnątrz, buddystą w świątyni i taoistą w domowym zaciszu. Konfucjanizm rzeczywiście regulował relacje służbowe, nauczał o lojalności poddanego i powinności w stosunku do innych. Buddyzm znajdował zastosowanie przede wszystkim w sytuacjach osobistych tragedii, śmierci. Odpowiadał na potrzebę sacrum i potrzebę religijnej przynależności religijnego kodu postępowania. Taoistyczna postawa pewnej beztróski i umiarkowanej, epikurejskiej miłości życia stanowiła natomiast w sferze prywatnej idealne uzupełnienie surowości i rygoru konfucjańskiego wychowania oraz wymogów buddyjskiej obrzędowości. [...] Otwartość na różne religie i nauki cechuje Chińczyków być może od zawsze (Jacoby 2016: 109–110).

Być może to zupełnie inne podejście do kwestii religijnych sprawia, że Chińczycy zapytani o to, co według nich najbardziej cechuje Polaków, często wskazują na religijność. Samo pojęcie, że Polska jest krajem katolickim – monoreligijnym stanowi duży kontrast w stosunku do Chin, gdzie wzajemne przenikanie się religii i sam ich status jest zupełnie inny, płynna jest też granica pomiędzy systemem filozoficznym a religią⁶⁷.

Należy zatem pamiętać, aby nie traktować opisanych systemów jako nadrzędnych doktryn, a widzieć w nich pewne prądy myślowe, z których najważniejsze – z punktu widzenia prowadzonych rozważań – to: nauka jako wychowanie do harmonijnego życia w społeczeństwie, hierarchia jako gwarancja zachowania relacji społecznych opartych na porządku i współdziałaniu, *yin-yang* jako zgodność przeciwieństw i cykliczność przemiany oraz konieczność szerszego oglądu rzeczywistości w miejsce pochylania się nad jej elementami. Życie społeczeństwa chińskiego oparte jest na budowaniu i podtrzymywaniu relacji, a ich zbiór stanowi usankcjonowany tradycją kodeks prawa. Wszystkie te starożytne fenomeny filozoficzne odzwierciedlają się w stylu życia i działaniach mieszkańców Państwa Środka, ale też nie opisują w pełni współczesnego państwa chińskiego, które integruje coraz więcej elementów typowych dla świata Zachodu, dbając jednocześnie o zachowanie tego, co w tradycji chińskiej szczególnie istotne.

⁶⁷ Odmienność w pojmowaniu religijności i roli, jaką odgrywa w kulturze, może prowadzić do incydentów krytycznych. Jedno takie zdarzenie opisałam w rozdziale *Doświadczenie chińskości*.

4.4. Koncepcja „twarzy” i jej rola w życiu mieszkańców Państwa Środka

„Główną regułą gry obowiązującą w Chinach można by sformułować w sposób następujący: daj każdemu jego twarz, nie pozwól nikomu stracić twarzy, dbaj o zachowanie własnej twarzy.”
(Otto Weggel 2006: 36)

Jednym ze zjawisk, które odgrywają szczególną rolę w relacjach międzyludzkich, jest pojęcie „twarzy” określanej najczęściej jako *miànzi*, *liǎn* lub *yán*. W ujęciu socjologicznym „twarz” stanowi odpowiednik honoru i wiąże się nierozzerwalnie z zachowywaniem obowiązujących reguł i obyczajów. Dotyczy zatem indywidualnych przekonań, postaw, zachowań i stanowi o wizerunku człowieka. W szerszym rozumieniu odnosi się do idei człowieczeństwa i ogólnie respektowanych norm etycznych. Koncepcja „twarzy” wywodzi się z tradycji konfucjańskiej i od tysięcy lat wyznacza reguły życia w wielu społeczeństwach Azji Wschodniej oraz określa granice moralności.

Pojęcie „twarzy” w kontekście kultury chińskiej można definiować w kilku wymiarach, a w zrozumieniu złożoności pomocna okazuje się analiza językowa. Za podstawowe rozróżnienie przyjmuje się podział przyjęty przez Hu Hsien-china, który słusznie zauważa, że pragnienie posiadania szacunku i prestiżu jest wspólne dla wszystkich ludzi, jednak może się realizować na różne sposoby w zależności od wartości przyjmowanych przez daną kulturę (Hu 1944: 45). W języku chińskim pojęcie *miànzi* oznacza status społeczny osoby i odnosi się do aspektów szanowanych w danym środowisku. To rodzaj prestiżu, reputacji, sukcesu, do których jednostka dochodzi dzięki wysiłkowi, a podejmowane przez nią działania służą budowaniu *miànzi*. *Liǎn* to pojęcie szersze, mocniej związane z moralnością i niezłomnością charakteru człowieka, znane także przedstawicielom Zachodu (Amerykanom)⁶⁸ (zob. Hu 1944: 45; Cheng 1986).

Podczas gdy *miànzi* jest używane w znaczeniu metaforycznym jako obraz publicznego statusu i pozycji społecznej, *liǎn* podkreśla szacunek, jakim jednostka jest obdarzona przez wspólnotę, w zamian za respektowanie ogólnych praw i zasad

⁶⁸ „*Mien-tzū* stands for the kind of prestige that is emphasized in this country: a reputation achieved through getting on in life, through successes and ostentation. This is prestige that is accumulated by means of personal effort or clever maneuvering. For the kind of recognition ego is dependent at all times of his external environment. The other kind of ‘face’, *lien*, is also known to Americans without being accorded formal recognition. It is the respect of the group for a man with a good moral reputation: the man who will fulfill his obligations regardless of the hardships involved, who under all circumstances shows himself a decent human being” (Hu 1944: 45).

moralnych (zob. Hongyuan 2014). Określenie *liǎn* bliższe jest zatem kwestiom związanym z wewnętrznym kodeksem moralnym, charakterem, osobowością⁶⁹, a *miǎnzi* dotyczy funkcjonowania jednostki w kontekście społecznym. Należy jednak podkreślić, że oba te konstrukty wzajemnie się przenikają i niezmiennie określają relacje między ludźmi i miejsce jednostki w grupie społecznej. Każde z nich można opatrzyć dodatkowym określeniem w celu oddania wrażliwości lub jej braku w stosunku do zjawiska „twarzy”, np. określenie *hòu* oznacza „gruby, mocny, intensywny, wielki” i tworzy wyrażenie „gruboskórny, bezwstydy” (*miǎnpí hòu*) oraz *bó* (lub *báo*), czyli „cienki, lekki, słaby”, co oznacza „nieśmiały, niepewny siebie” (*miǎnpí báo*)⁷⁰. W wielu językach, także w chińskim, funkcjonuje pojęcie *utrąty twarzy*, które dotyczy zarówno statusu i poważania społecznego (*miǎnzi*), jak i skazy na honorze (*liǎn*) (Carr 1992: 58–60). Ciekawe wnioski płyną z badania przeprowadzonego wśród chińskich uczniów szkół średnich i studentów. Pokazują one, że uczniowie często stosują oba pojęcia zamiennie, podczas gdy studenci stosują już odpowiednie rozróżnienia, przez Davida Yau FaiHo interpretowane w kategoriach spełnienia lub zawodu w stosunku do oczekiwań innych (np. rodziny, nauczycieli itd.) – co z kolei wiąże się z poczuciem własnej wartości oraz nierespektowaniem panujących zasad, reguł, kodeksu etycznego. W tym ujęciu utrata *miǎnzi* wiąże się ze skazą na honorze, czyli utratą *lian*. Podejście takie może budzić niezrozumienie, nawet opór, przedstawicieli kultur zachodnich, dla których łączenie pojęcia „utrąty twarzy” z niesprostaniem oczekiwanom środowiska – zwłaszcza w kontekście młodych ludzi, uczniów – wydaje się bezzasadne. Łamanie zasad moralnych jest bowiem zawsze jednoznacznie naganne, konieczność dostosowywania się do oczekiwań społecznych jest natomiast w kulturze Zachodu kwestią coraz bardziej dyskusyjną i mocno związaną z pojęciem indywidualności, oryginalności, przymusem (lub brakiem przymusu) dopasowywania się do reguł istniejących zazwyczaj jako zbiór niespisanych nigdzie, a znanych większości przedstawicieli danego środowiska, zasad. Trudno zatem zrozumieć ocenę wartości człowieka przez przyzmat wywiązywania się z obowiązków przypisanych do roli, jaką przyjmuje (np. ucznia, nauczyciela, przełożonego, pracownika itd.). Jak

⁶⁹ Marek Tylkowski w tekście *Znaczenie słowa „twarz” w kulturze chińskiej* jako przykład twarzy rozumianej w kategoriach honoru i przestrzegania zasad moralnych przywołuje następujący opis: „Wedle »Zapisków historyka«, gdy w 203 r. p.n.e. generał Xiang Yu przegrywał bitwę, mógł ocalić życie, dzięki przepłynięciu jedyną dostępną łodzią na drugi brzeg rzeki, jednak tego nie zrobił. Na namowy żołnierzy chcących przekonać go do ucieczki odparł: »Zabrałem z ziem na drugim brzegu osiem tysięcy ludzi, aby służyli w mym wojsku. Jakże mam teraz wracać samotnie? Nie mam twarzy, aby pokazać się ich rodzinom«” (zob. <https://web.swps.pl/strefa-kultur/artykuly/672-projekt-azja/22842-znaczenie-slowa-twarz-w-kulturze-chinskiej> (dostęp: 11 III 2024)).

⁷⁰ Ze względu na brak znajomości języka chińskiego przywołuję, za cytowanymi autorami, jedynie zapis w transkrypcji *pinyin*.

pisze Zbigniew Wesołowski: „Różnicę tę [pomiędzy *miànzi* i *lian*] można by więc poddać jeszcze większej teoretyzacji, mówiąc, że *lian* oznacza zaufanie, jakie społeczeństwo pokłada w moralnym charakterze danej osoby, zaś *miànzi* reprezentuje jej społeczne postrzeganie, zwłaszcza prestiż” (Wesołowski 2011b: 199).

Wyrażenia „mieć twarz” i „stracić twarz” można rozpatrywać w dwóch kontekstach. Po pierwsze, jako utratę bądź uzyskanie określonej pozycji w hierarchii społecznej, a wraz z nią należnego szacunku; po drugie, jako zachowanie lub utratę zaufania innych ludzi ze względu na niewłaściwe (niemoralne) działania. Dla porównania, w języku polskim związek frazeologiczny stracić twarz oznacza utratę honoru, godności, dobrego imienia, najczęściej ze względu na nieetyczne, nieakceptowane działania. Jest zatem konstruktem kojarzonym z moralnością i etyką – bliższym chińskiemu *liǎn*. *Miànzi*, czyli twarz społeczną, traktujemy jako odgrywaną rolę, której nie łączymy z honorem, osobowością czy cechami charakteru, np. tracąc pracę, nie wypełniając obowiązków zawodowych, męża, szefa czy ucznia, nie tracimy własnej godności. Pozostaje ona niezależna od struktury relacji społecznych. Większą wagę przywiązujemy do możliwości bycia niezależnym, do nieuginania się naciskom grupy i presjom społecznym. Możliwości wygłaszania własnego zdania i posiadania indywidualnych przekonań, nawet jeśli nie są zgodne z opinią większości, wyznaczają często granice naszej wolności i psychicznego komfortu – podobnie jak „zachowanie twarzy” wyznacza granice godności naszego rozmówcy wychowanego w kulturze, w której współzależność i harmonia społeczna są głównym wyznacznikiem relacji międzyludzkich. „Utrata twarzy” w Chinach związana jest bowiem z odczuwaniem wstydu, podczas gdy przedstawicielom społeczeństw indywidualistycznych bliższe będzie poczucie winy. Społeczeństwa, w których relacje z innymi przedkładane są ponad własne, nazywane są *kulturami wstydu* (zob. Hofstede 2020: 110). Pojawia się tu bowiem mechanizm współodczuwania za czyny i postęпки przedstawicieli własnej grupy. Oznacza to, że jeśli jedna osoba popełni błąd, to wszyscy członkowie danej społeczności okryją się wstydem. Zgodnie z zasadą zbiorowej odpowiedzialności „twarz” traci cała grupa. Koncepcja „twarzy” stanowi ważny wyznacznik w teorii Stevena Heine, który za główny cel życia, niezależnie od szerokości geograficznej, uważa dążenie do bycia dobrym *ja* lub bycie dobrym *ja*. Wyróżnia przy tym dwa kulturowo zależne mechanizmy, prowadzące do tego celu: zachodni (przez poczucie własnej wartości) oraz dalekowschodni (oparty na „zachowaniu twarzy”). Podstawowa różnica polega na tym, że poczucie własnej wartości stanowi wewnętrzne przeświadczenia i opiera się przede wszystkim na samoocenie, podczas gdy twarz skierowana jest na zewnątrz i oceniana przez innych ludzi, których opinie stanowią o samoocenie (zob. Boski 2010: 224).

Warto przyjrzeć się bliżej określeniu „dawania komuś twarzy” (*miànzi*), ponieważ jest to konstrukct mniej czytelny dla odbiorców z innych kręgów kulturowych. Ciekawą informację na ten temat znajdujemy w tekście Marka Tylkowskiego:

Dawanie jej [twarzy] komuś oznacza okazywanie mu szacunku w taki sposób, że wzrasta ocena ważności jego osoby w oczach innych ludzi. Najprostszy i najczęściej spotykanym sposobem czynienia tego jest zaproszenie kogoś na wspólny posiłek i zamówienie większej liczby dań niż jego uczestnicy są w stanie zjeść. Im więcej resztek pozostanie, tym większą „twarz” zyskuje gość, ponieważ wiele pozostałości świadczy o dużej trosce o niego ze strony gospodarza⁷¹.

Zrozumienie zawilości opisywanej sytuacji bywa kwestią trudną dla odbiorców spoza kręgu konfucjańskiego⁷². Rodzajem „dawania twarzy” jest też stosowanie pochwał na forum całej grupy, otaczanie kogoś szacunkiem, honorowanie. Co więcej, „dając” komuś twarz, otaczamy tym samym szacunkiem jego najbliższe otoczenie – przede wszystkim rodzinę (także w wymiarze pokoleniowym). Podobnie jednak dzieje się w przypadku „utruty twarzy”. Nie jest to nigdy sprawa indywidualna, a czasami jedna niewłaściwa decyzja może rzutować na pozycję całej rodziny lub danej grupy. Jako egzemplifikację zjawiska „dawania twarzy” przywołam historię opowiedzianą przez jedną ze studentek z Chin. Stwierdziła ona, że dzięki osiągniętych przez nią sukcesom edukacyjnym (uczy się za granicą na studiach magisterskich, świetnie mówi po polsku i po angielsku,) jej mama, nauczycielka języka angielskiego, cieszy się dużym poważaniem wśród uczniów i ich rodziców, którzy chcą zapisać swoje dzieci do niej na lekcje. Obrazuje to jasno, w jakim stopniu wysokie osiągnięcia dzieci wpływają na pozycję (w tym przypadku zawodową) pozostałych członków rodziny. Warto przy tym opisać reakcje studentów polskich, którym opisana zależność wydała się niemożliwa do przeniesienia na grunt polski, a co więcej uznali oni zgodnie, że w tej sytuacji na dzieciach spoczywa zbyt duża odpowiedzialność, a nawet presja. Nie wyobrażają sobie bowiem, że statusy ich rodzin mogłyby być zależne od osiągniętych przez nich wyników w nauce. Ten rodzaj reakcji i interpretacji w sposób naturalny potwierdza, że kwestia „posiadania” i „utruty” twarzy ma w naszej kulturze charakter jednostkowy i nie może rzutować na pozostałe osoby. Opisana sytuacja ujawnia również, że w wymiarze kolektywizm–indywidualizm przyjmujemy zdecydowanie częściej postawy bliższe perspektywie indywidualistycznej. Jest to wciąż kwestia dyskusyjna oraz oznaka zmian, którym podlega społeczeństwo polskie. Nadal bowiem są wspólnoty, w których pozycję społeczną danej rodziny wyznacza wykształcenie, obejmowane stanowisko bądź status społeczny jednego z jej członków. Zmiana ta dokonuje się także w języku, ponieważ obecnie takie formy

⁷¹ Cały tekst dostępny jest na stronie SWPS: <https://web.swps.pl/strefa-kultur/artykuly/672-projekt-azja/22842-znaczenie-slowa-twarz-w-kulturze-chinskiej> (dostęp: 11 III 2023).

⁷² Kilkakrotnie używałam opisu Marka Tylkowskiego na zajęciach ze studentami SUM na kierunku nauczanie języka polskiego jako obcego. Zwykle musieli oni przeczytać tekst dwa lub trzy razy, żeby zrozumieć kto, komu, a przede wszystkim, w jaki sposób „daje twarz”; zwykle również nie udawało im się ukryć konsternacji.

jak „doktorowa”⁷³ (żona doktora/lekarza) czy „profesorowa” (żona profesora) wyszły z użycia. Jednak ich obecność i popularność w dawnej polszczyźnie świadczy o przenoszeniu indywidualnych osiągnięć jednostki (a dokładnie mężczyzny jako „głowy rodziny”) na status społeczny i prestiż całej rodziny. Zjawisko to nie jest zatem obce polskiej mentalności. W tradycyjnym społeczeństwie chińskim jest ono wciąż żywe i odgrywa kluczową rolę w relacjach społecznych. Jak podkreśla Hongyuan Dong, koncepcja „twarzy” jest na tyle istotna ze względów kulturowych, że konieczne było stworzenie odpowiednich jej opisów w języku angielskim na potrzeby anglojęzycznych Chińczyków zamieszkujących w Stanach Zjednoczonych (*lose face, save face*). Znajomość pojęcia „twarzy” jest bowiem szczególnie ważna dla budowania relacji (*guānxi*), sieci kontaktów i znajomości mających korzystny wpływ na życie, rozwój i w końcu na *miànzi* danej osoby.

Pojęcie „twarzy”, zwłaszcza jej zachowania, nieobce jest i zachodniemu odbiorcy. Stanowi centralne pojęcie w koncepcji Ervinga Goffmana, definiującego „twarz” jako „obraz własnego ja naszkicowany w kategoriach uznanych atrybutów społecznych” (Goffman 1967/2006: 12). Zgodnie z tym opisem „twarz” funkcjonuje tu jako własny wizerunek, ukształtowany przez zewnętrzne oczekiwania, normy i wartości. Koncept „twarzy” można odnieść do kwestii grzeczności, która w nauczaniu każdego języka obcego zajmuje istotne miejsce, stanowiąc kluczowy aspekt w kształceniu kompetencji socjolingwistycznych. W koncepcji Penelope Brown i Stephena Levinsona „twarz” interpretowana jest jako publiczny obraz osoby, składający się z dwóch komponentów: „twarzy pozytywnej” i „negatywnej”. „Twarz negatywna” w tym ujęciu stanowi konstrukt wewnętrzny, który rości sobie prawo do wolności i pozostawania w stosunkach niezależnych od nacisków innych osób, „twarz pozytywna” natomiast to obraz siebie, który jest doceniany i odpowiada wymogom społeczeństwa. Zarówno „twarz negatywna”, jak i „pozytywna” podlegają pewnego rodzaju presjom wytwarzanym przez środowisko zewnętrzne i reguły wchodzenia w interakcje. Jednocześnie zasady grzeczności stanowią zbiór kulturowo akceptowanych wzorców postępowania, pozwalających dbać o „zachowanie twarzy” własnej oraz rozmówców⁷⁴ (zob. Brown, Levinson 1987: 61–62).

Zjawisku „twarzy” w kulturze chińskiej poświęcam więcej uwagi ze względu na to, że w codzienności akademickiej, podczas zajęć i poza nimi, może dochodzić do

⁷³ W *Słowniku języka polskiego* pod red. W. Doroszewskiego znajdujemy także słowo „doktorówna” (córka doktora), które, podobnie jak inne wyrazy z końcówką -ówna, nie jest obecnie używane.

⁷⁴ Ciekawą i wartościową rozprawę magisterską na temat grzeczności w kulturze polskiej i chińskiej oraz w sposobach nauczania studentów chińskich zasad kultury obowiązujących w polszczyźnie napisała i przedstawiła na Uniwersytecie Jagiellońskim w 2023 roku Duola Long.

incydentów krytycznych lub sytuacji „zagrożenia twarzy”, co zawsze wiąże się z odczuwaniem stresu i dyskomfortu. Przykłady takich sytuacji (tych niespodziewanych i tych zaplanowanych) omawiam w rozdziale *Doświadczenie chińskości* (podrozdział 9.1). „Zachowanie twarzy”, chronienie jej przed utratą i dawanie komuś stanowią niezwykle istotne zasady w kręgu kultur opartych na wspólnocie i odgrywają fundamentalną rolę w budowaniu relacji międzyludzkich – w tym nawiązywaniu kontaktów ze studentami pochodzącymi z innych krajów oraz nauczycielami. Dbłość o „twarz” ujawnia się bowiem w różnych aktach komunikacyjnych oraz przestrzeganiu własnych powinności jako przedstawicieli określonych grup. Dowodem na to może być zdanie napisane w jednym z artykułów przez Zhao Ganga, obecnie rektora Pekinśkiego Uniwersytetu Języków Obcych: „Zresztą absolwenci BFSU muszą mieć najlepszą wymowę, najpoprawniejszą gramatykę, najbogatsze słownictwo itd. To sprawa twarzy” (Zhao 2010: 133). Studenci mają tego świadomość i zawsze godnie reprezentują swoją uczelnię i najstarszą polonistykę w Azji Wschodniej.

4.5. *IChina* – na drodze ku indywidualizacji

Poznanie podstaw kształtujących życie Chińczyków stanowi konieczny wstęp dla zrozumienia ich sposobu myślenia i uczenia się. Nie należy jednak na tym poprzestać. Życie w Chińskiej Republice Ludowej dzisiaj i kilkadziesiąt lat temu znacznie się różni. Przede wszystkim Chiny, podobnie jak i inne kraje, ulegają procesom globalizacji – Chińczycy podróżują, obserwują inne modele życia, wyjeżdżają, studiują, pracują i żyją poza granicami ChRL. Zderzają się zatem z innym stylem życia, wartościami, odmiennymi modelami rodziny, systemem wychowania i edukacji. Te doświadczenia mogą wzmocniać tradycyjnie przyswojone wartości lub sprawiać, że zostają one wystawione na próbę. Henry Triandis wśród aspektów wpływających na modyfikację kultury – tej rozumianej w kategoriach wartości podzielanych przez większość społeczeństwa – wymieniał czynniki gospodarcze, które mają wpływ na jakość życia, oraz powszechną globalizację poprzez środki masowego przekazu. Coraz intensywniejsze kontakty pomiędzy ChRL i krajami europejskimi pociągają za sobą zmiany w sferze edukacji, kultury, nauki i obyczajowości. Kolejnym elementem, który sprawia, że kultura obca odgrywa coraz bardziej znaczącą rolę w codziennym życiu Chińczyków, jest stosunkowo łatwy dostęp do sieci internetowej i zasobów zagranicznych portali społecznych, filmowych, rozrywkowych, naukowych i opiniotwórczych. Stosowanie aplikacji umożliwiających poszerzanie granic internetu jest zjawiskiem coraz bardziej popularnym, choć głównie wśród studentów i osób wykształconych, dla których nie ma już bariery językowej. Nie jest to jednak działanie powszechne i akceptowane. Warto przy tym nadmienić, że w Chinach treści

publikowane w sieci podlegają kontroli i są ograniczane. Właściwie nie ma dostępu do tzw. światowego internetu – do wyszukiwarki Google, zasobów YouTube, popularnych portali społecznościowych, a czasami nawet „niechińskiej” poczty internetowej. Zdobycie możliwości korzystania z tych zasobów wymaga podjęcia dodatkowych działań, niezgodnych z wytycznymi rządu chińskiego. Właściwie wszystkie działania w sieci podlegają filtrowaniu. Nie ma też pełnej anonimowości, ponieważ dostęp do internetu wymaga podania oficjalnych danych. Pomimo tego, że istnieją sposoby, by te ograniczenia pominąć, pojawia się pytanie, w jakim celu to robić, skoro wszystkie „światowe” aplikacje mają swoje chińskie odpowiedniki, a chęć dostępu do zagranicznych portali nie jest tak nieodparta, by ignorować obowiązujące reguły. Kontroli podlega także rynek wydawniczy i przemysł filmowy, co znacząco ogranicza masowy dostęp do europejskich czy amerykańskich produkcji filmowych. Na rynku wydawniczym nie pojawiają się publikacje, które nie spełniają określonych wymogów. Globalizacja ma tu zatem nieco inny charakter, a kultywowanie tradycyjnych chińskich wartości i układów społecznych stanowić ma o sukcesie gospodarczym całego kraju, a tym samym każdego mieszkańca. Sukces ten dokonuje się niemal codziennie na oczach przeciętnego mieszkańca Chin, wzmacniając jego wiarę w słuszność obranej drogi. Wprawdzie wymiana informacji pomiędzy Chinami i pozostałą częścią globu jest w dalszym ciągu ograniczana przez działalność cenzorską, to nie sposób nie uwzględnić procesów globalizacyjnych, prowadząc jakiegokolwiek badania porównawcze, jak pisze Anna Mańkowska:

Współcześnie mamy do czynienia z kompresją świata oraz intensyfikacją świadomości ludzi na świecie w kwestii przenikania się tożsamości, wzorów kultury czy edukacji właśnie. Zasadniczo stanowiska badaczy wobec procesów globalizacyjnych są podzielone. Z jednej strony dość wyraźne są głosy przestrzegające nas przed unifikacją kultury (między innymi u Huntingtona), a z drugiej, chociażby w podejściu antropologicznym, różnorodność kulturowa i swobodny przepływ kultur (dyfuzja kultury) działa na korzyść obywateli świata – dzięki niej możemy poznać oraz uczyć się z obcych kultur, a tym samym budować wielowymiarowe tożsamości, czerpać lub odrzucać wzory kulturowe czy poznawać rozwiązania edukacyjne. George Ritzer (2009) do zobrazowania następstw współczesnej kulturowej homogenizacji użył określenia makdonaldyzacji (Mańkowska 2021: 39).

Wpływ kultury Zachodu na życie codzienne w Chinach widoczny jest chociażby w przestrzeni miejskiej. Kiedy pierwszy raz odwiedziłam Pekin w 2012 roku, ze zdziwieniem odkryłam, że zdobycie kubka kawy wymaga porannej wizyty w kampusie dla zagranicznych nauczycieli, którzy – nauczeni doświadczeniem – mają jej zapasy. Kiedy wróciłam po kilku latach, automaty z kawą znajdowały się już w budynkach uniwersyteckich, a na kampusie można było spotkać wielu studentów, którzy zamiast napoju sojowego chętnie piją cappuccino. Podczas wizyty w 2023 roku

w okolicy kampusu Pekinńskiego Uniwersytetu Języków Obcych znajdował się już McDonald i Starbucks oraz sklepik 7eleven, w którym można było kupić np. pieczywo czy słodczyki produkowane przez europejskie i amerykańskie firmy. W centrum miasta Starbucksów jest zdecydowanie więcej, ale też funkcjonują inaczej niż te w Europie. Są to często eleganckie, przestronne, ładnie urządzone wnętrza, gdzie można umówić się na spotkania biznesowe lub z przyjaciółmi; również asortyment jest inny. Szczególnym zaskoczeniem był Starbucks w okolicach placu Tiananmen, który z zewnątrz ozdobiony jest czerwonymi lampionami, a i wewnątrz urządzone jest w bardzo chińskim stylu. Bez logo trudno byłoby się zorientować, że jest to jeden z wielu punktów tej sieciówki. Warto przy tym zwrócić uwagę, że miejsca takie jak McDonalds, Starbucks, Pizza Hut itd. wypełnione są młodymi (ale nie tylko) Chińczykami.

Przykład, który podaję, jest banalny i być może nie zasługuje na to, by poświęcać mu miejsce w książce pretendującej do miana naukowej. Niemniej jednak te zewnętrzne, rzucające się w oczy symptomy, są jaskółkami głębszych zmian. Weźmy za przykład podstawowy wymiar kolektywizm–indywidualizm. To właśnie społeczeństwo chińskie jest przedstawiane częstokroć jako modelowe dla zobrazowania czynników konstytuujących społeczeństwa oparte na współzależności. Pojęcie indywidualizmu, i procesów z nim związanych, może być różnie rozumiane i używane w wielu kontekstach – w pracach poświęconych społeczeństwom i nurtom polityczno-społecznym, w analizach z zakresu socjologii i ewolucji systemów państwowych, w badaniach nad utopią i ideologiami, a także, co już wykazano, na gruncie nauk psychologicznych (por. Cudowska 2009). Wszystkie te ujęcia są obecne w opracowaniach poświęconych współczesnym Chinom. Społeczeństwo chińskie wciąż ulega przemianie, której kluczowym aspektem staje się dążenie do większego stopnia indywidualizacji. Przeglądając nowsze publikacje naukowe, uwagę przykuwają ich tytuły. Wystarczy wymienić kilka z nich, np.: *IChina: The Rise of the Individual in Modern Chinese Society* (red. Hansen, Svarverud 2010), *The Individualization of Chinese Society* (Yan 2009); *Przemiany rodziny chińskiej w aspekcie prawnym: ku indywidualizmowi czy familizmowi?* (Wang 2019) czy *Individualization without Individualism: Compressed Modernity and Obfuscated Family Crisis in East Asian* (Kyung-Sup 2014). W większości wydawnictw dotyczących współczesnych Chin autorzy podkreślają, jak od lat 70. XX wieku wzrasta społeczne poczucie sprawczości i jak wpływa to na życie codzienne mieszkańców Państwa Środka. Zbiór badań i przemyśleń na temat wzrostu czynników odpowiadających za dążenie do większego stopnia indywidualizacji społeczeństwa chińskiego zawiera publikacja *The Individualization of Chinese Society* (Yan 2009). Jej autor bada zmiany społeczne, regulacje prawne oraz oddziaływania polityczne i pokazuje transformację społeczeństwa chińskiego w ciągu ostatnich czterdziestu lat, zaznaczając widoczne (choć nie we wszystkich aspektach życia) tendencje do indywidualizacji. Książka przedstawia

szeroki wachlarz szczegółowych studiów przypadku, skupiających się na wpływie polityki gospodarczej, relacjach rodzinnych, zmianach w stosunkach małżeńskich i pozycji społeczno-ekonomicznej kobiet, rozwoju kultury młodzieżowej, polityce konsumpcjonizmu oraz badaniach rozwoju jednostek zarówno w środowisku wiejskim, jak i miejskim.

Zmiany w postrzeganiu roli jednostki i jej powinności w odniesieniu do ogółu społeczeństwa oraz poszczególnych sfer, w których funkcjonuje – rodzinnej, zawodowej, edukacyjnej, prywatnej i publicznej, są wynikiem przemian politycznych i gospodarczych. Chiny prezentują zatem alternatywny model transformacji społecznej w dobie globalizacji. Należy o tym pamiętać, studiując literaturę i wyniki badań, których data publikacji określa *status quo* aktualny w czasie ich powstawania, niekoniecznie tożsamy z dynamicznie zmieniającą się rzeczywistością. Warto też mieć na uwadze, że usankcjonowane wielowiekową tradycją wartości są jak korzenie starych drzew i podstawa lodowej góry – stanowią o ciągłości istnienia kultur, które mogą się zmieniać pod wpływem czynników zewnętrznych, ale ich podwaliny pozostają stałe.

5. SPOŁECZEŃSTWO CHIŃSKIE W WYMIARACH KULTUR

„Prawdziwe granice nie są na wschodzie, zachodzie, północy czy południu.
Są tam, gdzie człowiek zderza się z rzeczywistością.”
Henry David Thoreau⁷⁵

Lekcja języka obcego jest dialogiem o charakterze międzykulturowym, a w sytuacji zetknięcia z rozmówcą pochodzącym z tak odmiennego jak Chiny obszaru kulturowego, wymaga od wykładowców przygotowania. Warto zatem zdać sobie sprawę z tej *Inności*, aby odpowiednio przygotować się do wejścia z nią w dialog, a także po to, by móc z tego spotkania kultur czerpać jak najwięcej i potrafić zauważać to, co leży u podstaw tej różności, stanowiąc jej istotę i podłoże. Warunkami koniecznymi są: zachowanie postawy otwartości i zainteresowania nowymi doświadczeniami, skłonność do relatywizmu własnego kulturowego punktu widzenia oraz związanego z nim systemu wartości, jak i umiejętność zdystansowania się wobec konwencjonalnych nastawień do różnic kulturowych, etnicznych, religijnych, czyli chęć przewyższania stereotypów (ESOKJ 2003: 96). Sama jednak ciekawość i otwartość mogą okazać się niewystarczające – potrzebna jest świadomość i wiedza na temat kulturowych uwarunkowań zachowań społecznych, podzielanych wartości oraz podstaw epistemologicznych – tym bardziej, że różnice w sposobie interpretacji rzeczywistości, zdobywania wiedzy, stylu myślenia i działania są zwykle nieuświadomiane przez obie strony tego dialogu – uczącego się i nauczyciela. Każdy z nas przyjmuje bowiem, że pewne zasady myślenia, działania, uczenia się są mechanizmami uniwersalnymi, niezależnymi od miejsca urodzenia i sposobu wychowania. Będąc zanurzonymi we własnej kulturze, nie dostrzegamy tego, co dla niej typowe, przyjmując prawidła w niej obowiązujące za powszechne i naturalne.

⁷⁵ „The frontiers are not east or west, north or south, but wherever a man fronts a fact” – słowa te przypisywane są Henry’emu Davidowi Thoreau’owi i pochodzą z jego książki *A Week on the Concord and Merrimack Rivers* (1849), <https://quotepark.com/pl/cytaty/430488-henry-david-thoreau-prawdziwe-granice-nie-sa-na-wschodzie-zachodzie/> (dostęp: 7 IX 2025), tłum. własne.

Pojęcie kultury i różnorodność interpretacji, które implikuje, zostało już szerzej omówione. W niniejszym rozdziale kultura rozpatrywana jest w kategoriach psychologicznych jako system wartości, norm i skryptów zachowań, charakterystycznych dla poszczególnych grup i narodów. Problematyka ta stanowi przedmiot dociekań specjalistów z różnych dziedzin – najpełniej jednak angażuje badaczy zajmujących się psychologią międzykulturową. Ten dział psychologii jest stosunkowo młody, ale o bardzo znaczących osiągnięciach, których znajomość pozwala na zmianę perspektywy. Dostarcza bowiem objaśnień na temat przyczyn zauważanych i odczuwanych różnic. Punktem odniesienia dla przedstawianych w niniejszym rozdziale treści są badania prowadzone zarówno przez pionierów w tej dziedzinie wiedzy, m.in. przez: Halla (1984), Hofstede (1993), Markus i Kitayamę (1991), Triandisa (1995, 1996), Gestelanda (2000), Nisbetta (2015) czy Juang i Matsumoto (2007)⁷⁶, jak i ich kontynuatorów, którzy na kanwie wyznaczonych perspektyw prowadzili dalsze eksperymenty. Stanowią one niezbędny kontekst teoretyczny dla omawianych incydentów krytycznych, stylów uczenia się oraz sposobów komunikacji.

5.1. Psychologiczne mapy kultur

Klasycznym już podziałem, który rozpoczął ożywioną dyskusję nad różnicami wynikającymi z dorastania i życia w odmiennych środowiskach, jest taksonomia Geerta Hofstede⁷⁷. Pierwsze badania Hofstede wyłoniły cztery wymiary kultury, jednak w efekcie współpracy z chińskimi naukowcami i w odniesieniu do wyników badań przeprowadzonych przez Michela Bonda, do modelu dołączono piąty wymiar – bliską lub odległą orientację czasową, pierwotnie określoną terminem *dynamizmu konfucjańskiego*.

⁷⁶ Wymienionych badaczy zajmuje szereg różnic o charakterze kulturowym, a ich prace wykraczają tematycznie poza dychotomię Wschód–Zachód, jednak ze względu na charakter i cele tej publikacji, koncentrują się na tych wymiarach kultur i aspektach badawczych, które łączą się z głównym tematem niniejszego opracowania.

⁷⁷ Geert Hofstede w latach 1968–1972 prowadził badania nad organizacją pracy. Ich uczestnikami byli pracownicy firmy IBM, mającej swoje oddziały w ponad 50 krajach na całym świecie. Eksperyment został przeprowadzony na szeroką skalę, ponieważ w pierwszej fazie projektu uczestniczyło 116 tys. pracowników firmy. Rezultaty przeprowadzonych badań stały się podstawą do przygotowania książki *Culture's consequences*, wydanej w 1980 roku. Ponad dziesięć lat później (1991) ukazała się kolejna publikacja *Cultures and organizations*, która została przetłumaczona na język polski w 2000 roku. Trzecie wcielenie publikacji to materiał uzupełniony o rezultaty badań prowadzone dodatkowo w 16 krajach (głównie z bloku postkomunistycznego) (zob. Boski 2010: 91).

Kultury w tym ujęciu można opisywać w odniesieniu do pięciu wymiarów, z których każdy należy rozumieć jako kontinuum. Są to:

1. duży lub mały dystans władzy (*PDI – Power Distance Index*),
2. indywidualizm–kolektywizm (*IDV – Individualism*),
3. męskość–kobiecość (*MAS – Masculinity*),
4. unikanie niepewności (*UAI – Uncertainty Avoidance Index*),
5. orientacja czasowa odległa–bliska (*LTO – Long Term Orientation*) (por. Hofstede 2000).

Społeczeństwa Azji Wschodniej, a wśród nich także mieszkańcy Chińskiej Republiki Ludowej, Hongkongu i Tajwanu, osiągają szczególnie wysokie wskaźniki w wymiarach kolektywizmu, odległej orientacji czasowej oraz dystansu władzy. Skala indywidualizm–kolektywizm wydaje się tu najbardziej znacząca, ponieważ koreluje z dystansem władzy, reguluje zasady życia społecznego we wszystkich jego przejawach, także w zakresie szkolnictwa, relacjach uczeń–nauczyciel, przyjmowanych rolach społecznych oraz zasadach harmonijnego współżycia. Patricia Greenfield (2000) nazywa tę warstwę strukturą głęboką (*deep structure*) w identyfikowaniu różnic kulturowych. Jest to jednak wymiar, którego badanie – podobnie zresztą jak i innych czynników różnicujących – może być w założeniu obarczone błędem. Jak bowiem oddzielić to, co kulturowo przyswojone od tego, co indywidualne, np. charakteru, temperamentu, osobowości. Harry Triandis i Michele Gelfand (1998) wymienili pod koniec XX wieku około dwudziestu różnych metod pomiaru tej ramy zachowań społecznych, wskazując, że żadna z nich nie jest uniwersalna i niezawodna. Henzel Markus i Shinobu Kitayama przedmiotem swoich badań uczynili jednostkę (nie społeczność narodową czy kulturową), która może być mniej lub bardziej związana z daną grupą lub grupami, uznając, że każdy z nas reprezentuje typ wpisujący się w skalę *Ja niezależne – Ja współzależne* (zob. Markus, Kitayama 1991b).

Richard Gesteland na podstawie prowadzonych badań oraz doświadczeń zdobywanych podczas pracy w firmach na różnych kontynentach stworzył kolejną propozycję podziału kultur. Przedmiotem jego obserwacji była rola i struktura relacji międzyludzkich, stosunek do czasu oraz stopień ekspresyjności w komunikacji. W propozycji tej wyróżniono cztery skale:

1. kultury protransakcyjne i propartnerskie,
2. kultury ceremonialne i nieceremonialne,
3. kultury monochroniczne i polichroniczne⁷⁸,
4. kultury ekspresyjne i powściągliwe.

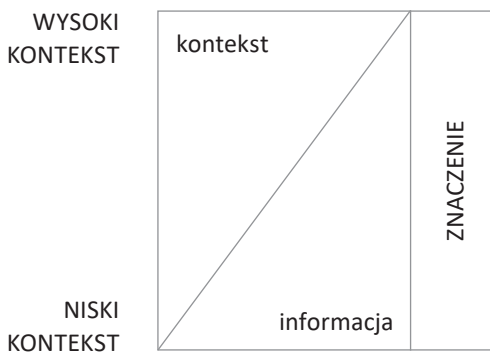
⁷⁸ Podział na kultury monochroniczne i polichroniczne został po raz pierwszy zastosowany przez Edwarda Halla w monografii *The Dance of Life* (1983), szerzej opisany także w książce *Beyond culture* (*Beyond culture*, 1967; polskie tłum. *Poza kulturą* 1984).

Pierwszy wymiar łączy się naturalnie z koncepcjami niezależności i współzależności społecznej, drugi z organizacją życia i unikaniem niepewności, trzeci z przestrzeganiem czasu, a ostatni zwraca uwagę na różnice w komunikacji i konsekwencje braku znajomości tych odmienności. Gesteland sytuuje Chiny w kręgu kultur partnerskich, ceremonialnych, monochronicznych i powściągliwych.

Obserwacja zachowań niewerbalnych, takich jak: wysokość dźwięków, rezonans, sposób artykulacji, tempo mowy, rytm i siła głosu, a także mimika, gestykulacja, utrzymywanie kontaktu, regulacja stosunków przestrzennych, doprowadziła do wyodrębnienia jeszcze innego kryterium podziału – kultur wysokiego i niskiego kontekstu (zob. Hall 1984). Tematyka ta stanowi główny temat prac Edwarda Halla – jednego z najwybitniejszych antropologów, filozofów języka i komunikacji oraz badaczy komunikacji międzykulturowej. Edward Hall koncentrował się w swoich pracach na związkach pomiędzy językiem, porozumiewaniem się i kulturą, uznając że: „Kultura jest komunikacją a komunikacja kulturą” (Hall 1987: 105). Zauważa ponadto, że komunikacja to nie tylko słowa, lecz także dodatkowy „ukryty wymiar”, na który składają się czas, przestrzeń oraz mowa ciała (2009). W komunikacji wysokokontekstowej, która charakteryzuje Chińczyków,

większość informacji bądź zawiera się w fizycznym kontekście, bądź jest zinternalizowana w człowieku, a tylko nieznaczna jej część mieści się w zakodowanej, bezpośrednio nadawanej części przekazu. Komunikacja właściwa niskiemu kontekstowi, jest zgoła odmienna tzn. większość informacji mieści się w kodzie bezpośrednim (Hall 1984: 132)⁷⁹.

Koncepcja ta została przedstawiona na poniższym schemacie i szerzej opisana w rozdziale poświęconym stylom komunikacji (8.2).



Schemat 10. Style komunikacji według Edwarda Halla (Hall 1984: 144)

⁷⁹ Teoria Edwarda Halla została szerzej opisana w części dotyczącej stylów komunikacji językowej.

Znajomość przedstawionych koncepcji lub chociażby pobieżna w nich orientacja stanowi istotne narzędzie w kontaktach z *Innymi*, ponieważ „dysponując tymi wymiarami, badacz [nauczyciel – A.P.K.] nie musi już polegać w interpretacji różnic na wrażeniu, anegdocie lub stereotypie, jako że pomiar dostarcza metodologicznego sprawdzianu dla założonych wpływów kultury” (Matsumoto 2001: 184). Z tego względu przywołane podziały oraz korespondujące z nimi badania zostaną szerzej opisane i opatrzone przykładami ilustrującymi praktyki społeczne kształtujące i kształtowane przez podzielane wartości, tradycje, obyczaje i ceremonie dnia codziennego Chińczyków, które często kontrastują ze sposobami myślenia i działania przedstawicieli kultur zachodnich. Kreślenie *map kultur* jest zadaniem obciążonym dużą odpowiedzialnością i obarczonym ryzykiem popełnienia błędów. Próby opisu łatwo mogą stać się liniami podziału i z tego względu należy przede wszystkim próbować zrozumieć, ale nie kategoryzować i nigdy nie oceniać.

5.2. Społeczna współzależność a dążenie do wyjątkowości

Różnice w więziach społecznych w kulturze Zachodu i Azji Wschodniej są charakteryzowane w odniesieniu do dwóch biegunów – indywidualizmu i kolektywizmu. Ze strukturą relacji międzyludzkich wiąże się także podejście do hierarchii społecznej oraz pojęcie „twarzy”. Badania i refleksje nad stopniem definiowania siebie (własnych celów, wartości, powinności) na tle lub w oderwaniu od grupy – poczynając od tej najmniejszej, jaką jest rodzina, po ujęcie szersze, rozumiane w kategoriach przynależności narodowej – stanowią główny temat wielu prac naukowych.

Wedle badań przedstawionych przez Hofstede Chińczycy należą do grup o najwyższym wskaźniku kolektywizmu. Holenderski psycholog definiuje ten wymiar następująco:

Indywidualizm odnosi się do społeczeństwa, w którym więzi między jednostkami są luźne: od każdego oczekuje się, że sam będzie dbał o siebie i swą najbliższą rodzinę. Kolektywizm odnosi się do społeczeństwa, gdzie jednostki od urodzenia przez całe swe życie są zintegrowane z silnymi, spójnymi grupami. Swoich, które to grupy zapewniają na stałe ochronę, w zamian za bezwarunkową lojalność (Hofstede 2000: 98).

Odmienne postawy kształtowane są od wczesnych lat życia – dzieci wychowujące się w rodzinie złożonej z wielu członków, którzy najczęściej mieszkają razem, postrzegają siebie jako część grupy. Taki sposób wychowania wpływa na późniejsze identyfikowanie się z kolejnymi społecznościami: grupą przedszkolną, szkolną, drużyną sportową, studentami z roku, pracownikami w firmie, aż po grupę narodową/

państwową w skali makro. W krajach, w których poziom kolektywizmu jest wysoki, sposób organizacji życia (edukacji, pracy, spędzania czasu wolnego) wzmacnia postawy oparte na współzależności. Przynależność do grupy oraz stałe kontakty z jej członkami sprawiają, że najważniejszą zasadą staje się utrzymanie harmonii i niedopuszczanie do sporów. Występowanie przeciwko innym, czy nawet prosty brak jednorodności z rodzicami, kolegami z klasy, współpracownikami, staje się tu niejako występowaniem przeciwko samemu sobie. Z tego względu potrzeba zachowania dobrych relacji stanowi jedną z głównych cnót społecznych.

W społeczeństwach skrajnie kolektywistycznych bezpośrednia konfrontacja jest uważana za przejaw złego wychowania i za wszelką cenę próbuje się unikać sytuacji konfliktowych. Rzadko używa się słowa „nie”, gdyż nawet ono uważane jest za przejaw konfrontacji. Odmowa jest raczej wyrażana w formie uładowanych wyrażen typu: „możliwe, że masz rację” lub „zastanowimy się nad tym”. W konsekwencji słowo „tak” nie zawsze musi oznaczać aprobatę, a jedynie chęć podtrzymania kontaktu (Hofstede 2020: 107).

Potrzeba harmonii, brak wyrażania odmiennych opinii, dążenie do zgody to zasady w dużej mierze ukształtowane przez filozofię konfucjańską.

W kulturach zachodnich swobodne wyrażanie własnego zdania utożsamiane jest ze szczerością i uczciwością, które bez wątpienia należą do kanonu najważniejszych wartości. Dialog, rozmowa, a nawet konfrontacja, są sposobami rozwiązywania problemów. Wartością nadrzędną jest prawda i dążenie do jej ujawniania, czego oczekuje się nawet od małych dzieci. Ważną kwestią jest także percepcja tak ukształtowanych przekonań. W sposób naturalny dla społeczeństw indywidualistycznych w kręgu aksjomatów pozostaje niezależność, wolność, asertywność, prawo do zachowań nonkonformistycznych oraz wewnętrzny obowiązek dbania o własny rozwój, a także dążenie do sukcesu jako realizacji własnych ambicji. Rzadko, a może nigdy, nie kwestionuje się tych wartości, nie dopuszcza się nawet myśli, że mogą one być postrzegane i interpretowane jako przejawy egoizmu, braku troski o innych, arogancji czy jako czynniki prowadzące do destrukcji relacji międzyludzkich i podstawowych struktur. Hofstede przywołuje w tym kontekście przykład Chin: „Przywódca chiński Mao Tse-tung utożsamiał indywidualizm ze złem. Indywidualizm i liberalizm były jego zdaniem przyczyną egoizmu i braku zdyscyplinowania; prowadziły do przedkładania osobistych interesów nad interesy grupy lub przywiązania zbyt dużej wagi do własnych spraw” (Hofstede 2020: 124). Takie pojmowanie jednostki i jej roli znajduje odzwierciedlenie w języku. W języku chińskim trudno bowiem znaleźć wyraz odpowiadający znaczeniowo terminowi *osobowość*. Zgodnie ze spostrzeżeniami Francisa Hsu najbardziej zbliżonym znaczeniem będzie *rén*, oznaczające człowieka oraz jego najbliższe otoczenie – środowisko, którego jest częścią (zob. Hsu 1971). W języku chińskim nie występują także takie wyrazy,

jak: *asertywność* i *indywidualizm*, a najbliższy im znaczeniowo odpowiednik to *samolubstwo* (zob. Nisbett 2015: 51). W polszczyźnie termin *asertywność* pojawił się stosunkowo niedawno, ale szybko zrobił zawrotną karierę, co można interpretować także w kategoriach zmian wartości. Słownik PWN definiuje tę cechę następująco:

[ang. assert ‘*domagać się uznania*’, ‘*twierdzić*’], psychol. umiejętność wyrażania własnych uczuć, opinii, pragnień w sposób adekwatny, otwarty i pozbawiony lęku, a zarazem respektujący uczucia i postawy innych osób; są prowadzone treningi asertywności przede wszystkim w szkoleniu kadr i terapii rodzin⁸⁰.

Popularność treningów asertywności stanowi dowód na to, że cechy z nią utożsamiane są uznawane za pożądane i wartościowe. Asertywność w komunikacji to umiejętność ustalania i pilnowania granic własnych przekonań, nawet w sytuacji nacisków zewnętrznych. Przejawia się ona w skutecznym odmawianiu i podtrzymywaniu swojego zdania, potrzebie szanowania własnych uczuć i przekonań przez innych oraz bezpośrednim (niskokontekstowym – w terminologii zaproponowanej przez Halla) komunikowaniu potrzeb, stanów i opinii. W kulturach, w których życie społeczne regulowane jest zasadami o podłożu konfucjańskim, takie zachowania mogą być uznane za brak dojrzałości, ponieważ prowadzą do bezpośredniego występowania wobec grupy, co z kolei zaburza ład i relacje oparte na harmonii. Z tego względu w społeczeństwach opartych na współzależności umiejętność wpasowania się w układ relacji z innymi jest istotniejsza niż podkreślanie własnego zdania. Potwierdza to zestawienie cech typowych dla społeczeństw indywidualistycznych i kolektywistycznych.

Tabela 3. Zestawienie cech społeczeństw kolektywistycznych i indywidualistycznych (Hofstede 2020: 119)

KOLEKTYWIZM	INDYWIDUALIZM
Ludzie są częścią wielopokoleniowych rodzin i innych grup wewnętrznych, które dają im ochronę i poczucie bezpieczeństwa w zamian za lojalność.	Każdy żyje, aby zajmować się samym sobą i swoją najbliższą rodziną.
Źródłem identyfikacji jest przynależność do sieci powiązań społecznych.	Źródłem identyfikacji jest jednostka.
Dzieci są uczone rozumować w kategoriach „my”.	Dzieci są uczone rozumować w kategoriach „ja”.

⁸⁰ Zob. <https://encyklopedia.pwn.pl/haslo/asertywnosc;3871615.html> (dostęp: 10 XI 2024).

KOLEKTYWIZM	INDYWIDUALIZM
Należy unikać konfliktów i dążyć do utrzymania harmonii.	Uczciwa osoba szczerze i otwarcie wyraża swoje opinie.
Komunikacja o wysokim kontekście.	Komunikacja o niskim kontekście.
Następstwem wykroczeń jest wstyd i „utrata twarzy” zarówno jednostki, jak i grupy, do której należy.	Następstwem wykroczeń jest poczucie winy i utrata poczucia własnej godności.
Celem edukacji jest nauczanie, jak wykonywać różne czynności.	Celem edukacji jest nauczanie, jak zdobywać wiedzę.
Dyplomy zapewniają dostęp do grup o wyższym statusie.	Dyplomy podnoszą status materialny i poczucie własnej wartości.
Relacje między pracodawcą i pracownikiem są postrzegane w kategoriach moralnych i przypominają więzy rodzinne.	Relacje między pracodawcą i pracownikiem są kontraktem przynoszącym obopólne korzyści.
Decyzje dotyczące zatrudnienia i awansu zależą od przynależności grupowej pracowników.	Decyzje dotyczące zatrudnienia i awansu wynikają z obowiązujących przepisów i zależą od umiejętności i osiągnięć pracowników.
Zarządzanie jest zarządzaniem grup.	Zarządzanie jest zarządzaniem jednostek.
Relacje międzyludzkie są ważniejsze od osiągnięcia celu.	Osiągnięcie celu jest ważniejsze od relacji międzyludzkich.

Ten opis wskazuje na korelacje pomiędzy wskaźnikami dystansu władzy oraz indywidualizmu. Kraje o małym dystansie władzy cechują się przeważnie wysokim indywidualizmem, większość krajów o wysokim dystansie władzy to kraje bardziej kolektywistyczne (zob. Hofstede 2000: 101). W kulturach opartych na współzależności kluczowe jest tworzenie więzi społecznych i zdobywanie umiejętności funkcjonowania w grupie oraz przyjmowania określonych ról. Dystans władzy oznacza akceptację różnic w dysponowaniu władzą, co wiąże się z okazywaniem szacunku osobom zajmującym nadrzędne pozycje (np. przez używanie tytułów, stopni, funkcji zajmowanych w organizacjach). Oznacza także możliwość uzyskania wsparcia i pomocy od osób zajmujących pozycje nadrzędne. Chińczycy, podobnie jak mieszkańcy pozostałych krajów Azji Wschodniej, należą do społeczeństw charakteryzujących się bardzo wysokim dystansem względem władzy oraz niskim poziomem indywidualizmu. Obie te osie wyznaczają reguły życia

społecznego we wszystkich jego sferach: prywatnej, edukacyjnej, zawodowej i publicznej.

Konkluzje, do których doszedł Hofstede, stały się przyczynkiem do dalszych badań i poszukiwania skal różnicujących ludzi w zależności od kultury, w jakiej wzrastali. Charakterystyka społeczeństw opartych na współzależności i tych dążących do indywidualizacji jednostki stanowiła główny nurt badań w projekcie GLOBE czy eksperymentach Shaloma Schwartz. Ważnym krokiem w psychologii kulturowej stało się także wyróżnienie *Ja niezależnego* i *Ja współzależnego* (Markus, Kitayama 1991a). W latach 80. Harry Triandis rozpoczął badania nad pomiarami tej kategorii na poziomie jednostki, zajmując się specyfiką postaw i kształtowaniem się osobowości w społeczeństwach indywidualistycznych i kolektywistycznych (1995).

Harry Triandis charakteryzuje członków kultur kolektywistycznych jako społeczeństwa dbające o relacje i odpowiednie zachowanie w określonych sytuacjach międzyludzkich. W przypadku przedstawicieli kultur współzależnych definiowanie siebie i własnej wartości odbywa się w odniesieniu do pełnionej funkcji. Z drugiej strony, w społeczeństwach indywidualistycznych podkreśla się niezależność i wyjątkowość jednostki, której podstawowym celem jest realizacja własnych planów, dążenie do samorozwoju i osobistego szczęścia. W społeczeństwach indywidualistycznych ważna jest także niezmienna i niezależna od czynników zewnętrznych spójność pomiędzy postawą i zachowaniem, a jej brak określany jest jako hipokryzja (Triandis 1995). Ludzie Zachodu zakładają, że każdy człowiek obdarzony jest zestawem indywidualnych cech czyniących go wyjątkowym, i tę właśnie odrębność należy pielęgnować (Triandis 1995; Nisbett 2015). Zaskoczeniem może zatem być fakt, że ktoś nie chce się wyróżniać i zamiast podkreślać swoje mocne strony i rozwijać talenty, umniejsza własne umiejętności, nie chcąc wybijać się na tle innych. Za ilustrację tej tezy może posłużyć dość typowa sytuacja, w której nauczyciel – doceniając osiągnięcia studentki bądź studenta z Chin – słyszy w odpowiedzi zdanie: „Dziękuję. Muszę pracować więcej. Będę bardziej się starać”, podczas gdy uczący się z kręgu kultury Zachodu najczęściej podziękują za pochwałę, ewentualnie dodatkowo podkreślą swoje wysiłki. To niedocenianie własnych umiejętności jest dla Chińczyków charakterystyczne. W tym kontekście nie należy również spodziewać się ożywionej rozmowy czy rozbudowanych wypowiedzi podczas zajęć poświęconych tematowi zainteresowań, osiągnięć i talentów. Chińczycy rzadko opowiadają o swoich wyjątkowych zdolnościach, nie chcą zaskakiwać wyszukаныmi pasjami, jak to bywa w przypadku Europejczyków bądź Amerykanów. Nie chcą wywyższać się w myśl zasady, że *wystający koleś zostanie spiłowany* (zob. Nisbett 2015: 50). Ważniejsze niż chęć bycia docenianym jest dążenie do utrzymania harmonijnych relacji z innymi, znalezienie oparcia w ludziach o podobnym stylu życia i zachowania.

Harry Triandis przeprowadził szereg badań i eksperymentów, które pozwoliły mu na sformułowanie istotnych tez dotyczących społeczeństw uważanych za mniej

lub bardziej indywidualistyczne lub kolektywistyczne (1995). Wśród cech określających przedstawicieli kultur indywidualistycznych wyróżnił:

1. Mają o sobie dobrą opinię i silną potrzebę jej wyrażania. Ich oczywista arogancja jest właściwością ich kultury.
2. Są entuzjastyczni i cechują się bogatą ekspresją w kontaktach z innymi ludźmi.
3. Ważna jest dla nich dobra zabawa.
4. Szybko podejmują decyzje, ale ich wdrożenie zabiera więcej czasu, ponieważ mało osób jest zaangażowanych w podejmowanie decyzji.
5. Ważna jest dla nich spójność pomiędzy postawą i zachowaniem, jej brak określają jako hipokryzję.
6. Nie widzą specjalnej różnicy pomiędzy zachowaniem publicznym i prywatnym.
7. Znacznie bardziej jest prawdopodobne, że zrobią coś dla dobrej zabawy niż z poczucia obowiązku.
8. Oczekują wyraźnego sformułowania oczekiwań: *jeśli zrobisz dla mnie to, to ja zrobię...*
9. Nie nastawiają się na długotrwałe relacje (por. Białek, Kawalska i in. 2008: 33).

W opisie jednostek kolektywnych wyróżnia następujące zasady:

1. Lubią skromność.
2. Szczęście jest znacznie mniej istotne niż obowiązek.
3. Czasami mają trudności w podejmowaniu decyzji. Często podejmują je wolno, po namyśle i konsultacjach z innymi, co może zaowocować krótkim czasem ich wdrażania.
4. Poznawcza spójność nie jest przedmiotem ich troski.
5. Zwracają uwagę na różnice pomiędzy tym, co prywatne, a tym, co publiczne.
6. Wykonywanie obowiązków jest ich zdaniem samonagradzające się.
7. Oczekują długotrwałych relacji.
8. Nie jest dla nich pewne, w jakim kierunku rozwinię się relacja (tamże).

W podejściu Triandisa wyeksponowane zostały psychologiczne konsekwencje jednostkowe. Z tego względu badacz zaproponował inne terminy na oznaczenie indywidualizmu i kolektywizmu na poziomie psychicznym – są to odpowiednio: *idiocentryzm* i *alocentryzm* (zob. Boski 2010: 205). Kwestionariusz horyzontalnego i wertykalnego indywidualizmu – kolektywizmu, którego jest autorem, może zostać z powodzeniem wykorzystany w różnego rodzaju warsztatach międzykulturowych. W przypadku kolektywizmu horyzontalnego jednostki postrzegają siebie jako członków grupy, w której wszyscy są sobie równi. W kolektywizmie wertykalnym akceptowalna jest struktura hierarchiczna. Podobnie w indywidualizmie poziomym jednostki są równe sobie i niezależne, podczas gdy w jego wymiarze pionowym zachowują autonomię, ale nie są względem siebie równe (Singelis, Triandis, Bhawuk, Gelfand 1995). Badania Triandisa i jego współpracowników znalazły

wielu kontynuatorów. Szczególnie zajmowały ich kwestie *Ja* człowieka zanurzonego w różnych systemach kulturowych.

Koncept *Ja* stanowi obecnie jedno z centralnych pojęć w psychologii i badaniach społecznych. Od struktury i ukształtowania *Ja* zależy sposób, w jaki myślimy, postrzegamy świat i swoją rolę w nim. „*Ja* jest istotą naszej egzystencji, czynnikiem, który nieświadomie i automatycznie wpływa na wszystkie nasze myśli, działania i uczucia” (Matsumoto, Juang 2007: 368). W związku z tym, że dorastamy i żyjemy w konkretnych przestrzeniach kulturowych, pojęcia *Ja* będą determinowane przez cechy społeczności, w których się rozwijają. Z punktu widzenia prowadzonych w niniejszej pracy rozważań więcej uwagi należy poświęcić podziałowi na *Ja niezależne* i *Ja współzależne* (zob. Markus, Kitayama 1991b). Pierwszy typ *Ja* utożsamiany jest z przedstawicielami kultury Zachodu, drugi opisuje społeczności Wschodu. Henzel R. Markus i Shinobu Kitayama rozpoczynają swój artykuł poświęcony temu tematowi od przywołania dwóch podobnych sytuacji. Wydarzyły się one w niewielkiej firmie w stanie Teksas w Stanach Zjednoczonych oraz niedużym japońskim markecie, a ich celem było wzmacnianie pewności siebie i podniesienie samooceny pracowników. Zatrudnionym w Teksasie zalecono, aby codzienne spoglądali w lustro i powtarzali zdanie „I’m beautiful”, podczas gdy w japońskim sklepie przyjęto inny model – mieli zaczynać dzień od podania ręki osobom współpracującym i przywitać ich stwierdzeniem „You are beautiful”. Obie strategie mają na celu budowanie przekonania o własnej wartości i wyjątkowości, ale na różne sposoby: niezależnie oraz w relacji z innymi ludźmi. W tabeli przywołano opisy przedstawiające najbardziej ogólne reguły funkcjonowania dwóch typów *Ja*: *niezależnego* i *współzależnego*, wyróżnionych w badaniach Kitayamy i Markus (1991).

Tabela 4. Opis kulturowego profilu *ja niezależnego* i *ja współzależnego* (Boski 2010: 218)

ZASADY IDEOLOGICZNE I FILOZOFICZNE	ZASADY IDEOLOGICZNE I FILOZOFICZNE
Model niezależnego <i>Ja</i> , czyli wolności osobistych wyrażony w tekstach filozofów liberalizmu, oświecenia (np. deklaracjach niepodległości), systemie prawa, sądownictwa, wolnościach konstytucyjnych, zasadach własności prywatnej, etyce protestanckiej	Model <i>Ja</i> współzależnego wyrażony w klasycznych tekstach konfucjańskich, taoistycznych, ważnych narracjach o dobroci i sumienności, moralnych imperatywach powinności i buddyjskiego współczucia

<p>SYSTEM KULTUROWEJ TRANSMISJI: IDEAŁY, PRAKTYKI</p> <p>Socjalizacja w kierunku niezależności, własnego sądu, wyboru i odpowiedzialności; system znaczeń informujących o pozytywnej odrębności własnego <i>ja</i> i tworzących pewność siebie; uczestnictwo w relacjach wzajemnie wyrażanej aprobaty</p>	<p>SYSTEM KULTUROWEJ TRANSMISJI: IDEAŁY, PRAKTYKI</p> <p>Kształtowanie i praktykowanie porównań z ideałami właściwymi dla wieku, płci i ról; ideał równie pożądanym, co nieosiągalnym; standardy i oceny <i>ja</i> zagnieżdżone w relacjach, stąd wymóg nabycia umiejętności uwzględniania innych i krytycznego dopasowania siebie oraz cnót mozolnego doskonalenia się</p>
<p>KULTUROWY PROFIL JA NIEZALEŻNEGO</p> <p>Posiadanie i wyrażanie poczucia własnej wartości; negatywny obraz siebie jako problem niedopasowania kulturowego; poczucie sprawczości; posiadanie kontroli; osobisty wybór i inicjatywa; wymiana społeczna: zaufanie, bycie <i>fair</i>, czyli według reguł umownych wobec innych</p>	<p>KULTUROWY PROFIL JA WSPÓLZALEŻNEGO</p> <p>Posiadanie i wyrażanie postaw samokrytycznych; autorefleksja korekcyjna, stały proces ulepszania siebie; samodyscyplina jako doskonalenie siebie przez wysiłek, wytrwałość i powściągliwość ekspresji; gotowość do wyrażania wstydu i przeprosin; orientacja na innych ludzi jako źródeł informacji i oceny</p>

Przedstawione opisy odwołują się do różnych tradycji, w pewnym zakresie rzutujących na kształtowanie się odmiennych typów osobowości w zależności od strefy najbliższego rozwoju, czyli środowiska, w którym dorastamy. Odmienne konstrukcje *Ja* znajdują odzwierciedlenie w istotnych różnicach w zakresie myślenia, poznawania, zdobywania informacji i podejmowania działań. By dokonać identyfikacji tych odmienności, przeprowadzono szereg eksperymentów i badań, w których zestawiano wyniki uzyskiwane przez przedstawicieli kultur Zachodu (głównie mieszkańców Stanów Zjednoczonych) oraz Azjatów (przede wszystkim Chińczyków, Japończyków i Koreańczyków). Ich wyniki potwierdziły trafność przypuszczenia, że w przypadku *Ja niezależnego* atrybuty wewnętrzne, zdolności i cechy osobowościowe są integralne i niezmiennie, podczas gdy w przypadku *Ja współzależnego* mogą się różnie manifestować w odniesieniu do relacji z innymi osobami. W jednym z badań poproszono Amerykanów i Azjatów o wymienienie jak największej liczby cech ich określających. Amerykanie wymieniali pojedyncze cechy (np. towarzyski, szczery, wesoły...), podczas gdy mieszkańcy Azji częściej sytuowali je w określonych kontekstach, np. w pracy jestem spokojny, w kontaktach z rodziną wesoły (zob. Shweder, Bourne 1984). Wyniki badań dowodzą, że w niektórych kręgach kulturowych postrzeganie siebie zależne jest od typu relacji i sytuacji. *Ja współzależne* opiera się bowiem na przekonaniu, że zachowania ludzi modelowane są przez czynniki zewnętrzne, determinujące ich decyzje. Pozwala to

także na uzasadnianie podejmowanych decyzji okolicznościami i kontekstem sytuacyjnym, czego dotyczy teoria atrybucji.

Do podobnych przemyśleń skłaniają wyniki badań prowadzonych przez Triandisa (1989). Pokazują one, że Chińczycy, realizując zadania polegające na opisanu własnej osoby, w 80% przypadków przedstawiali siebie w kontaktach z innymi, co potwierdza tezę, że *Ja współzależne* charakteryzuje się zmiennością i elastycznością w zależności od statusu, przyjmowanej roli czy relacji, podczas gdy *Ja niezależne* pozostaje strukturą jednolitą i stałą z określonym zestawem cech wewnętrznych, zdolności i myśli. W zakresie zadań i celów *Ja niezależne* dąży do wyjątkowości, szukania sposobów wyrażania siebie, realizacji własnych priorytetów, podczas gdy rolą *Ja współzależnego* jest szukanie sposobów dopasowania się i zajęcia przewidzianego dla siebie miejsca. Różny jest sposób prezentacji własnego stanowiska: bezpośredni (dla *Ja niezależnego*) oraz oparty na relacjach, braku dosadności, czytaniu w myślach – bardziej typowy dla *Ja współzależnego*. Zmienia się także rola innych ludzi, którzy *Ja niezależnemu* umożliwiają porównywanie się, pomagają w samoocenie, w społeczeństwach kolektywistycznych z innymi osobami tworzone są natomiast powiązania, związki (por. Markus, Kitayama 1991a: 230). Również motywacja, chęć doskonalenia się, osiągnięcia mistrzostwa, wspólna wszystkim ludziom, może być postrzegana inaczej. W kulturach wspierających *Ja niezależne* chęć rozwoju i osiągnięcia sukcesów uznawana jest za naturalną, konstytutywną cechę każdego człowieka, nadającą mu określone kierunki działania. W przypadku kultur o *Ja współzależnych* motywacją do działania może być realizacja oczekiwań członków grupy, np. rodziny, współpracowników, przełożonych. Z tego względu wyróżnia się motywację zorientowaną indywidualnie oraz motywację zorientowaną społecznie – bardziej typową dla społeczeństwa chińskiego (zob. Yang 1982).

Chiński student może ciężko pracować, żeby dostać się na prestiżowy uniwersytet, a po jego ukończeniu otrzymać dobrą pracę w dużej korporacji. Pod względem behawioralnym ten młody człowiek nie różni się od Amerykanina, który także stara się osiągać sukcesy w nauce i życiu zawodowym. Jednak nadrzędnym celem młodego Chińczyka wcale nie musi być rozwój osobistej kariery. Może on dążyć do celu o charakterze bardziej kolektywnym, czy też współzależnym, takiego jak podwyższenie statusu swojej rodziny, sprostanie oczekiwaniom najbliższych bądź spełnienie postrzeganego obowiązku wobec rodziców, którzy – być może – włożyli wiele trudu w wychowanie i wykształcenie studenta (Masumoto, Juang 2007: 376).

Przywołany przykład kieruje myśli człowieka, któremu bliższa jest kultura Zachodu, w stronę zbyt dużej może odpowiedzialności, odczuwania presji, obciążenia. W tym ujęciu edukacja i osiągnięcie sukcesu mogą być interpretowane w kategoriach obowiązku, który powinien być spełniony, co może być motywujące, ale

i postrzegane jako brzemię⁸¹. Takie podejście związane jest z układem relacji rodzinnych i familizmem. Ciekawą analizę zasad obowiązujących aktualnie w chińskim prawie rodzinnym przeprowadza Wang Yun. Ostatecznie dochodzi do wniosku, że w zakresie relacji rodzinnych wciąż istotną rolę odgrywa obowiązek względem rodziny, większą natomiast indywidualizację można zauważyć w odniesieniu do pozycji kobiet (Wang 2019). Należy jednak pamiętać, że społeczeństwo chińskie również podlegało w ostatnich latach zmianom kulturowym, adaptując niektóre elementy kultur Zachodu.

Omówione teorie odegrały istotną rolę i dały początek myśleniu o kulturowym programowaniu umysłu oraz stały się przyczynkiem do dalszych eksperymentów w różnych dziedzinach wiedzy. David Matsumoto podkreśla, że szereg badań prowadzonych na gruncie psychologii kulturowej może być obciążone błędem ze względu na to, że same badania opierały się na założeniu o istnieniu dwóch typów *Ja* – odpowiedniego dla przedstawicieli społeczeństw indywidualistycznych i kolektywistycznych, a i umysł badacza jest obciążony ślepotą kulturową. Wymienia także przykłady badań, które kwestionują istnienie dualizmu zależność–niezależność (więcej na ten temat zob. Matsumoto, Kudoh, Takeuchi 1996). Niemniej jednak wymiar indywidualizm–kolektywizm stanowi najczęściej badaną ramę kultury ze względu na to, że jego przejawy są obserwowalne w codziennych praktykach. Możemy się z nimi spotkać w przestrzeni klasowej. Chińczycy zwykle tworzą grupy, w obrębie których wspierają się i dbają o siebie nawzajem – wspólnie gotują, jedzą, podróżują oraz pomagają sobie w różnych sytuacjach. Często mediują z nauczycielem w sprawie koleżanek lub kolegów z grupy, „ratują swoje twarze” i „dbają o twarz” nauczyciela. Przykłady różnych sytuacji to poświadczających opisuję w rozdziale *Doświadczenie chińskości*.

Rola oraz struktura relacji stanowią także kryterium podziału kultur zaproponowanego przez Richarda Gestelanda, którego model zakłada cztery kategorie (2000)⁸². Gesteland w odniesieniu do roli relacji wyróżnia kultury protransakcyjne i propartnerskie, w zakresie struktury relacji wymienia kultury ceremonialne i nieceremonialne, charakteryzuje każdy z oznaczonych biegunów z perspektywy naruszania

⁸¹ Podczas zajęć z zakresu komunikacji międzykulturowej, w których uczestniczyli studenci z Polski i z Chin, Polacy niejednokrotnie wyrażali swoje zdziwienie, a nawet sprzeciw wobec takiego pojmowania celów kształcenia się. Polscy studenci są skłonni uważać, że osiągnięte wyniki i zdobywane dyplomy są rezultatem ich osobistych ambicji i priorytetów, z których potem rodzina może być mniej lub bardziej dumna. Niemniej nie wyobrażają sobie, aby ich niepowodzenia edukacyjne mogły w jakikolwiek sposób wpływać na status najbliższych im osób.

⁸² Pozostałe kategorie (mono- i polichroniczność oraz powściągliwość *versus* ekspresyjność) zostały omówione w innych podrozdziałach. Richard Gesteland jest specjalistą w zakresie różnorodności kulturowej w kontaktach biznesowych i negocjacjach handlowych.

tych wartości. Chińczycy w tej klasyfikacji reprezentują społeczeństwo propartnerskie i ceremonialne, podczas gdy Zachód nastawiony jest protransakcyjnie i dystansuje się wobec zbytnej ceremonialności, uważając ją często za anachroniczną, staroświecką, nienowoczesną. Kulture propartnerskie są nastawione na budowanie związków w myśl zasady, że w układy należy wchodzić z ludźmi, których znamy i darzymy zaufaniem. Z tego względu ważne są spotkania, etykieta oraz działania budujące i podtrzymujące więzi, w następstwie mogące zaowocować konkretnymi układami – czy to w biznesie, czy w edukacji. Dla przedstawicieli kultur protransakcyjnych ważniejsze jest wykonanie zadań, co może być uznane za przejaw zbytnej pewności siebie, a nawet arogancji lub grubiaństwa. Jednakże istnieje ryzyko, że działania o charakterze propartnerskim zostaną zinterpretowane jako oznaka opieszałości, braku zdecydowania i niechęci do przyjęcia określonego stanowiska. Istotną rolę w kulturach ceremonialnych odgrywiają elementy etykiety towarzyszące spotkaniom (np. wymiana wizytówek, wzajemne obdarowywanie się, robienie pamiątkowych zdjęć czy zapraszanie na wspólny posiłek). W kulturach nieceremonialnych nie przywiązuje się takiej wagi do kwestii budowania więzi, co z kolei może być odczytane jako brak znajomości zasad dobrego wychowania i etykiety, a nawet rażąca beczceremonialność lub brak szacunku (por. Gesteland 2000). Ceremonialność skorelowana jest natomiast z dystansem władzy oraz może stanowić jeden z elementów unikania niepewności, ponieważ podążanie za przyjętymi zasadami zmniejsza ryzyko „utrąty twarzy”. Z tego względu, przygotowując się do oficjalnych spotkań z Chińczykami, należy zapoznać się przynajmniej z podstawowymi zasadami chińskiej etykiety. Szczególnie istotna jest także świadomość, że współpraca z ludźmi Wschodu wiąże się z budowaniem relacji i dbałością o nie – zwykle nie jest to prosty układ, a początek tworzenia *guānxi*. Pojęcie *guānxi* stanowi bardzo ważny element kultury chińskiej i niewątpliwie łączy się z kolektywnym charakterem społeczeństwa. Jak podkreśla Leszek Niewdana (2011), trudno nawet oddać konstrukty mentalne rozumiane przez *guānxi*. *Guānxi* są określane jako „szczególna relacja między dwiema osobami”, „partykularna więź”, „przyjaźń zakładająca stałą wymianę przysług”, „wzajemna wymiana”, „interakcja między dwiema osobami”, „siatka koneksji społecznych” oraz „osobiste koneksje” (zob. Fairbank 2003: 78). Z tego względu w literaturze przedmiotu najczęściej nie tłumaczy się tego pojęcia (zob. Niewdana 2011: 206). Struktura relacji określanych jako *guānxi* stanowi często system skomplikowanych połączeń i zależności, opierających się na wzajemnych przysługach i okazywaniu za nie wdzięczności. Zależności te mogą nawet przechodzić z pokolenia na pokolenie (por. Wesołowski 2011: 200). Wchodzenie w związki i układy z innymi ludźmi nie wydaje się niczym nadzwyczajnym i jest typowe dla wszystkich społeczności, to, co stanowi o wyjątkowości tych relacji w społeczeństwie chińskim, jest ich wszechobecność i złożoność.

Koncepcją psychologiczną, która potwierdza i opiera się na *guānxi*, jest pojęcie kultur partykularnych w opozycji do uniwersalnych. Badania w tym zakresie

przewodzący Fons Trompenaars i Charles Hampden-Turner (2002), uznając kulturę chińską jako wysoce partykularną⁸³. Wprawdzie w *Słowniku wyrazów obcych i zwrotów obcojęzycznych* pod red. Władysława Kopalńskiego znajdujemy następującą definicję: „dążenie do odcięcia się od całości, niezależnienia się od centrum kraju; prowincjonalizm, zaściankowość, parafianšczyznę, zamykanie się w partykularzu, zapadłym kącie, głuchej prowincji, świecie zabitym deskami” na gruncie psychologicznym termin *partykularyzm* określa raczej stosunek do zasad etycznych oraz tych wynikających ze zobowiązań między ludźmi – czasami ponad prawa ogólne. Tak często dzieje się w życiu Chińczyków, gdzie szczerza intencja i staranie liczą się bardziej niż rezultat działań oraz gdzie stosunki ludzkie regulowane są szeregiem różnych zasad i reguł. Przeciwwagą dla kultu partykularyzmu są kultury uniwersalistyczne, dla których obowiązujące prawo i przepisy są nadrzędne wobec zobowiązań międzyludzkich. Oparcie na relacjach w grupach partykularnych sprzyja korupcji oraz tworzeniu sieci zależności (np. chińskie *guānxi*), w kulturach uniwersalnych dąży się do wprowadzenia jednych zasad dla wszystkich i rygorystycznym ich przestrzeganiu. Panuje przekonanie, że ogólne zasady mają pierwszeństwo przed potrzebami osób z najbliższego kręgu⁸⁴.

„W Azji Wschodniej przyjmuje się, że zasady obowiązujące w relacjach nie są uniwersalne, ale konkretne, jasno określone, związane z rolą i miejscem” (Nisbett 2015: 50). Z pełnieniem określonych funkcji wiąże się stosowne zachowanie w różnych kontekstach społecznych, także w edukacyjnym. Pojmowanie roli ucznia, a następnie studenta, ukształtowane zostaje poprzez doświadczenie wczesnoszkolne oraz związane z nauką w szkole podstawowej, gimnazjum, liceum i na jednej z chińskich uczelni. Sposób kształcenia i system edukacji w Chinach realizuje zadania społeczne i przygotowuje do życia w grupie, w harmonii z innymi ludźmi. Metody nauczania opierają się na wartościach spajających społeczeństwo chińskie, a główne

⁸³ Fons Trompenaars i Charles Hampden-Turner w książce *Riding the waves of culture* (1997), której polskie tłumaczenie ukazało się w 2002 roku pod tytułem *Siedem wymiarów kultury. Znaczenie różnic kulturowych w działalności gospodarczej*, przedstawili propozycję 7 ram kultur, w której znalazły się następujące wymiary: uniwersalizm *versus* partykularyzm, indywidualizm a kolektywizm, powściągliwość a emocjonalność, sposób postrzegania świata (wycinkowość a całościowość), sposób wyznaczania statusu (osiąganie a przypisywanie), stosunek do czasu oraz stosunek do otoczenia.

⁸⁴ Anna Mańkowska uważa, że partykularyzm społeczeństwa chińskiego ma swoje podstawy w konfucjanizmie i taoizmie. Dla potwierdzenia tych tez przywołuje następujące cytaty z pism filozofów: „Regułę cnoty można porównać do Gwiazdy Polarnej, która nakazuje hołd wielości gwiazd, po prostu pozostając na swoim miejscu” (Confucius 2013: 15 [księga 2, zdanie 1]); „im surowsze prawa, tym więcej złodziei” (Lao Zi 2007, s. 120 [rozdział 57]) oraz „Gdy rządzenie jest swobodne, ludzie są uczciwi; kiedy rządzenie jest wyraźne i konkretne, ludzie są zdradzieccy” (Lao Zi 2007: 122 [rozdział 58] (2021: 31)).

zasady regulujące sposób kształcenia nawiązują do filozofii konfucjańskiej – wyrażają z niej i są przekazywane kolejnym pokoleniom.

Od czasu pionierskich badań minęło kilkadziesiąt lat, w trakcie których podjęto kolejne badania i nowe interpretacje. Znacząco zmienił się również świat i kultury narodowe. Wokół pionierskiego projektu badawczego Geerta Hofstedeego nagromadziło się wiele kontrowersji i dyskusji – głównie ze względu na przyjętą metodologię i to, że badania koncentrowały się na funkcjonowaniu w środowisku zawodowym, a interpretacje są dużo dalej idące. Na gruncie psychologii międzykulturowej tworzenie map geograficznych, które miałyby różnicować ludzi i społeczeństwa na mniej lub bardziej kolektywne też podlegało, i wciąż podlega, licznym dyskusjom i badaniom. Na ustaleniach Hofstedeego opiera się projekt GLOBE. Wartości dla kolektywizmu instytucjonalnego oraz rodzinnego korelują w nim ze skalą indywidualizmu Hofstedeego. Dużą zgodność otrzymano zaś w odniesieniu do dystansu władzy. Z kolei Shalom H. Schwartz wyznacza kontrast pomiędzy kulturami autonomii i kulturami zakorzenienia, kulturami opartymi na wartościach egalitaryzmu lub hierarchiczności oraz tymi dążącymi do mistrzostwa lub harmonii. Wprawdzie Schwartz konsekwentnie unika terminów zaproponowanych przez Hofstedeego, to chociażby pobieżna analiza wyróżnionych przez niego osi podziału przypomina ramy zaproponowane przez holenderskiego badacza (por. Boski 2010: 187). Należy jednak zwrócić uwagę na zmiany w strukturze społeczeństw zachodzące na skutek globalizacji, rozwoju gospodarki oraz podnoszenia się jakości życia. Geert Hofstede wskazywał na korelacje pomiędzy omówionymi poziomami a wzrostem zamożności, liczby ludności oraz poziomem wykształcenia społeczeństw. Prognozował, że będzie obserwowalny wzrost potrzeby niezależności. Jako przykład wskazywał Japonię, w której konieczne było wprowadzenie zmian w systemie emerytalnym ze względu na naruszenia obowiązków opieki nad starszymi. Niewypełnianie przez rodziny powinności wobec osób starszych doprowadziły też do zmian w Korei Południowej oraz w Chinach. Wydaje się, że konieczne będą dalsze modernizacje systemu ze względu na to, że wskaźnik dzietności w Chinach znacząco spada, a społeczeństwo chińskie starzeje się w zaskakująco szybkim tempie. Wedle danych w roku 2019 obywatele po 60. roku życia stanowili w Chinach 18,1% całej populacji (254 miliony), a w najbliższym dziesięcioleciu liczba ta może sięgnąć aż 400 milionów⁸⁵. Nawet zmiana w systemie kontroli narodzin (odejście od polityki planowania rodziny w 2016 roku) nie wpłynęła, jak tego oczekiwano, na zmiany demograficzne. Coraz mniej młodych Chińczyków (zwłaszcza z wyższym wykształceniem) decyduje się na potomstwo. Wynika to z wysokich kosztów utrzymania, problemów z pogodzeniem pracy zawodowej i posiadaniem rodziny oraz ze zmiany światopoglądowej.

⁸⁵ Dane pochodzą ze strony internetowej Warsaw Institute, <https://warsawinstitute.org/pl/chi-ny-starzeja-sie-w-blyskawicznym-tempie/> (dostęp: 30 VIII 2023).

Wiele osób bierze także pod uwagę konieczność wspierania rodziców, kiedy przejdą na emeryturę, a obecnie w ChRL wiek emerytalny wynosi 60 lat dla mężczyzny i 55, a nawet 50 lat, dla kobiety. Temat obowiązku (ale i chęci) zagwarantowania opieki swojej rodzinie przewija się bardzo często na zajęciach językowych i stanowi motywację do zdobywania wykształcenia i znalezienia dobrze płatnej pracy. Takie prognozy dotyczące kondycji społeczeństwa chińskiego mogą stanąć na przeszkodzie w realizacji planów gospodarczych i politycznych przewodniczącego Xi Jinpinga, który ogłosił plan podwojenia PKB do 2035 roku. Hipoteza Hofstede'a dotycząca przyjmowania wzorców opartych na indywidualizmie w krajach kolektywistycznych, zawiera ponadto wskazanie, że relacje oparte na współzależności pozostaną dominujące w różnych aspektach życia – głównie w rodzinie (familizm), edukacji i środowisku pracy. W przypadku Chińskiej Republiki Ludowej, ze względu na sposób prowadzenia polityki, regulacje prawne oraz systemowe kultywowanie wartości opartych na kolektywizmie, *status quo* powinien utrzymywać się dłużej niż w Japonii czy Korei Południowej. Nie ulega bowiem wątpliwości, że polityka socjalna, prowadzona przez władze ChRL, z założenia opiera się na wychowaniu do życia w społeczeństwie kolektywistycznym, a zatem niemal wszystkie aspekty funkcjonowania bazują na więziach społecznych. Chiński system edukacji, czy słynne *guānxi*, stanowią bardzo reprezentatywne tego przykłady. Różnice w zakresie roli relacji i postrzegania człowieka w układzie społecznym realizują się w wielu aspektach codziennego życia i konstytuują podstawowe aksjomaty – odmienne w obu kulturach. Jak bowiem pisze Otto Weggel:

Podczas gdy Zachód interesuje się prawie wyłącznie punktami przecięć, węzłami w siatce relacji społecznych, czyli autonomicznymi jednostkami, konfucjanizm przeciwnie koncentruje się na ogniwach spajających poszczególne węzły. Więź wspólnotowa, charakteryzująca życie społeczne Chińczyków, jest zatem prawie we wszystkich aspektach dokładnym przeciwieństwem typowo europejskiego modelu człowieka, jaki rozwinął się na gruncie odrodzenia i oświecenia (Weggel 2006: 32–33).

Nie bez znaczenia są także korelacje pomiędzy dystansem władzy i kolektywizmem a panującym ustrojem politycznym. Przyjmuje się bowiem, że zasady sprawowania władzy, aby były wspierane, muszą być zgodne ze sposobami myślenia mieszkańców kraju. W przypadku ChRL jest to szczególnie znaczące. Ciekawe hipotezy w tym zakresie postawił Emmanuel Todd. Założył, że system polityczny jest w dużej mierze determinowany historycznie usankcjonowanym modelem rodziny, który funkcjonuje w danym kraju. W odniesieniu do Chin (i innych krajów z doświadczeniem komunistycznym) napisał on, że „komunizm jest przeniesieniem na państwo cech moralnych i mechanizmów regulujących, typowych dla rodziny egzogamicznej” (Todd 1983; cyt. za Hofstede 2020: 123). Kluczowe znaczenie ma w tym zakresie hierarchiczne postrzeganie struktur społecznych.

5.3. Miejsce i rola jednostki w hierarchii społecznej

Kolejną z ram kultury, która odgrywa istotną rolę w opisie społeczeństwa chińskiego, jest dystans władzy. Wymiar ten wpływa również zasadniczo na sposoby nauczania i uczenia się oraz oczekiwania wobec uczniów, nauczycieli oraz samego procesu kształcenia. Dystans władzy (PDI – *Power Distance Index*) – definiowany jest jako „zakres oczekiwań i akceptacji dla nierównego rozkładu władzy, wyrażany przez mniej wpływowych (podwładnych) członków instytucji lub organizacji”, przy czym termin „instytucje” można odnosić do wielu struktur, np. rodziny, szkoły, współpracowników czy najbliższej społeczności (Hofstede 2020: 67)⁸⁶. Zasady panujące w rodzinie mogą być mniej lub bardziej oparte na szacunku, posłuszeństwie i określonej hierarchii. W rodzinach, w których dystans władzy jest wysoki, od dzieci oczekuje się bezwarunkowego niemal posłuszeństwa i wypełniania określonych obowiązków. Rodzice i dziadkowie stanowią autorytety. Ich opinie i rady są drogowskazami nie tylko w dzieciństwie, lecz także w życiu dorosłym. Zależność, jaka powstaje, jest jednak korzystna dla obu stron – w zamian za szacunek i posłuszeństwo dzieci zyskują opiekę i wsparcie. W społeczeństwach o niskim dystansie władzy dzieci od wczesnych lat życia traktowane są jako indywidua, a celem wychowania jest przygotowanie ich do samodzielnego funkcjonowania. Należy przy tym pamiętać, że przedstawione wzorce wyznaczają dwa końce kontinuum, na którym funkcjonują rodziny niewpisujące się w żaden z tych dwóch skrajnie różnych opisów. Dystans władzy, podobnie jak pozostałe wymiary kulturowe, zależny jest bowiem od wielu zmiennych indywidualnych, takich jak: osobowość rodziców i dzieci, sytuacja życiowa, wykształcenie, warunki życia czy różnego rodzaju wyjątkowe przeżycia i doświadczenia.

W poniższej tabeli przedstawione zostały podstawowe różnice między społeczeństwami o małym i dużym dystansie władz. Zestawiono w nich cechy i wartości uznawane za ważne w społeczeństwach bardziej i mniej zhierarchizowanych w odniesieniu do rodziny, szkoły oraz miejsca pracy.

⁸⁶ W badaniach holenderskiego uczonego wskaźnik dystansu władzy dla Chin jest wysoki – wynosi 80 (przy maksymalnej wartości 100), przy czym wynik dla Polski również nie należy do niskich (wynosi 68 – podobnie jak wartość dla Francji i Hongkongu). Należy zwrócić uwagę, że badania te prowadzone były kilkadziesiąt lat temu i nie należy do nich podchodzić bezkrytycznie – zwłaszcza do danych liczbowych, pamiętając jednak o tym, że podstawowe wartości nie zmieniają się z dnia na dzień, są trwałe, mocno zakorzenione w umysłach i pielęgnowane w codziennych praktykach.

Tabela 5. Podstawowe różnice między społeczeństwami o małym i dużym dystansie władzy (Hofstede 2020: 78)

MAŁY DYSTANS WŁADZY	DUŻY DYSTANS WŁADZY
Nierówności między ludźmi powinny być zmniejszane.	Nierówności między ludźmi są uzasadnione i pożądane.
Przełożeni i podwładni powinni być i są do pewnego stopnia wzajemnie od siebie zależni.	Podwładni powinni być zależni od przełożonych; w praktyce podwładni są w układzie jednoczesnej zależności i przeciwzależności.
Rodzice traktują dzieci jak partnerów.	Rodzice wpajają dzieciom posłuszeństwo.
Dzieci traktują rodziców jak partnerów.	Dzieci traktują rodziców z respektem.
Nauczyciele oczekują od uczniów własnej inicjatywy.	Inicjatywa w klasie należy wyłącznie do nauczycieli.
Nauczyciele są profesjonalistami, przekazującymi uczniom prawdy uniwersalne.	Nauczyciele są guru, przekazującymi uczniom osobiste prawdy.
Uczniowie traktują nauczycieli jak partnerów.	Uczniowie traktują nauczycieli z respektem.
Osoby bardziej wykształcone reprezentują mniej autorytarne wartości niż osoby z niższym wykształceniem.	Osoby z wyższym, jak i niższym wykształceniem reprezentują równie silne autorytarne wartości.
Hierarchia w organizacjach wynika z odgrywania różnych ról, są one ustalone ze względów czysto pragmatycznych.	Hierarchia w organizacjach jest odzwierciedleniem podstawowych nierówności między tymi na dolnych i tymi na górnych szczeblach drabiny.
Dążenie do decentralizacji.	Silna centralizacja.
Niewielkie różnice w płacach pomiędzy wysokimi i niskimi stanowiskami.	Duże różnice w płacach pomiędzy wysokimi i niskimi stanowiskami
Podwładni oczekują od przełożonych konsultacji przy podejmowaniu decyzji.	Podwładni oczekują instrukcji od przełożonych.
Idealnym przełożonym jest profesjonalny demokrata.	Idealnym przełożonym jest wielkoduszny autokrata lub dobrotliwy ojczulek.
Przywileje i oznaki statusu budzą wątpliwości.	Przywileje i oznaki statusu są powszechnie uznawane i akceptowane.

Kształtowanie postaw opartych na hierarchiczności bądź egalitaryzmie także rozpoczyna się we wczesnym dzieciństwie. Zależność, bądź jej brak, przenoszona jest na inne sfery życia – szkołę, pracę, ustrój polityczny. Szkoła to kilkanaście lat zdobywania wiedzy, nabywania umiejętności, dojrzewania intelektualnego. Podstawowymi elementami w tym układzie są relacje uczący się – nauczyciele oraz więzi nawiązywane z rówieśnikami. To też czas kształtowania się systemów wartości oraz sposobów uczenia się, czyli – w terminologii Hofstede’go – bardzo intensywny okres programowania umysłu. Wzorce kształcone od pierwszych lat życia stają się zazwyczaj matrycą wyznaczającą sposoby przetwarzania informacji na długie lata, a nawet na całe życie. Konieczne jest zatem przyjrzenie się podstawowym różnicom pomiędzy rolą nauczyciela i ucznia w kulturach o niskim i wysokim indeksie dystansu władzy. W krajach, w których ten wskaźnik jest wysoki, relacje nauczyciel–uczeń mają charakter hierarchiczny, w kulturach o niskim dystansie władzy dąży się raczej do relacji partnerskich, opartych na wzajemnym szacunku i współodpowiedzialności za efekty kształcenia. W ostatnich dziesięcioleciach to uczeń zajmuje podstawowe miejsce w układzie glottodydaktycznym. Autonomia, potrzeby i możliwości uczącego się wyznaczają metody i techniki pracy stosowane przez nauczyciela, determinują zakres materiału do przyswojenia oraz sposoby ewaluacji. Cała współczesna dydaktyka (zachodnia!) zorientowana jest na ucznia. Co więcej – wydaje się, że jest to jedyne słuszne podejście. Jest ono jednak na wskroś inne niż w krajach Azji Wschodniej.

5.4. Długoterminowa orientacja czasowa

Jedna ze starych chińskich przypowieści opowiada o mężczyźnie, który

gdy był już bardzo stary, podjął decyzję, że razem z całą rodziną, kamień po kamieniu przeniesie w inne miejsce góry, tarasując drogę od południa. Kiedy ludzie zaczęli mu perswadować, że przecież nie zdąży w ciągu niewielu lat, które mu zostały przenieść nawet kawałek tych gór, odparł: Choć ja zbliżam się do śmierci, zostawię po sobie synów i wnuków. Wnukowie będą mieli synów, a ich synowie wnuków. Z syna na syna, z wnuka na wnuka – to niewyczerpana skarbnica. Góry zaś już nie urosną. Jak tu się troskać, że ich nie zrównamy? (Jacoby 2016: 20).

W opowieści bóstwa litują się nad starcem i przenoszą góry w odpowiednie miejsce, ale historia ta doskonale ilustruje podejście Chińczyków do realizacji ogromnych przedsięwzięć, w przekonaniu wielu niewykonalnych, a których symbolem powodzenia jest choćby Wielki Mur Chiński czy rozłożyste tarasy ryżowe. To konkretne cele i plany wyznaczają kierunek działania niezależnie od czasu, jaki jest na to potrzebny. Determinacja, wytrwałość i pracowitość stanowią gwarancję sukcesu.

Długo- lub krótkoterminowa orientacja czasowa stanowi ostatni zdefiniowany przez Hofstede'go wymiar kultury, dodany do czterech pozostałych pod wpływem doświadczeń płynących z projektu badawczego Michaela Bonda⁸⁷. Bond postanowił przeciwstawić wartości przyjęte przez Hofstede'go tym, cenionym w kulturze chińskiej (zob. Bond 1987). O stworzenie listy najistotniejszych wartości poprosił respondentów z Chin. Po analizie otrzymanych odpowiedzi powstał wykaz cech cenionych w kulturze chińskiej, którą – ze względu na wspólne zakorzenienie w konfucjanizmie – można uznać za reprezentatywną dla społeczeństw Azji Wschodniej. W ten sposób zrodził się formularz *Chinese Value Survey* (CVS), który zestawiono z wymiarami kultur Hofstede'go. Otrzymano w ten sposób odpowiedniki dystansu władzy oraz indywidualizmu. Za ekwiwalent dystansu władzy uznana została moralna dyscyplina, składa się na nią zaś: posiadanie niewielu pragnień, umiarkowanie, podążanie drogą kompromisu oraz bezinteresowność i czystość. Przeciwnym biegunem dla indywidualizmu jest integracja, obejmująca takie wartości, jak: tolerancja wobec innych, zachowanie harmonii, niewspółzawodniczenie z innymi, posiadanie bliskiego przyjaciela, bycie godnym zaufania, zadowolenie z własnej sytuacji życiowej, solidarność wobec innych oraz konserwatyzm (por. Hofstede 2000: 245–246). Z zestawienia listy wartości „zachodnich” i „wschodnich” jasno wynika, jak różne jest podejście do – wydawać by się mogło – podobnych aspektów życia.

W badaniach CVS określono ponadto zupełnie nowy wymiar, który Hofstede zdecydował się dołączyć do wcześniejszych ustaleń – długoterminową orientację czasową (*LTO – Long Term Orientation*). Wymiar ten okazał się bowiem niezwykle wysoki dla społeczeństw Azji Wschodniej – na pierwszym miejscu znalazły się Chiny, osiągając wskaźnik – 118, następnie Hongkong (96), Tajwan (87), Japonia (80) i Korea Południowa (75). Dla porównania wskaźnik dla Polski wynosi 32. Michael Bond nazwał tę nową ramę *dynamizmem konfucjańskim*, wychodząc z założenia, że to właśnie nauki Konfucjusza doprowadziły do szczególnego doceniania takich wartości, jak: upór, wytrwałość, kształtowanie relacji międzyludzkich według statusu, oszczędność i zapobiegliwość oraz poczucie wstydu (tamże: 249). Autor *Kultur i organizacji* dołączył tę skalę do powstałych wcześniej 4 wymiarów kultur, zmienił jednak jej nazwę na *orientację długoterminową*.

Zarówno Bond, jak i Hofstede upatrują w wartościach typu pracowitość, wytrwałość i upór w realizacji odległych czasowo celów źródło sukcesów w rozwoju państw zajmujących najwyższe pozycje na skali orientacji długoterminowej. Wartości te w zestawieniu z zachodnim docenianiem wolnego czasu, konsumeryzmem i dążeniem do niezależności manifestują się także w etosie pracy. Dla porównania

⁸⁷ Projekt *Chinese Culture Connection* prowadzony był na początku lat 80. XX wieku przez Michaela Bonda, który pochodził z Kanady, ale mieszkał i pracował w Chinach, m.in. na uniwersytecie w Hongkongu.

etat liczący 40 godzin tygodniowo, wolne weekendy i ponad 20 dni urlopu w ciągu roku jawi się Chińczykom jako niekończące się wakacje, ponieważ przeciętny Chińczyk pracuje nawet 60 godzin tygodniowo, a urlop jest przewidziany najczęściej na czas Chińskiego Nowego Roku oraz innych świąt państwowych. Pracownik jest uprawniony do 5-dniowego płatnego urlopu, jeśli łączny staż pracy jest większy niż rok i mniejszy niż 10 lat; do 10-dniowego płatnego urlopu jest uprawniony pracownik ze stażem pracy większym niż 10 lat i mniejszym niż 20 lat⁸⁸. Cierpliwość w oczekiwaniu na wyniki oraz wytrwałość i sumienność to cechy, które charakteryzują chińskich studentów uczących się języka polskiego i osiągających, czasami bardzo szybko, zdumiewające rezultaty⁸⁹. Orientacja długoterminowa ukierunkowana jest bowiem na przyszłość i realizowanie dzięki wytrwałości i pracy celów owocujących pewnymi korzyściami, w bliżej nieokreślonej perspektywie czasowej. Takie podejście chińskich studentów do nauki sprawia, że nie ustają oni w wysiłkach i nie zrażają się trudnościami, których w polszczyźnie nie brakuje.

Podejścia do czasu, odczuwanie jego upływu, sposób organizacji życia, planowania i realizowania zamierzeń mogą być różne w zależności od szerokości geograficznej. Wyróżnia się: 1) czas linearny, który można kontrolować – oszczędzać, używać, marnować; 2) elastyczny, który płynie w swoim tempie oraz 3) cykliczny, który zatacza koło, przynosząc podobne zjawiska, pory roku, zdarzenia. Ich zasadnicze cechy zostały zestawione w tabeli.

Tabela 6. Czas w różnych kulturach (Reynolds, Valentine 2009: 60 [cyt. za] Żydek-Bednarczuk 2015: 41)

Czas linearny	Czas elastyczny	Czas cykliczny
czas postrzegany jako jednostka, którą można oszczędzać, zużywać, marnować	czas postrzegany jako płynny, elastyczny	czas jako zataczający koło, powtarzalny
wykonywanie zadań w kolejności	jednoczesne wykonywanie wielu zadań	wykonywanie zadań po długim czasie kontemplacji i refleksji
nacisk na wykonanie zadań w wyznaczonym czasie	nacisk na zbadanie relacji związanych z danym zadaniem	nacisk na długoterminowe efekty zadania

⁸⁸ Por. <https://praca.money.pl/wiadomosci/urlopy-i-dni-ustawowo-wolne-od-pracy-w-innych-krajach-6277443168565377a.html> (dostęp: 22 VI 2025).

⁸⁹ Wielu studentów polonistyk w Pekinie, Kantonie i Szanghaju, którzy przyjeżdżają na semestralną lub roczną wymianę do Instytutu Glottodydaktyki Polonistycznej UJ po pierwszym roku nauki plasuje się na poziomie B1, a czasami nawet B2.

Czas linearny	Czas elastyczny	Czas cykliczny
oddzielenie pracy od życia towarzyskiego i rodzinnego	łączenie różnych sfer życia	dostrzeganie powiązań we wzajemnych zależnościach między ludźmi
próba kontrolowania czasu przez wprowadzanie harmonogramów	reagowanie równoległe z wydarzeniami dnia	wiara w to, że życie wpływa na czas
patrzenie w przyszłość	koncentracja na teraźniejszości	skoncentrowanie się na przeszłości, powtarzalności

Różnice w postrzeganiu czasu odgrywają duże znaczenie w procesie komunikacji oraz w edukacji, ponieważ wiążą się z podejściem do wykonywania określonych zadań, przestrzegania ustalonych terminów, pracą w grupie oraz cierpliwością lub jej brakiem w oczekiwaniu na efekty. Zgodnie z opisem Sany Reynolds i Deborah Valentine (2009) Chińczycy należą do kultur czasu cyklicznego. Cenią sobie punktualność – przestrzegają jej zasad, a spóźnienia postrzegają za naruszenie zasad grzeczności. Zauważył to chyba każdy nauczyciel prowadzący zajęcia dla studentów z Chin. Szanują czas i wiedzą, że należy go odpowiednio wykorzystywać na zadania najistotniejsze, takie jak budowanie relacji z innymi. Poświęcają czas i uwagę na refleksję nad zadaniem. Nie są nastawieni na szybkie efekty, przyjmują perspektywę bardziej ukierunkowaną na przyszłość (co wiąże się z orientacją długoterminową wyróżnioną w projekcie Bonda).

Kwestie związane z czasem zajmowały także Edwarda Halla, który w książce *The Dance of Life* (1983) opisał wyniki przeprowadzonych przez siebie badań, uznając czas za czynnik różnicujący społeczności. Hall wprowadził do nauk antropologicznych dwa nowe terminy: kultury monochroniczne i polichroniczne, uznając jednocześnie społeczeństwa Wschodu za reprezentatywne przykłady kultur polichronicznych.

Czas monochroniczny (czas M) i polichroniczny (czas P) są dwoma wariantami użytkowania czasu i przestrzeni jako ram organizujących działania ludzkie [...]. Czas M akcentuje plany, segmentację i dokładność. Systemy czasu P charakteryzują się natomiast występowaniem kilku czynności naraz. Kładzie się w nich nacisk na zaangażowanie ludzi i zakończenie przedsięwzięć niż na posłuszeństwo wobec założonych planów. Czas P uważany jest za mniej namacalny od czasu M. Poza tym traktuje się go raczej jako punkt niż taśmę lub drogę, i ów punkt jest rzeczą świętą (Hall 1984: 55).

Richard Gesteland wykorzystał wyniki tych badań w odniesieniu do relacji i negocjacji w sferze biznesu. Dla przedstawicieli kultur monochronicznych ważna jest terminowość, trzymanie się deadline'ów, koncentracja na wykonywaniu zadań.

Społeczeństwa polichroniczne są nastawione są na budowanie trwałych związków z innymi ludźmi i wykonywanie wspólnie z nimi określonych działań. Przedstawiciele kultur Azji Wschodniej przyporządkował – co w kontekście wszystkich powyższych opisów wydaje się naturalne – do kultur polichronicznych (por. Gesteland 2000).

Przedstawione i naukowo usankcjonowane ramy zachowań społecznych realizują się w codziennym życiu zarówno w drobnych czynnościach i pojedynczych działaniach, jak i systemach filozoficznych, regulacjach prawnych i ustrojach państwowych. Są namacalne, obserwowalne i odczuwalne.

Wschód i Zachód stawia się na przeciwległych biegunach, kontrastując ze sobą tradycje, codzienność oraz sposoby zdobywania wiedzy czy systemy edukacyjne. Nie jest to działanie całkowicie pozbawione zasadności, jeżeli zachowa się przy tym świadomość, że poruszamy się pomiędzy tymi modelami, z których żaden nie jest realizowany w pełnej i modelowej formie, a ich celem jest uwrażliwienie na inne interpretacje. Warto jednak pamiętać, że przedstawiciele różnych grup mogą się między sobą różnić na poziomie jednostkowym, ponieważ – oprócz czynników kulturowych – na ich rozwój wpływ ma cały szereg różnego rodzaju zmiennych (takich jak np. płeć) i czynników niezależnych, co również zostało dowiedzione w badaniach (zob. Joseph, Markus, Tafarodi 1992).

6. KULTUROWE UWARUNKOWANIA EDUKACJI

„Ci, co przyszli na świat z wiedzą, stoją wysoko. Ci, co zdobywają wiedzę, ucząc się, stoją niżej. Ci, co uczą się, gdy są w kłopotach, stoją jeszcze niżej. Ci, co nie uczą się nawet, gdy są w kłopotach, stoją najniżej pośród ludzi.”

Konfucjusz (cyt. za Zieliński 2015: 282)

Człowiek jest kształtowany przez środowisko, w którym wzrasta. Od pierwszych dni życia uczymy się dzięki interakcji z otaczającym nas światem. Rozwijamy prymarne umiejętności oraz przyswajamy pewne wzorce zachowań wraz z systemem wartości, które za nimi stoją. Wszystkie doświadczenia związane z otoczeniem, w którym się wychowujemy, a potem kształcimy, znajdują odzwierciedlenie w sposobach uczenia się i preferowanych metodach zdobywania i przetwarzania różnego rodzaju informacji. Będąc zanurzeni w przestrzeni edukacyjnej wspierającej nasze preferencje uczenia się, nie potrafimy określić ich specyfiki. Dopiero doświadczenie innego modelu oraz poznanie odmiennych sposobów i stylów uczenia się, pozwala zredefiniować dotychczasowe metody. Z tego względu prowadzenie badań porównawczych poszczególnych dydaktyk i podejść do nauczania, które zawsze uwikłane są w kontekst kulturowy i społeczny, powstają i funkcjonują bowiem w ramach określonych systemów edukacyjnych, wydaje się zadaniem ważnym i wartościowym. Jak pisze Przemysław Gębał: „Dla przykładu, nauczanie francuskiego w Polsce łączy w sobie dorobek i rozwiązania koncepcyjne wypracowane we Francji i w innych krajach, w których francuski jest językiem ojczystym, z polskimi rozwiązaniami dydaktycznymi” (Gębał 2019: 89). W związku z tym nauczanie polszczyzny w Chinach powinno łączyć tradycję chińską oraz dorobek polskich glottodydaktyków – ten z kolei w ciągu ostatnich dekad bardzo mocno integruje osiągnięcia dydaktyki dużych języków europejskich, takich jak angielski, francuski, niemiecki, co zaś czyni współczesną dydaktykę języka polskiego jako obcego na wskroś europejską, w duchu zachodnim, w publikacjach nazywaną – światową.

W rozważaniach nad kształceniem w grupach odmiennych kulturowo nie sposób zatem nie uwzględnić wiedzy o dotychczasowej ścieżce edukacyjnej uczących się, ze

szczególnym uwzględnieniem celów i wartości budowanych w procesie wychowania i nauki w szkole, wymagań, relacji uczeń–nauczyciel oraz technik nauczania. Opisu-
jąc wpływ rodziny oraz środowiska szkolnego na rozwój poznawczy staram się robić
to rzetelnie – nie wartościować i nie oceniać przez pryzmat własnych (także pozostających pod wpływem kultury) doświadczeń i przeświadczeń. Korzystam jednak z opisów dostępnych w języku polskim i angielskim, tłumaczeń z języka chińskiego i już choćby pobieżna lektura tych tekstów pozwala stwierdzić, że ich autorom czasami trudno przyjąć inną optykę i spojrzeć na tę odmienność z dystansem, bez obciążenia kulturowego. Nie jest to działanie zamierzone, a raczej proste dziwienie się światu, w którym przyjęto inne metody dla realizacji tych samych celów – przygotowania młodego człowieka do życia w społeczeństwie. A jak już wskazano, społeczeństwa różnią się między sobą pod wieloma względami. Kwestią kluczową jest zatem orientacja w modelu kultury edukacyjnej kraju, z którego pochodzą nasi uczniowie. Edukacja stanowi bowiem jeden z wymiarów, w którym czynniki kulturowe odgrywają istotną rolę. Z tego też względu kultury edukacyjne stanowią jeden z obszarów badań współczesnej dydaktyki języków obcych. Są bowiem

zbiorem kulturowych uwarunkowań sposobu uczenia się i nauczania; [...] zadaniem tychże dydaktyk jest rozwijanie koncepcji językowego kształcenia osób mających różnorodne doświadczenia edukacyjne uwarunkowane kulturowo, co w bezpośredni sposób wpływa na ich sposób i styl uczenia się w nowym dla nich kontekście edukacyjnym; nauczyciele [...] powinni być przygotowani na konieczność dopasowania swoich metod i technik pracy do uwarunkowanych kulturowo dotychczasowych doświadczeń edukacyjnych tych szczególnych uczących się (Gębał 2019: 194–195)⁹⁰.

W opisie chińskiej rzeczywistości edukacyjnej korzystam z kilku źródeł. Po pierwsze, z monografii *Edukacja w Chinach* Anny Mańkowskiej (2021). Jest to pozycja stosunkowo nowa, w całości poświęcona wieloaspektowej analizie systemu kształcenia w ChRL – bardzo ciekawa, napisana ze znanstwem i bez uprzedzeń. Sięgam także do artykułów naukowych prezentujących wyniki dociekań porównawczych (Gromkowska-Melosik 2017; Błazińska 2020; Zieliński 2013, 2015a, 2015b; Feng 2017; Fung 1999; Bell 2014; Cai 2019; Chen 2015; Pierzchała 2018, Chiu 2008, Cybał-Michalska 2020; Gu 2014) oraz książek popularnonaukowych (Jacoby 2016, Chua 2011, Góralczyk 2021) i tekstów internetowych, które często stanowią opisy zderzenia oczekiwań i zasad wyznawanych przez „zachodnich nauczycieli”, z zastaną

⁹⁰ Przemysław Gębał szczególnie istotny kontekst dla badań nad kulturą edukacji upatruje w dydaktyce języków drugich (np. polskiego jako drugiego) osób z doświadczeniem migracji. Uważam jednak, że równie ważną i szeroką perspektywę badawczą otwiera kształcenie uczniów pochodzących z zupełnie innego kręgu kulturowego niż nauczyciel, który podejmuje się tego zadania.

w Chinach rzeczywistością edukacyjną. Uważam je za niezwykle cenne, ponieważ zawierają przykłady incydentów krytycznych, nie są wolne od sądów oceniających i pokazują największe i najczęściej doświadczane rodzaje szoku o podłożu kulturowym. Jak sugeruje Anna Mańkowska, staram się nie wpaść w zbyt powierzchowną dychotomię Chin–Zachód, ponieważ „Współczesne Chiny są mieszanką wschodnich i zachodnich idei. Oddzielenie Chińczyków od Zachodu na wszystkich poziomach wartości, instytucji społecznych oraz materiałów jest praktycznie niemożliwe. Trudno jednoznacznie stwierdzić, czy edukacja w Chinach jest nadal chińska, czy zachodnie idee przejęły chińskie wartości, tradycję i zwyczaje w edukacji. Wpływ Zachodu z pewnością jest znaczny oraz mocno zwiększył złożoność Chin, która stała się wielowarstwowa i wieloaspektowa (Mańkowska 2021: 18).

6.1. Nowa Era⁹¹ w szkolnictwie chińskim

Poznanie tej złożoności jest szczególnie ważne dla zrozumienia sposobu uczenia się studentów z Chin, ponieważ – chociaż wydawać by się mogło, że procesy globalizacyjne znajdują odzwierciedlenie w postrzeganiu idei kształcenia i są podzielane przez większość społeczeństw – to jednak i pod tym względem Chiny wybrały odrębną ścieżkę. W ostatnich latach wprowadzono w Państwie Środka nowe regulacje dotyczące edukacji, za której podstawowe zadanie uznano wzmocnienie tradycji i zwyczajów starochińskich, przy jednoczesnym korzystaniu z nowoczesnej infrastruktury, technologii i badań. Edukacja przystosowana ma być do przemian społecznych i rynkowych, ale i podkreślać szczególną rolę tradycji oraz wyjątkowość Chin. Wyznacznikiem obrania takiego kierunku są

wprowadzane od maja 2021 roku zmiany w polityce edukacyjnej Chin ukierunkowane na silną orientację kulturową, zakorzenioną w starochińskiej tradycji i zwyczajach. Państwo Środka znajduje się w fazie wielkiego odrodzenia oraz rozpoczęło „nowy Długi Marsz”, w którym nie chodzi już o budowę komunizmu, tylko o odbudowę cywilizacji chińskiej na chińskich warunkach (Góralczyk 2021; cyt. za Mańkowska 2021: 11).

Nowe prawo edukacyjne nakazuje kształcenie przede wszystkim „w duchu chińskim”. Nie oznacza to jednak, że edukacja pozostaje poza zasięgiem oddziaływania aktualnych po drugiej stronie globu tendencji. Studenci chińscy wyjeżdżają na

⁹¹ Odwołuję się tutaj do tytułu dokumentu opublikowanego w 2023 roku pod tytułem *Xi Jinping Thought on Socialism with Chinese Characteristics for a New Era*, który zawiera wykładnię ideologiczną Xi Jinpinga oraz plan działań wdrożenia w życie przedstawianych doktryn.

zagraniczne uniwersytety i zdobywają wykształcenie w prestiżowych uczelniach, a nauczyciele z Europy i Stanów Zjednoczonych równie chętnie korzystają z możliwości wymian międzynarodowych, podejmują prace w chińskich uczelniach oraz prowadzą badania we współpracy z chińskimi naukowcami. To wszystko zapewnia wymianę poglądów, porównywanie metod nauczania i rezultatów, do których prowadzą. W Chinach niezwykłą popularnością cieszą się szkoły prywatne, zwłaszcza dwujęzyczne lub kładące szczególny nacisk na naukę języka angielskiego, ponieważ przygotowują do podjęcia studiów za granicą. Jednak dyrektywy przewodniczącego Xi z 2021 roku, dotyczące znaczących ograniczeń w korzystaniu z zagranicznych podręczników oraz wprowadzające zakaz zatrudniania nauczycieli niebędących Chińczykami w szkołach podstawowych i średnich mogą znacząco wpłynąć na funkcjonowanie zarówno szkół prywatnych, jak i ograniczenie przepływu myśli edukacyjnej pomiędzy Chinami i Zachodem. W wydanym dekrete⁹² został nakreślony kierunek umacniania w uczniach wiedzy i postaw chińskich, zgodnie z myślą Xi Jinpinga. Należy bowiem nadmienić, że od wieków jednym z istotnych zadań chińskiego szkolnictwa jest edukacja moralna oraz kształtowanie charakteru uczniów w duchu obowiązujących tradycji i idei, które nie są wolne od treści politycznych. Obecnie obowiązuje wdrażanie w edukacji myśli Xi Jinpinga zawartych w liczącym ponad 400 stron dokumencie *Xi Jinping Thought on Socialism with Chinese Characteristics for a New Era*⁹³. Trudno w tym momencie stwierdzić, w jakim stopniu nowe dyrektywy wpłyną na zatrudnianie zagranicznych wykładowców na studiach neofilologicznych. Wydaje się jednak, że wyjeżdżający do ChRL nauczyciele będą musieli w jeszcze większym stopniu podporządkować programy kształcenia językowego i kulturowego nowym, bardziej rygorystycznym zasadom. Ze wstępnych sondaży wynika także, że zatrudnianie wykładowców z innych krajów zostanie ograniczone do koniecznego minimum, co może pociągać za sobą określone konsekwencje edukacyjne. Pierwszą i kluczową kwestią, z perspektywy kształcenia językowego, jest zmniejszenie możliwości komunikacji z rodzimym użytkownikiem języka, będącym jednocześnie ambasadorem danej kultury – co ma znaczący wpływ na poziom kształcenia. Jest to szczególnie ważne, ponieważ internet w Chinach nie gwarantuje pełnych możliwości dostępu do materiałów publikowanych w sieci za

⁹² Mowa tutaj o planie edukacyjnym wydanym przez Biuro Generalne Komitetu Centralnego Komunistycznej Partii Chin i Biuro Generalne Rady Państwa o nazwie *Opinie w sprawie dalszego zmniejszania obciążenia pracą uczniów w kształceniu obowiązkowym i szkolenia poza kampusem* (por. Mańkowska 2021: 40).

⁹³ Dokument przetłumaczony został w 2023 roku na języka angielski i jest w całości dostępny w internecie pod linkiem: <https://www.airuniversity.af.edu/Portals/10/CASI/documents/Translations/2023-10-30%20ITOW%20Xi%20Jinping%20Thought%20on%20Socialism%20with%20Chinese%20Characteristics%20for%20a%20New%20Era.pdf> (dostęp: 10 I 2025).

granicą – filmów, tekstów kultury, dostępu do portali społecznościowych i kontaktów z rodzimymi użytkownikami danego języka⁹⁴.

6.2. Środowisko domowe

Opis systemu edukacji zacząć należy od początku, a mianowicie od życia rodzinnego, ponieważ to z domu wynosi się motywację (lub jej brak) do zdobywania wiedzy i wykształcenia oraz priorytety w tym zakresie. Rodzina jest pierwszą przestrzenią życia, przygotowującą do funkcjonowania w społeczeństwie opartym na relacjach z innymi. Kolejno harmonijne życie w grupie pielęgnowane jest w przedszkolu i w szkole, a następnie w środowisku zawodowym. Na sposób wychowywania dzieci w Chinach wpływa wiele czynników. Z jednej strony będą to wartości przekazywane z pokolenia na pokolenie, mocno zakorzenione w konfucjanizmie i pielęgnujące podstawowe dla społeczeństwa chińskiego wartości, z drugiej – polityka państwa, a szczególnie „polityka planowania rodziny”⁹⁵, sprawiająca, że w Chińskiej Republice Ludowej przestały istnieć rodziny wielodzietne⁹⁶. Upowszechnianie się od połowy

⁹⁴ Należy przy tym zwrócić uwagę, że obecnie nie na wszystkich chińskich polonistykach zatrudniony jest polski lektor. Wynika to z wielu względów – od kwestii ekonomicznych po sprawy losowe. Instytucją odpowiedzialną za wybór i delegowanie nauczycieli do pracy w uczelniach zagranicznych jest Narodowa Agencja Wymiany Akademickiej (NAWA), która na mocy porozumień podpisanych z polonistykami w świecie przeprowadza konkurs i deleguje wybranych kandydatów do pracy w zagranicznych ośrodkach. Są jednak uczelnie, które nie mają podpisanych umów z NAWA, są również takie, które pomimo zawarcia kontraktów muszą poradzić sobie bez wsparcia polskiego nauczyciela ze względu na brak chętnych.

⁹⁵ Wprowadzenie regulacji dotyczących liczby dzieci w rodzinie miało stanowić sposób na walkę z ubóstwem oraz rosnącym bezrobociem. W 1970 roku współczynnik dzietności wynosił 5,65 dziecka na kobietę i był jednym z najwyższych na świecie (por. Raba-Schulze 2018: 104). Brak wystarczającej liczby miejsc w przedszkolach i szkołach utrudniał lub uniemożliwiał dostęp do edukacji. Z tego względu w 1979 roku wprowadzono politykę kontroli urodzeń, ograniczając liczbę dzieci w rodzinach. Rodziny posiadające tylko jedno dziecko mogły korzystać z licznych przywilejów, takich jak lepsze warunki pracy, możliwość płatnej opieki nad dzieckiem czy dodatki do pensji. Rodziny wychowujące dwoje dzieci podlegały sankcjom, obejmującym m.in. potrącenia z pensji, brak urlopu macierzyńskiego oraz ograniczenie dostępu do bezpłatnej opieki medycznej. W 1987 roku obowiązek planowania rodziny został wpisany do konstytucji. Wprowadzono również przepisy dotyczące wieku zawierania małżeństw. Restrykcje te, obowiązujące przez dziesięciolecia, przyczyniły się do kryzysu demograficznego, z którym Chiny mierzą się współcześnie (zob. Howden, Zhou 2014; Tomala 2003; Więckowski 2014). Polityka kontroli urodzeń obowiązywała do 2015 roku.

⁹⁶ Ciekawy opis zmian w modelu rodziny oraz pozycji poszczególnych jej członków na przestrzeni wieków znajdujemy w książce Marcina Jacoby’ego *Chiny bez makijażu* (2016: 132–164).

lat 70. modelu 2+1, będącego efektem „polityki jednego dziecka”⁹⁷ doprowadziło do poważnych konsekwencji o charakterze demograficzno-gospodarczym, zmieniając strukturę wewnętrzną chińskiej rodziny oraz relacje pomiędzy jej członkami. Jak pisze Aleksandra Raba-Schulze: „Bez względu na realizację polityki ludnościowej w sposób bezprecedensowy wyhamowała przyrost ludności, jednocześnie doprowadzając do niekorzystnych zmian demograficznych. Skutkiem, trwającego prawie cztery dekady obowiązku regulacji urodzin, jest starzejąca się szybciej niż sądzono populacja oraz deficyt siły roboczej” (Raba-Schulze 2018: 104). Pod znakiem zapytania stały także tradycyjne wartości i obowiązki.

Zarysowuje się coraz wyraźniej poważny problem społeczny: całe pokolenia jedynaków, urodzonych od końca lat siedemdziesiątych okazuje się pokoleniem egoistów, którzy nie nauczyli się dzielić z innymi, nie nauczyli się altruizmu. Chiński (i w ogóle dalekowschodni) model rodziny, w której dorosłe dzieci opiekują się rodzicami, niebezpiecznie drży w posadach. Rodzice dużo bardziej niż dawniej poświęcają się dla swojego potomstwa, ale na starość nie dostają w zamian opieki, która w tradycyjnym społeczeństwie była czymś oczywistym (Jacoby 2016: 142).

To poświęcanie się rodziców dla dzieci obejmuje przede wszystkim wysiłki w zakresie zapewnienia im jak najlepszej edukacji, mającej potem gwarantować większe możliwości na rynku pracy. W Chinach, podobnie jak w Polsce i innych krajach, funkcjonują szkoły publiczne i prywatne. Szkoły niepubliczne są w Chinach wybierane z wielu powodów – przede wszystkim mają zapewnić lepszy start w dorosłe życie i przygotować do studiów za granicą. Nie sposób nie dostrzec w tym miejscu podobieństwa pomiędzy szkolnictwem w ChRL i w Polsce, ponieważ i w Polsce powstaje coraz więcej szkół prywatnych, które oferują możliwości lepszego rozwoju i optymalnego wykorzystania potencjału uczniów. W tym podobieństwie jest mimo wszystko zasadnicza różnica. O ile w krajach Zachodu od szkół prywatnych oczekuje się indywidualizacji, koncentracji na uczniu i wprowadzania metod kształcenia wspierających naturalną ciekawość i pasję do uczenia się, o tyle odpowiedniki tych szkół w Chinach gwarantują możliwość wielu godzin nauki, uzupełnienia programu dodatkowymi zajęciami z języka angielskiego i gry na instrumentach. Nie sposób także porównać kosztów prywatnej edukacji, dla większości obywateli wręcz niewyobrażalnych. Czasami oddanie dziecka do tego rodzaju szkoły wymaga *guānxi* ze względu na duże zainteresowanie i ograniczoną liczbę miejsc.

Zanim jednak dziecko trafi do szkoły i stanie przed wieloma wyzwaniem, stanowi obiekt zachwyty całej rodziny. Rodzice, którzy mogą mieć tylko jedno dziecko

⁹⁷ „Polityka jednego dziecka” jest terminem często używanym w polskich publikacjach oraz tekstach anglojęzycznych jako *One Child Policy*. Nie jest to jednak termin oficjalnie używany w ChRL.

i dziadkowie, którzy również mogą cieszyć się jedną wnuczką lub jednym wnukiem, lokują wszystkie swoje uczucia w najmłodszym członku rodziny, rozpieszczają go i spełniają wszystkie zachcianki. Ten beztroski okres zmienia się wraz z rozpoczęciem edukacji, gdzie na pierwszy plan wysuwa się konieczność zapewnienia dobrego wykształcenia (zob. Huang, Gove 2015, Mańkowska 2016). Rodzice, a przede wszystkim matki, przyjmują tym samym dodatkowe role. „Stają się wychowawcami, trenerami, inwestorami, strażnikami, menadżerami i agentami swoich dzieci” (Jacoby 2016: 146–147). Terminem odzwierciedlającym te zadania oraz dążenia rodziców do zapewnienia swoim dzieciom najlepszej edukacji stanowiącej klucz do sukcesu – który odnieść można dzięki determinacji i ciężkiej pracy – jest określenie „tiger parenting” lub/i „tiger mom” (por. Kim i in. 2013). Książką, która prezentuje taką wizję rodzicielstwa i dostarcza uzasadnienia dla jej słuszności, jest publikacja Amy Chua pod tytułem *Battle Hymn of the Tiger Mother* (2011) (wydana w Polsce pod tytułem *Bojowa pieśń tygrysy*). Amy Chua wykłada prawo na uniwersytecie w Yale, jest z pochodzenia Chinką, urodzoną i wychowaną w Stanach Zjednoczonych – w kulturze Wschodu i Zachodu. W podtytule autorka stawia pytanie, i tezę jednocześnie, „Dlaczego chińskie matki są najlepsze?”. Lektura tej książki prowadzi od oburzenia, przez zdziwienie i niezrozumienie, do refleksji nad modelem wychowywania dzieci. Przedstawia bowiem z innej perspektywy cele i sposoby ich realizacji stosowane przez „chińskie matki”, które „są zdolne do wielkiej miłości, ale często popadają w przesadę. Bywają władcze i zaborcze, i niejednokrotnie płacą za to samotnością” (Chua 2011). Sama autorka przedstawia siebie jako *tiger mom*, wymieniając zasady, przyjęte przez nią w wychowaniu córek. Wykłada je następująco:

[...] chińska matka wychodzi z założenia, że (1) naukę stawiamy na pierwszym miejscu; (2) szóstka minus to zły stopień; (3) dziecko ma wyprzedzać resztę klasy w matematyce o dwa lata; (4) nie należy chwalić dzieci publicznie; (5) jeśli dziecko kiedykolwiek poróżni się z nauczycielem lub instruktorem, zawsze stajemy po stronie nauczyciela lub instruktora; (6) dzieci mogą uczestniczyć jedynie w zajęciach, w których jest szansa na zdobycie medalu; (7) złotego oczywiście (Chua 2011: 14).

Na pierwszy rzut oka zasady te podważają niemal wszystkie, do których odnosi się współczesna psychologia rozwojowa, pedagogika i dydaktyka – współczesna, i chciałoby się dodać, światowa, ale w naszym kręgu kulturowym określenie „światowy” używany jest zwykle zamiennie ze słowem „zachodni”. Niesłusznie. Czego zatem dowiadujemy się z książki *Bojowa pieśń tygrysy*? Pierwszym odkryciem może być fakt, że wedle niektórych poglądów wyrozumiałość, pobłażliwość i tolerancja dla słabości dzieci mogą być oceniane jako brak wiary w ich możliwości. Co więcej, mówienie dziecku, że w życiu nie jest najważniejsze osiągnięcie sukcesu, może osłabiać jego wiarę we własne możliwości i wpływać demotywująco na podejmowanie wysiłków, które w założeniu mają ten sukces gwarantować. To z kolei

może zakiełkować u dzieci podejrzliwością w stosunku do własnego potencjału intelektualnego oraz przeświadczeniem, że rodzice stracili wiarę w ich zdolności. „Najgorsze, co rodzic może zrobić w tej kwestii, to pozwolić, aby dziecko dało za wygraną. Wszak nic nie podbudowuje tak jak świadomość, że nauczyłeś się czegoś, co wydawało się niemożliwe” (Chua 2011). Takie podejście do wychowania i wspierania dziecka w jego staraniach wyjaśnia, zdaniem autorki, sukcesy azjatyckich uczonych w różnych dziedzinach nauki⁹⁸. Ta, równie logiczna i dobrze uzasadniona perspektywa, stawia opisywane metody wychowawcze w innym świetle, wytrącając zachodnich psychologów, pedagogów i rodziców z równowagi i zmuszając do zastanowienia się nad tym, czy modele, które przyjmujemy – z gruntu humanistyczne, oparte na akceptacji, niezależności i świętym prawie każdego człowieka, nawet małego, do odpoczynku, samorealizacji i wytyczania własnych dróg są jedynymi słusznymi metodami wychowawczymi. Czy zawsze są budujące i wspierające oraz czy na pewno odpowiednio motywują nasze dzieci do wykorzystywania posiadanego przez nie potencjału intelektualnego? Nie podejmuję się udzielenia odpowiedzi na to pytanie, sama jej bowiem szukam. Z pewnością systematyczna i ciężka praca pozwala osiągnąć sukces, jeśli dziecko ma odpowiednie ku temu predyspozycje. Jeżeli nie, „cały misternie budowany system obraca się w ruinę, a to dla rodziny kończy się nierzadko katastrofalnie. Rodzice tracą cel swojej pracy i poświęceń. A dziecko, świadome, że zawiodło pokładane w nim nadzieje, staje się narażone na choroby psychiczne, depresje, traci wiarę w siebie, ciągnie w dół...” (Jacoby 2016: 147). Cena może być zatem bardzo wysoka, ryzyko jest duże. Zbyt duże. Przypadki takie nie są często opisywane w literaturze, ale znane są chińskim, jak też polskim nauczycielom.

Chiński model wychowania znalazł swoje odzwierciedlenie w popkulturze stawiając pod znakiem zapytania proponowane metody wychowawcze. Stosunkowo nową, przede wszystkim skierowaną do najmłodszych, propozycją filmową, w której chińska bardzo wymagająca *tiger mom* ponosi porażkę wychowawczą i zmienia swoje metody, aby ratować relacje z córką, jest produkcja Disney i Pixar. Ukazała się ona w kinach w 2022 roku pod polskim tytułem *To nie wypanda* (oryginalny tytuł: *Turning red*, reż. Domee Shi). Film ten nie był wyświetlany w Chinach. Warto zauważyć, że opisany powyżej model również ulega zmianie. Mówi o tym jeden z tekstów opublikowanych w gazetce studentów polonistyki Szanghajskiego Uniwersytetu Studiów Międzynarodowych „Dlaczego nie?” (nr 3, 2/2020) – którego obszerny fragment pozwolę sobie przywołać:

⁹⁸ Pisze o tym także, podając wiele przykładów i badań, Richard Nisbett w książce *Inteligencja. Sposoby oddziaływania na IQ. Dlaczego tak ważne są szkoła i kultura* (2009), do której jeszcze wrócę (por. także Leung i in. 2004).

Bez względu na naród, wszyscy rodzice zawsze chcą tego, co jest dobre dla ich dzieci. Jednak w różnych czasach słowo „dobry” definiuje się nieco inaczej. W zeszłym wieku posłuszeństwo było wyjątkowo ważne w wychowaniu dzieci. Mawiano, że dzieci mają szanować osoby starsze, zwłaszcza swoich rodziców i dziadków. Nie wolno robić niczego wbrew autorytetom. Oczywiście w ten sposób dorastało wielu ludzi, którzy najczęściej uważali życie swoich rodziców za kryterium udanego życia człowieka. Jednak społeczeństwo stopniowo się zmieniło i pod wpływem rozwijającej się technologii internetowej ludzie wiedzą coraz więcej, a także coraz częściej mają śmiałość, by wyrazić własną opinię. Dlatego możemy zobaczyć przemianę w wychowaniu dzieci. One teraz odważnie mówią rodzicom, czego nie chcą, a wielu rodziców chętnie porzuca model uczenia bezwzględnego posłuszeństwa. Niektórzy dorośli nawet przepraszają, kiedy ranią uczucia swoich dzieci. Zmiana jest duża i zachwycająca. To znak, że obecnie ludzie próbują mieć mniejszą kontrolę i dają dzieciom więcej swobody. Ten sposób jest znacznie lepszy dla kształtowania charakteru w okresie dzieciństwa. Niepełnoletni powinni wiedzieć, że w przyszłości mogą być tym, kim chcą, nawet jeśli to marzenie jest różne od oczekiwań rodziców (Patryk, s. 17).

6.3. System edukacji szkolnej

Większość dzieci (zwłaszcza w miastach) uczęszcza do przedszkola, gdzie uczy się pierwszych zasad i reguł, takich jak: szacunek dla nauczyciela, wspólnotowość, budowanie i utrzymywanie relacji w grupie oraz dbałość o miejsce nauki i zabawy. Zgodnie z jedną z kluczowych chińskich koncepcji pedagogicznych, której twórcą jest Chen He-qin, wychowanie powinno opierać się na trzech filarach: nauce bycia człowiekiem, nauce bycia Chińczykiem i nauce bycia nowoczesnym Chińczykiem. Powszechny jest także pogląd, że siła charakteru człowieka kształtuje się w pierwszych latach życia i dlatego to właśnie edukacja przedszkolna odgrywa tak duże znaczenie (Mańkowska 2021: 78–79).

Chiński system szkolnictwa strukturalnie przypomina model obowiązujący w Polsce przed ostatnią reformą. Dzieci zaczynają naukę w sześcioletniej szkole podstawowej w wieku sześciu lat, kolejno przechodzą do trzyletniej szkoły średniej pierwszego stopnia. Te dwa etapy stanowią edukację obowiązkową. Zasadniczo obowiązuje rejonizacja, a zatem miejsce zamieszkania decyduje o tym, do której placówki będzie chodzić dziecko. Sprawa jest tu jednak nieco bardziej skomplikowana, ponieważ o przyjęcie do jak najlepszych szkół średnich stara się wiele osób. Wymaga to wdrożenia odpowiednio wcześniej różnego rodzaju strategii, np. konieczny jest zakup mieszkania w rejonie szkoły lub inny sposób zameldowania się w okolicy. Możliwe jest też ubieganie się o przyjęcie na innych specjalnych zasadach, np. o miejsce dla ucznia wyróżniającego się. Szkoła średnia drugiego stopnia ma za

zadanie przygotować uczniów do podjęcia studiów i zwykle jest to już szkoła płatna. O przyjęciu do szkoły decyduje między innymi wynik egzaminu *zhong kao*. Podobny system obowiązuje w Polsce, zwłaszcza w dużych miastach, gdzie najlepsze szkoły średnie są oblegane, a o przyjęciu do nich decydują świadectwo oraz wyniki egzaminu ósmoklasisty. Zasadniczą różnicą jest to, że w ChRL edukacja na poziomie szkoły średniej drugiego stopnia jest już płatna. Istnieje także możliwość zapisania się do lepszej szkoły, niż pozwalają na to wyniki *zhong kao*, ale wymaga to uiszczenia dodatkowej opłaty, czasami bardzo wysokiej. Przykład ten pokazuje, że edukacją wyższą w Chinach rządzą prawa wolnorynkowe oraz skomplikowane relacje oparte na *guanxi*, które stwarzają alternatywne możliwości. Nauka w szkole średniej drugiego stopnia kończy się egzaminem – *gaokao*, którego wyniki są decydujące dla przyszłości młodych ludzi – niektórym otwierają drogę do wymarzonych uniwersytetów, innym te możliwości zamykają. Studia wyższe, odpowiadające poziomowi studiów licencjackich, to zazwyczaj cztery lata nauki (w przypadku niektórych kierunków – trzy lata). Studia wyższe drugiego stopnia to kolejne dwa lub trzy lata spędzone w szkolnych murach (Mańkowska 2021: 73).

Wybór odpowiedniej szkoły średniej i możliwość wysłania do niej dziecka jest bardzo ważną decyzją, od której częstokroć zależy cała późniejsza ścieżka edukacyjna. Oprócz nauki w szkole – niezależnie od poziomu edukacji w niej oferowanej – młodzież uczęszcza na szereg zajęć dodatkowych, poświęcając na to praktycznie cały wolny czas. To bardzo wymagający okres w życiu młodych ludzi. Z rozmów ze studentami wynika, że różni się on od zdecydowanie od życia nastolatków w Polsce czy w innych krajach europejskich. Uczniowie chińscy nie mają czasu na spotkania ze znajomymi, podróżowanie, nie mówiąc o pierwszych związkach, gdyż te – jeśli zostaną zauważone – mogą nawet zostać zakazane. To wokół nauki koncentruje się życie ucznia szkoły średniej. Liceum jest szkołą charakteru – może mieć ona decydujący wpływ na samo podejście do nauki i preferowane sposoby uczenia się. Ciekawe są spostrzeżenia Kingi Wawrzyniak, która, pracując na BISU, miała okazję nauczać polskiego dwie grupy studentów. Pierwszą z nich stanowili piętnastolatki, którzy w ramach eksperymentalnego programu 3+4 (trzy lata nauki języka na uniwersytecie BISU i studia licencjackie za granicą) od razu po szkole średniej pierwszego stopnia trafili w mury uniwersyteckie, omijając tym samym etap liceum i przygotowań do *gaokao*. W drugiej uczyli się regularni studenci programu licencjackiego rekrutowani wedle zasad ogólnych, czyli na podstawie rezultatów *gaokao*. Kinga Wawrzyniak, porównując obie grupy, podkreśla, że chociaż piętnastolatki są jeszcze mało dojrzałe, a przez to także niewystarczająco zmotywowani i niesystematyczni, to fakt,

że ominął ich ostry trening w chińskim liceum, jest też dużym plusem – są bardziej spontaniczni niż ich starsi koledzy [tzn. uczestnicy regularnych studiów licen-

cyjnych – A.P.K.]. Chętniej zaczynają rozmowę, są nastawieni na komunikację. Nie wstydzą się swoich błędów, co ma niestety i ten skutek, że je wciąż powtarzają, ale przynajmniej się nimi nie zniechęcają. Są też bardziej zżyci ze sobą, omija ich bowiem konieczność współzawodnictwa, co nie wpływa wprawdzie korzystnie na ambicje i oceny, ale ma dobry wpływ na ich wzajemne relacje (Wawrzyniak 2017: 465–466).

Należy wprawdzie zaakcentować, że i kwestia „ostrego treningu w chińskim liceum” powoli ulega zmianom ze względu na dostrzegalne zbyt duże obciążenie młodych ludzi, co prowadzi w wielu przypadkach do różnego rodzaju konsekwencji i symptomów podobnych do przedwczesnego wypalenia. Od czerwca 2021 roku wdrażane są postulaty zapisane w dokumencie pod tytułem *Opinie w sprawie dalszego zmniejszania obciążenia pracą uczniów w kształceniu obowiązkowym i szkolenia poza kampusem*, wydanym przez Biuro Generalne Komitetu Centralnego Komunistycznej Partii Chin i dotyczącym minimalizacji prac domowych oraz ograniczania uczestnictwa w zajęciach pozalekcyjnych, co ma odciążyć chińskich licealistów i uwolnić czas na własne aktywności pozaszkolne (zob. Mańkowska 2021: 181). Zmiany te będą miały dalekosiężne skutki dla prywatnego sektora edukacji oferującego szereg zajęć dodatkowych i uzupełniających. Wpłyną także na życie młodych ludzi i postrzeganie kształcenia w społeczeństwie. Niemniej jednak osoby planujące studia wciąż muszą brać pod uwagę fakt, że konkurencja jest bardzo wysoka – tylko ok. 25% kandydatów będzie mogło podjąć studia na uczelniach publicznych (por. Zhang 2018). W związku z tym zapotrzebowanie na dodatkowe kursy jest duże, a sposoby wdrażania w życie przepisów związanych z *Double reduction* z 2021 roku różnie przyjmowane i realizowane. Niektórzy uczniowie i ich rodziny świadomie rezygnują z *gaokao*, ponieważ nie jest to egzamin obowiązkowy i nie na wszystkich wyższych uczelniach jest wymagany. Innymi zasadami rekrutacji kierują się uczelnie zagraniczne, stąd też popularność podejmowania studiów poza ChRL. Uzyskanie dobrych rezultatów z egzaminu kończącego szkołę średnią jest wszelako znacznym osiągnięciem, dającym uczniom i ich rodzinom sporo satysfakcji. Skutki mogą być też zupełnie odwrotne – niskie wyniki z *gaokao* prowadzą do zaniżonej samooceny, co z kolei wpływa na kondycję psychiczną (zob. Gromkowska-Melosik 2017; Cybal-Michalska 2020). Egzamin *gaokao* może nasuwać skojarzenia z maturą, która jest również egzaminem doniosłym i decydującym o wykształceniu człowieka oraz jego dalszych losach edukacyjnych. Wydaje się jednak, że przygotowanie się do tych egzaminów wymaga innego nakładu pracy. Trzeba pamiętać, że konkurencyjność w chińskim społeczeństwie jest dużo wyższa, a opłaty za studia bardzo wysokie. Warto w tym miejscu zwrócić uwagę na kwestie związane z wyborem uniwersytetu i jego pozycją w rankingach. Nie wystarczy bowiem skończyć studia, szczególne znaczenie ma uniwersytet, na którym się studiowało i uzyskany dyplom. Dyplom dobrej uczelni z dobrą oceną jest bowiem konieczny, aby znaleźć dobrze

płatną pracę. Z tego względu to nie wybór konkretnego kierunku i możliwość rozwijania własnych zainteresowań, a pozycja uniwersytetu w rankingach, wynik egzaminu *gaokao* i zasobność portfela decydują o wyborze uczelni i wartości uzyskanego dyplomu.

W sytuacji upowszechnienia edukacji wyższej status uniwersytetu, który ukończyła jednostka (oraz równoznaczny z nim status dyplomu) odgrywa coraz większą rolę w determinowaniu zawodowego sukcesu. Stwierdzenie „pokaż mi swój dyplom, a powiem ci, kim jesteś” staje się bardzo odpowiednią metaforą dla sytuacji, w której ważne jest nie to, że ktoś ukończył uniwersytet, lecz gdzie to uczynił (Melosik 2009: 139).

To właśnie status uniwersytetu i jego miejsce na liście rankingowej, a nie możliwość studiowania na konkretnej specjalizacji, stanowią główne kryterium przy wyborze studiów. Studenci często nie dostają się na wymarzone kierunki i wtedy podejmują naukę na innych kierunkach, które może im zaproponować uczelnia. Jest to zupełnie odmienne podejście niż w kulturach Zachodu, gdzie profil studiów jest ważniejszy niż status uczelni. Trudno bowiem wyobrazić sobie, że ktoś, kto chce studiować stosunki międzynarodowe, decyduje się na przykład na filologię klasyczną. W Chinach dominuje jednak przekonanie, że dzięki ciężkiej pracy i systematyczności można przyswoić wiedzę z dowolnej dziedziny, niezależnie od wrodzonych talentów, predyspozycji czy zainteresowań – wymaga to „tylko” odpowiedniego nakładu pracy. Bardzo dobrze obrazuje to metafora baśniowego karpia Koi, któremu udało się przeskoczyć przez boską bramę i przemienić w smoka.

Z rozmów ze studentami chińskich polonistyk wynika, że rzadko, a właściwie prawie nigdy, studia polonistyczne nie były ich pierwszym, ani nawet drugim czy trzecim, wyborem. Potwierdzają to wyniki badań przeprowadzonych w 2018 roku przez Mao Rui wśród studentów kilku chińskich polonistyk. Respondenci rozpoczęli studia w czasie (a jak się okazuje, także i pod wpływem) działań promujących inicjatywę *One Belt, One Road*. Wśród badanych ponad połowa przyznała, że świadomie wybrała naukę „mniejszego języka obcego”⁹⁹, ponad 10% wspomniało o inicjatywie nowego jedwabnego szlaku, kilkoro wyraziło zainteresowanie kulturą europejską i tylko 2 osoby na 23 wybrały studia polonistycznie świadomie, ale nie wiadomo, czy był to ich pierwszy wybór. Jak pisze Zhang Yufeng „[...] można stwierdzić, że wybór nauki języka polskiego nie jest pierwszym wyborem większości studentów, a na jego podjęcie wpływa raczej »makroregulacja« uniwersytetów, za

⁹⁹ Terminu „mniejsze języki obce” używam za Zhang Yufeng, która tłumaczy w ten sposób chińskie określenie dla języków spoza listy oficjalnie używanych języków ONZ, po drugie inny niż angielski i chiński (zob. Zhang Yufeng 2021: 58).

których polityką stoją zaś lokalne instytucje rządowe lub inne urzędy odpowiadające za edukację” (Zhang 2021: 65). Autorka podkreśla jednak, że w związku z zacieśnianiem współpracy pomiędzy ChRL i Polską „wielu studentów zaakceptowało fakt skierowania na studia w zakresie języka polskiego oraz uznało, że jest to dobry wybór” (tamże).

Przyszli poloniści rozpoczynają zatem naukę języka i wiedzy o Polsce i Polakach od zera. Jednych to pochłania i angażuje, inni realizują kolejne przedmioty, przygotowują się do egzaminów, ale bez większego przekonania. Zaledwie część studentów planuje wykorzystanie języka polskiego w pracy. Większość chce podjąć pracę w firmach, w handlu, w mediach społecznościowych, w urzędach, w organizacjach państwowych, gdzie znajomość polszczyzny nie stanowi żadnego atutu. Podejście takie jest trudne do zrozumienia dla ludzi, którzy wybierają przedmiot studiów, kierując się zazwyczaj dwiema podstawowymi przesłankami – chęcią rozwijania własnych zainteresowań i wiedzy z wybranej dziedziny lub możliwością podjęcia pracy w określonym sektorze. W przypadku studentów chińskich obie te motywacje zawodzą, ponieważ częstokroć studiują oni kierunek, którego nie wybrali i który sam w sobie nie gwarantuje im dobrej pracy. Wydawać się zatem może, że jest to przejście pewnego koniecznego etapu w celu uzyskania dokumentu, pozwalającego na realizację z góry określonego celu – znalezienia dobrze płatnej pracy. Przyznam, że i dla mnie takie podejście wydaje się nie do końca zrozumiałe. Trudno bowiem wyobrazić sobie, że poświęca się kilka lat życia na zgłębianie czegoś, co może okazać się niepotrzebne. Jeśli w dodatku nauka jest żmudna i trudna, to czas studiów wydaje się okresem, który należy po prostu przetrwać. Cała ta sytuacja może wpływać demotywiąco na studentów i ich podejście do nauki. Tak byłoby z pewnością w przypadku wielu polskich studentów. W mniejszym zakresie dotyczy studentów z Chin, którzy mimo wszystko angażują w naukę wszystkie swoje siły. Pytanie tylko, skąd biorą do tego motywację? Być może wynika to z poczucia obowiązku, ale i też z tradycji kulturowych uznających ciężką pracę za wartość, dzięki której można zmienić swoje życie. Student, który uczy się dużo i osiąga dobre rezultaty, jest szanowany przez innych uczniów oraz nauczycieli. Wydaje się zatem, że ta ciężka praca jest samo nagradzająca się, jest celem samym w sobie, niekwestionowanym obowiązkiem.

Z eksperymentów przeprowadzonych w ramach zajęć dodatkowych dla studentów polskich i chińskich wynika, że rozmowy o edukacji i podejściu do niej budzą najwięcej nieporozumień. Studenci polscy często nie mogą zrozumieć kwestii wyboru przez studentów chińskich kierunku studiów oraz motywacji do ich podejmowania. W dyskusjach jasno stwierdzają, że w takiej sytuacji trudno byłoby im zmobilizować się do nauki. Twierdzą nawet, że wówczas sensowniejsze wydaje się zastosowanie szeregu strategii, aby te studia po prostu skończyć przy minimalnym nakładzie pracy. Co więcej uznają, że poświęcanie czasu i energii na naukę czegoś,

co nie jest interesujące i nie daje żadnych korzyści, jest „bez sensu” (jak to ujęła jedna ze słuchaczek). Nie zasługuje zatem na podziw, a w naszej kulturze może być nawet traktowane jako przejaw niedojrzałości czy brak sprytu życiowego.

Coraz większa grupa studentów z Chin bierze udział w rekrutacji na polskie uczelnie wyższe i w związku z tym przystępuje do rozmowy kwalifikacyjnej. Kandydaci mają zwykle przygotowaną autoprezentację, w ramach której przedstawiają dotychczasową ścieżkę edukacyjną oraz osiągnięcia. Pytani o motywację do podjęcia studiów, np. na wybranym kierunku na wydziale polonistyki, zwykle udzielają dość sztampowych i powierzchownych odpowiedzi lub dość naiwnie przyznają, że po prostu chcą studiować na jednym z najlepszych uniwersytetów w Polsce. Często także nie znają programu studiów i nie wiedzą, jakich treści mogą się spodziewać, co przecież w przypadku starania się o przyjęcie na studia magisterskie wydaje się szczególnie ważne. Nierzadko wybierają szereg różnych kierunków, które wymagają innych kompetencji i bazują na innych treściach (np. edytorstwo, teksty kultury czy nauczanie języka polskiego jako obcego). Wydaje się zatem, że nie kierunek i rozwijanie zainteresowań stoją za tymi wyborami. Oczywiście nie jest to wyłącznie casus chiński, ponieważ i inni obcokrajowcy (zwykle z krajów Europy Wschodniej) postępują podobnie. Rzadziej dotyczy to studentów polskich oraz absolwentów z krajów położonych na zachód od Wisły¹⁰⁰.

Przyzwyczajenia edukacyjne oraz zasady przyswajane przez lata spędzone w szkolnej ławce kształtują podejście do nauki, sankcjonują pewne sposoby zdobywania wiedzy i jej wykorzystania oraz budują przekonanie na temat relacji w grupie rówieśniczej oraz między uczniami i nauczycielami. Uczniowie chińscy przyzwyczajeni są do testowania, ponieważ edukacja na wszystkich poziomach opiera się na ciągłej ocenie wiedzy uczniów za pomocą różnego rodzaju testów (Gromkowska-Melosik 2017). Systematyczna kontrola wyników, nacisk na rezultaty oraz tworzenie list rankingowych studentów i ich upublicznianie to powszechne praktyki na różnych etapach edukacji (zob. Mańkowska 2021: 147) – praktyki zupełnie obce współczesnej myśli pedagogicznej Zachodu. Wiąże się to być może z promowaniem ciężkiej pracy, która daje określone rezultaty, a jednocześnie prowadzi do zawstydzania osób znajdujących się na końcach takich list. Pojęcie wstydu jest również zakorzenione w filozofii konfucjańskiej, a zawstydzanie dzieci i piętnowanie nieodpowiedniego lub niezgodnego z normami zachowania stanowi jedną z metod wychowawczych stosowanych zarówno w środowisku domowym, jak i szkolnym (zob. Fung 1999).

Warto także zwrócić uwagę na rolę i rangę testów w edukacji chińskiej, ponieważ studenci, którzy przyjeżdżają na studia do Polski, mogą nie do końca dobrze

¹⁰⁰ Spostrzeżenia te wynikają z wieloletniej pracy w komisji rekrutacyjnej na Wydziale Polonistyki Uniwersytetu Jagiellońskiego w Krakowie.

rozumieć obowiązujący tu system. Przyzwyczajeni do ciągłego przygotowywania się do sprawdzianów mogą być zaskoczeni, że w polskim systemie edukacyjnym zaplanowany jest jeden egzamin na semestr, a czasami jeszcze jakieś dodatkowe kolokwium. Co więcej – brak tego rodzaju zewnętrznego „motywatora” może prowadzić do tego, że nie będą uczyć się systematycznie, a czas, który w założeniu powinni wykorzystywać na pracę własną i rozwijanie zainteresowań naukowych, przeznaczą na odpoczynek. Z doświadczeń płynących z pracy ze studentami z Chin wynika, że nierzadko są przekonani o tym, że studenci z Polski (ale i innych krajów europejskich) mają dużo wolnego czasu i w związku z tym bywają leniwi, co w rzeczy samej się zdarza, ale wynika przede wszystkim z innego podejścia do edukacji akademickiej, odmiennej roli nauczyciela i wyższej samoświadomości studentów. Dla studentów z kultur zachodnich niewyobrażalne jest wskazywanie czasu na indywidualne uczenie się w specjalnie przygotowanych lektoriach czy brak możliwości przyswajania wiedzy w dowolnym czasie i miejscu, nawet kosztem opuszczania niektórych zajęć.

Podejście do uczenia się oraz oczekiwania związane z kształceniem i jego efektami bywają zatem rozbieżne wśród studentów chińskich i polskich (a szerzej zachodnich). Inne są założenia i cele nauczycieli. Z relacji lektorów języka polskiego pracujących z grupami chińskimi wynika, że pierwsze wrażenia wymagały zmiany nastawienia i weryfikacji metod nauczania. Piszą o tym m.in. Jagna Malejka (2007, 2008, 2010), Agnieszka Jasińska (2015, 2017), Agnieszka Dziecioł-Pędich (2014), Andrzej Ruszer (2021). Wszyscy zgodnie podkreślają, że lekcje języka polskiego stały się jednocześnie wykładnią innego sposobu uczenia, przyzwyczajania do nowych technik i poszukiwania drogi kompromisu, z jednej strony uwzględniającej dotychczasowe doświadczenia i preferencje studentów, z drugiej pozwalającej nauczycielom wdrażać inne metody nauczania. Syntetycznego porównania środowiska edukacyjnego zanurzonego w realiach chińskich i tego zakorzonego w kulturze europejskiej dokonuje także Monika Gworys (2020: 158–159).

Tabela 7. Porównanie środowisk edukacyjnych (Gworys 2020: 158–159)

RODZIME ŚRODOWISKO EDUKACYJNE (SZKOLNICTWO CHRL)	NOWE ŚRODOWISKO EDUKACYJNE (ZAGRANICZNE SZKOŁY WYŻSZE)
liczne, kilkudziesięcioosobowe, klasy	niewielkie, kilkunastoosobowe, grupy
orientacja procesu nauczania na nauczyciela	orientacja procesu nauczania na studenta
przewaga frontalnych technik nauczania	przewaga aktywizujących technik nauczania
orientacja na teksty (prymat słowa pisanego nad mówionym)	orientacja na komunikację, działanie językowe
cel nauki: wynik egzaminów pisemnych	cel nauki: sprawność w komunikacji ustnej i pisemnej

RODZIME ŚRODOWISKO EDUKACYJNE (SZKOLNICTWO CHRL)	NOWE ŚRODOWISKO EDUKACYJNE (ZAGRANICZNE SZKOŁY WYŻSZE)
pamięciowe techniki uczenia się	nauka jako aktywny proces poznawczy
przewaga ustrukturyzowanych typów zadań	przewaga zadań wymagających od ucznia samodzielności

Badaczka uzupełnia ten opis wnioskami płynącymi z doświadczeń w pracy z grupami chińskimi. Wymienia szereg trudności, które można zaobserwować na skutek zmiany sposobu kształcenia (zazwyczaj wynikającego z rozpoczęcia zajęć z lektorem z zagranicy lub wyjazdem za granicę). Wśród najczęściej pojawiających się trudności Gworys wymienia:

- preferencję indywidualnych form pracy;
- brak umiejętności pracy zespołowej;
- preferencję ustrukturyzowanych typów zadań;
- cytowanie zamiast parafrazowania;
- nieumiejętną realizację zadań językowych;
- koncentrację na słowie pisanym, a w konsekwencji brak koncentracji na wypowiedziach kolegów;
- brak informacji zwrotnej o postępach w nauce;
- kopiowanie wzorów i schematów (Gworys 2020: 159).

Wiele tych trudności wynika z dotychczas przyswojonych sposobów uczenia się – typowych dla stylu edukacji w duchu konfucjańskim, a zupełnie odmiennych od charakterystycznych cech modelu sokratejskiego.

6.4. Model konfucjański i sokratejski

Wszystkie opisane w niniejszym rozdziale właściwości chińskiego systemu edukacji, w porównaniu ze znanym nam podejściem dominującym w Europie, sprowadzić można do dychotomii: model konfucjański *versus* model sokratejski. Zestawienia tych dwóch koncepcji kształcenia dokonał Paweł Boski. Różnice między podejściem sokratejskim i konfucjańskim można rozpatrywać na kilku płaszczyznach: 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 fundamentalnym założeniem jest dochodzenie do wiedzy

na podstawie dialogu, umiejętności wnioskowania z danych przesłanek i faktów, działań dedukcji. Prototypem tak rozumianego uczenia się są *Dialogi Platońskie*. W tym ujęciu nauczyciel pełni funkcję doradcy, przewodnika, pomagającego odkryć swoim uczniom 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”. Wiedza jest opanowywana głównie pamięciowo jako konkretne dane oparte na solidnych fundamentach (Boski 2010: 363). Uczniowie w chińskich szkołach częściej przyswajają pamięciowo 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 licznych grupach wdrażać pedagogikę nastawioną na wykonywanie wspólnych zadań czy odkrywanie relacji pomiędzy zjawiskami i poznawanie zasad. Nie ma tu ponadto zbyt wiele przestrzeni dla, tak cenionego przez Zachód, indywidualizmu. Poniżej przedstawiam tabelę charakteryzującą, a właściwie przeciwstawiającą sobie, dwa style uczenia się¹⁰¹.

Tabela 8. Porównanie modelu sokratejskiego i konfucjańskiego (Boski 2010: 365)

MODEL SOKRATEJSKI	MODEL KONFUCJAŃSKI
Uczenie się to dochodzenie do prawdy przez racjonalne rozumowanie.	Uczenie się to przyswajanie sobie 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.

¹⁰¹ Wszystkie treści zawarte w tabeli są bezpośrednim cytatem z książki Pawła Boskiego (2010: 365).

MODEL SOKRATEJSKI	MODEL KONFUCJAŃSKI
Wiedza i mądrość są celem samym w sobie.	Wiedza jest służebna wobec dobra wspólnego, jakie stanowi harmonijnie sterowane życie społeczne.
Wiedza tkwi w uczniu, chodzi o to, aby pomóc w wydobyciu i oświeceniu jej.	Uczeń jest początkowo pozbawionym kultury stworzonym naturą, wymaga zewnętrznych interwencji nauczania.
Nauczyciel jest pomocnikiem i towarzyszem w drodze do wiedzy.	Nauczyciel jest (wielkim) mistrzem, któremu okazuje się cześć i niesłabnący szacunek, jako ojcu uczyłowienia.
Racjonalizm etyczny: moralność jest pochodną poznania.	Cnoty społeczne i samodoskonalenie w ich zakresie są pierwotne względem poznania.

Z perspektywy relacji międzyludzkich za najistotniejszą zmienną należy uznać hierarchiczny stosunek w relacjach uczeń–nauczyciel. Zgodnie z systemem konfucjańskim wiedzę trzeba przyjmować z szacunkiem dla niej samej i osób ją przekazujących. Z tego względu nauczyciel jest autorytetem, „mistrzem, któremu okazuje się niesłabnący szacunek” (tamże), a studenci dokładają wszelkich starań, by wypełnić wszystkie jego polecenia – liczą na jego pomoc i wsparcie w procesie kształcenia, przyjmują niemalże bezwarunkowo każde zadanie, nie wyrażając przy tym niezadowolona. Nauczyciele w społeczeństwie chińskim mają dość wysoki status. Jest to zatem zawód chętnie wybierany, ale też uznawany za trudny i wymagający konkretnego wykształcenia oraz odpowiednich kompetencji – także moralnych (Błazińska 2020; Gu 2014). Jak pisze Anna Mańkowska, regulacja stosunków w chińskiej klasie, a potem i sali uczelnianej, często opiera się na zasadach legalizmu:

Nauczyciele w klasie szkolnej ustalają jasne oczekiwania, ograniczenia i konsekwencje oraz oczekują podporządkowania się uczniów. Zasady i ograniczenia ustala się w sposób autokratyczny. Uczniowie są informowani, czego się od nich oczekuje oraz dlaczego. [...]

Nauczyciele używają bardzo bezpośrednich instrukcji. Uczniów informuje się wprost, że muszą coś wykonać. Dawniej nauczyciele do egzekwowania obowiązków uczniowskich używali siły i form przymusu bezpośredniego. Uczniów zmuszano do podporządkowania się oraz uległości. Dziś raczej odchodzi się od tego rodzaju metod, jednak cały czas od uczniów oczekuje się, że będą szanować przywództwo i autorytet nauczyciela. [...]

Nauczyciele, którzy przyjmują perspektywę legalistyczną, są przekonani, że w klasie ich wizerunek służy za autorytet, który należy wzmacniać oraz utrzymywać, w przeciwnym razie zarówno nauczyciel, jak i klasa nie będą mogli funkcjonować

efektywnie. Za każdą niesubordynację czy sprzeciw uczniom wymierza się kary, współcześnie raczej symboliczne, takie jak na przykład odsunięcie od wiedzy (Mańkowska 2021: 34).

Przytaczam cały ten obszerny fragment, ponieważ opisuje bez retuszu szkolną rzeczywistość, choć – jak zaznacza autorka w kolejnych rozdziałach książki – podejście do edukacji w Chinach ulegało w ciągu ostatnich dziesięcioleci przemianie – z modelu „autorytarnego” na model bardziej skoncentrowany na uczniu, przede wszystkim na niższych szczeblach edukacji. W kręgu cywilizacji Zachodu relacje hierarchiczne wiążą się raczej z odczuwaniem dyskomfortu – ludzie preferują pozycje równorzędne, a w sytuacji konieczności zachowania hierarchii – wolą przyjmować rolę nadrzędną. Wyrazem tego jest możliwość zwracania się do wykładowcy za pomocą bezpośrednich zwrotów w niektórych krajach Europy Zachodniej oraz w Stanach Zjednoczonych. W Polsce środowisko akademickie pozostaje mocno ustrukturyzowane – niemniej jednak edukacja opiera się na innych zasadach, a najważniejszą z nich jest kształcenie ludzi niezależnych, myślących krytycznie, nastawionych na samodzielne zdobywanie wiedzy. Nauczyciel w tym modelu wskazuje jedynie drogę i możliwości samorozwoju. Odczuwana intuicyjnie przez polskich wykładowców inność relacji nauczyciela ze studentami z krajów azjatyckich i z Europy Zachodniej, podbudowana wiedzą na temat różnych zasad kierujących kształceniem, może stanowić istotny aspekt modelowania związków w środowisku nauczania. Nadrzędnym celem, ale i największym wyzwaniem dla wykładowców pracujących z Chińczykami jest wykorzystanie dotychczasowych, opartych na konfucjanizmie, doświadczeń edukacyjnych studentów oraz wprowadzanie nowych metod poszukiwania wiedzy, bliższych stylowi sokratejskiemu. Zwykle tego rodzaju spostrzeżenia znajdujemy w tekstach badaczy polskich lub pochodzących z krajów zachodnich. Co ciekawe, także chińscy wykładowcy dostrzegają pewne trudności w kształceniu językowym, które wynikają z dotychczasowych przyzwyczajeń edukacyjnych. Zhao Gang, charakteryzując studentów polonistyki, zwraca uwagę na fakt, że często brakuje im wiedzy, jak się uczyć, w jaki sposób wykorzystać wolny czas na używanie języka, jak aktywnie rozwijać zainteresowanie Polską i budować motywację do nauki. Studenci pilnie wykonują zadania domowe i realizują polecenia nauczyciela, ale brakuje im samodzielności (Zhao 2010: 132). Z tego względu rolą nauczyciela jest wskazywanie, jak skutecznie się uczyć. Na podstawie obserwacji przeprowadzonych na kierunkach polonistycznych w Chinach można stwierdzić, że relacje między nauczycielami akademickimi a studentami są bardziej intensywne niż w polskich uczelniach. Wykładowcy znają swoich studentów, poświęcają im czas i udzielają wsparcia nie tylko w zakresie rozwoju wiedzy i umiejętności, lecz także w sferze pozadydaktycznej, pełniąc niekiedy funkcję opiekunów. Praca z grupą studentów z Chin stanowi wyzwanie dydaktyczne wymagające zarówno

zaangażowania, jak i odpowiedzialności. Z relacji nauczycieli akademickich posiadających doświadczenie w pracy ze studentami z Azji Wschodniej wynika, że w tego typu interakcjach wykładowcy częściej pełnią funkcję opiekuńczą niż w przypadku studentów z innych krajów. Odczuwają bowiem taką konieczność, a często także naturalną potrzebę udzielania wsparcia, co potwierdzają liczne obserwacje.

W kontekście długofalowych relacji akademickich można zauważyć różnicę między studentami chińskimi a polskimi. Studenci z Chin, nawet po zakończeniu studiów, niejednokrotnie utrzymują kontakt z wykładowcami, wysyłają życzenia świąteczne oraz pozostają w relacji akademickiej. W przypadku studentów polskich tego rodzaju więzi występują rzadziej, co często wynika z większej samodzielności w procesie kształcenia. Rola wykładowcy koncentruje się przede wszystkim na wspieraniu działań naukowych, wskazywaniu możliwych ścieżek rozwoju oraz konsultacjach dotyczących struktury prac dyplomowych. Studenci chińscy często potrzebują wsparcia wykraczającego poza standardowy program nauczania, obejmującego zarówno kwestie organizacyjne, jak i codzienne aspekty życia w obcym kraju (np. umawianie wizyt lekarskich czy zakup niezbędnych sprzętów). Budują także relacje interpersonalne, podtrzymywane w dłuższej perspektywie, co przejawia się np. w utrzymywaniu kontaktu po zakończeniu studiów czy inicjowaniu spotkań podczas wizyt w Polsce.

W kręgu cywilizacji zachodniej rozwijanie wiedzy i odkrywanie prawideł powinno odbywać się na drodze racjonalnego rozumowania, opierając się na prawach logiki. Myśl sokratejska stanowi dla nas podwaliny pedagogiki i dydaktyki, ugruntowane przez pisma jego następców: Platona i Arystotelesa. Arystoteles opierał swoje poglądy dotyczące wychowania i kształcenia na logice, którą uważał za narzędzie nauki. Według myśliciela, żadna refleksja naukowa nie jest w stanie obejść się bez logiki, a wszelkie dowody powinny być dostarczane poprzez wnioskowanie indukcyjne (od szczegółu do ogółu) lub dedukcyjne (od ogółu do szczegółu). Dowodzenie racji, odkrywanie praw i przedstawianie faktów odbywa się zatem na dwa sposoby – poprzez wnioskowanie dialektyczne, czyli formułowanie wniosku na podstawie kilku szczegółów lub poprzez indukcję apodyktyczną, wymagającą przedstawienia wszystkich przesłanek w celu ukucia wniosku. Jak samo założenie wskazuje, drugi sposób wyjaśniania rzeczywistości jest mniej zawodny. Także budowanie wiedzy na podstawie procesów dedukcyjnych stanowi o pewności tych działań w myśl zasady, że „wszelkie nauczanie i poznawanie rozumowe pochodzi z wiedzy wcześniejszej” (zob. Fabiś, Łacina-Łanowski 2003: 67). Według Arystotelesa znajomość zasad logiki oraz podstaw dedukcji i indukcji ma kluczowe znaczenie dla dydaktyki, nauka jest bowiem procesem przechodzenia od rzeczy znanych do nieznanych drogą wnioskowania. Werner Jaeger pisze we wstępie do swojej książki *Paideia. Formowanie człowieka greckiego*, że poznanie ideału kształcenia w starożytnej Grecji stanowi podstawę wszelkich obecnych poczynąń teorii wychowawczych (zob. Jaeger 2001).

Należy jednak zastanowić się, czy rzeczywiście „wszelkich”. Po drugiej stronie globu rozwijała się bowiem myśl pedagogiczna, u której podstaw legły odmienne warunki życia i odmienne przekonania co do celów i zasad rozwoju.

Do ciekawych wniosków w zakresie odmiennego poziomu myślenia krytycznego prowadzą rezultaty eksperymentu przeprowadzonego przez Arkadiusza Guta w dwóch grupach studentów: polskich i chińskich. Badania wykazały, że sceptycyzm poznawczy oraz skłonność do kwestionowania stanu rzeczy to postawy zdecydowanie częściej reprezentowane przez studentów polskich. Gut opisuje tę różnicę następująco:

różny poziom zaangażowania w epistemiczny sceptycyzm, który objawia się odmiennym poziomem zawieszania społecznie obowiązujących schematów myślenia, radykalnego oddzielania praw społecznych od praw natury – z przeświadczeniem, że te pierwsze w odróżnieniu od drugich mogą podlegać zmianie (zob. Gut 2017: 227).

Gut jako przyczynę wskazuje właśnie odmienny model socjalizacji i edukacji, dokonując rozróżnienia na sokratejski w duchu sceptycyzm metodologiczny i konfucjański szacunek dla „gotowych przepisów myślenia i zachowania” (tamże).

Nie sposób zatem pominąć rozwiązań wypracowanych w ramach chińskiego modelu edukacji, prowadząc badania nad poszukiwaniem skutecznych metod nauczania studentów z Chin języka polskiego. Nie można przy tym wartościować żadnego z opisywanych modeli. Jak bowiem podkreśla Przemysław Gębał, bezrefleksyjne stwierdzanie, że któraś z dydaktyk jest mniej lub bardziej rozwinięta, mniej lub bardziej skuteczna w stosunku do innej nie jest zgodne z założeniami naukowego komparatywizmu glottodydaktycznego (Gębał 2013). Co więcej: „Dorobek dydaktyk i metodyk nauczania konkretnych języków, poddany stosownym analizom komparatystycznym, może doprowadzić do powstania nowych rozwiązań dydaktycznych [...]” (Gębał 2019: 89), co stanowi właściwy cel prowadzonych przeze mnie rozważań, opisów i badań. Umiejętność refleksyjnej analizy własnych przyzwyczajęń edukacyjnych w świetle nowo poznanych możliwości warunkuje natomiast podejmowanie prób wyjścia poza przyjęte do tej pory schematy i poszukiwania nowych dróg samokształcenia i rozwoju.

6.5. Między modelami

Przedstawione modele prezentują inne style dydaktyczne. Można je porównać do stylu demokratycznego i partycypacyjnego oraz autorytarnego (zob. Gębał 2019: 401–404), przy czym styl demokratyczny jest obecnie „najczęściej sugerowany

i ukierunkowany na wspieranie autonomii uczniów”. W dydaktyce pojmowanej w kategoriach demokratycznych cele i metody ich osiągnięcia są ustalane przez obie strony i respektowane na zasadzie dojrzałości i współodpowiedzialności za przebieg procesu nauczania i uczenia się. Styl autorytarny, którego sama nazwa wzbudzać może niechęć,

oznacza ograniczenie do minimum autonomii uczących się, przejawiającej się w postaci współuczestniczenia w kreowaniu planu i sposobu realizacji zajęć. W pełni za nie odpowiedzialny staje się nauczyciel. Który wymaga posłusznego wypełniania niekonsultowanych wcześniej z grupą poleceń. Nadrzędnym priorytetem prowadzonych zajęć stają się narzucone uczniom przez nauczającego cele dydaktyczne. Zajęcia prowadzone w takim stylu cechuje porządek i dyscyplina. W kontekście technik nauczania języków obcych dominują aktywności zamknięte, niepozwalające uczącym się na zbyt dużą kreatywność. Często chodzi tylko o mechaniczne wyuczenie się określonych treści, bez głębszej refleksji ze strony uczących się. W efekcie prowadzenia tego typu zajęć uczestnicy zajęć uczą się często w atmosferze strachu i pod przymusem nauczającego. Trudno w tym przypadku o wspieranie ich motywacji, zarówno zewnętrznej, jak i wewnętrznej. Pojawia się strach przed popełnieniem błędów i ewentualnym ośmieszeniem się przed nauczającym i grupą (tamże: 403).

Odnosząc się do tak sformułowanego opisu, pozbawieni zostajemy wątpliwości, że celem współczesnej dydaktyki jest odejście od stylu autorytarnego, jej ideałem – styl demokratyczny. Nie oznacza to jednak, że oba te style (a także sytuujące się pomiędzy nimi – styl partycypacyjny, konsultacyjny i perswazyjny) nie znajdują zastosowania w różnych kontekstach edukacyjnych.

Należy przy tym pamiętać, że edukacja w Chinach i w Europie realizuje nieco inne cele, stosując przy tym różne sposoby. Przede wszystkim odmienne są podstawy oceny własnej wartości – dla jednostek ukształtowanych indywidualistycznie to możliwość samorealizacji i wyrażania siebie, dla przyjmujących postawy kolektywistyczne to zdolność przystosowania się i zachowania harmonii społecznej oraz rywalizacja o najwyższe miejsca w szkolnych rankingach. Pojawia się tu pewna wewnętrzna sprzeczność, ponieważ z jednej strony mamy unifikację i dążenie do równości, z drugiej – dążenie do bycia najlepszym. W naszym, zachodnim, rozumowaniu aspekty te się wykluczają. Pozostają jednak spójne, jeśli przyjrzymy się im z perspektywy taoistycznej harmonii przeciwieństw.

Podsumowując rozważania o sposobach kształcenia i modelowaniu edukacji, należałoby postawić pytanie o skuteczność jednych i drugich koncepcji kształcenia. Czy bezwzględna dyscyplina, podporządkowanie życia prywatnego celom edukacyjnym przynosi oczekiwane rezultaty? W książce *Inteligencja. Sposoby oddziaływania na IQ* (2010) Richard Nisbett przywołuje wyniki wielu badań i pomiarów, na podstawie których sugeruje, że Amerykanie pochodzenia chińskiego osiągają lepsze

wyniki w wielu dziedzinach wiedzy: „Azjaci i Amerykanie pochodzenia azjatyckiego stanowią obecnie [dane z roku 2007] 20% studentów Uniwersytetu Harvarda i 45% Uniwersytetu Berkeley” (Nisbett 2010: 152). W literaturze znajdujemy także szereg danych statystycznych oraz eksperymentów badawczych, których wyniki potwierdzają, że osoby pochodzenia azjatyckiego osiągają lepsze rezultaty – zwłaszcza w zakresie przedmiotów ścisłych¹⁰² (zob. np. Nisbett 2010: 151–157; Stevenson i in. 1990; Rushton, Jensen 2006). Wyniki te można by przypisywać wysokiemu ilorazowi inteligencji, chociaż jak pokazują inne badania, nie zawsze IQ stanowi o tych sukcesach. Harold Stevenson zbadał poziom IQ tych samych dzieci w pierwszej i piątej klasie. Wśród badanych byli Amerykanie pochodzenia europejskiego i azjatyckiego. Przy pierwszym pomiarze dzieci amerykańskie osiągały znaczącą przewagę, jednak proporcje te znacząco zmieniły się w klasie piątej. Wówczas to Amerykanie pochodzenia azjatyckiego wypadli w testach zdecydowanie lepiej. Stevenson zwraca uwagę, że wysokie wyniki dzieci amerykańskich pochodzenia europejskiego były prawdopodobnie rezultatem wieloaspektowej stymulacji dostarczanej im w wieku przedszkolnym, wyższe wyniki dzieci azjatyckich po pięciu latach edukacji przypisano natomiast ich systematyczności i poświęcaniu się nauce (Stevenson, Stigler 1992; Nakanishi 1982). Za takim podejściem stoi wychowanie w duchu konfucjańskim i przywiązywanie dużej wagi do ciężkiej pracy i ciągłego rozwoju. Dodatkowo Azjaci są skłonni do większej samomobilizacji i głębszej samokrytyki. Badanie przeprowadzone wśród japońskich i kanadyjskich studentów uczestniczących w teście kreatywności dowiodło, że Kanadyjczycy chętniej angażowali się w rozwijanie tych umiejętności, w zakresie których uzyskali wysokie wyniki, Japończycy zaś zdecydowali się pracować nad obszarami, w których wypadli słabo, żeby podnieść swoje kompetencje. Stanowi to dowód, że w świecie Zachodu przywiązujemy większą wagę do rozwijania własnych zainteresowań i podnoszenia umiejętności w wybranym obszarze, a mniejszą do wyrównywania braków. Azjatów cechuje natomiast wytrwałość w doskonaleniu się, pomimo i na skutek niepowodzeń. Towarzyszy temu krytyczne spojrzenie na własne osiągnięcia – nawet te wysokie. Studenci, którzy osiągają wysokie wyniki, uczą się więcej i chętniej. Potwierdzają to rozmowy z nimi i wystąpienia laureatów różnych konkursów polonistycznych – po podziękowaniach

¹⁰² Całą listę danych badań statystycznych, w których zestawia się rezultaty osiągnięte przez Azjatów, Amerykanów pochodzenia azjatyckiego oraz Amerykanów pochodzenia europejskiego przedstawia Richard Nisbett (2010) w książce *Inteligencja. Sposoby oddziaływania na IQ* (2010) w rozdziale zatytułowanym *Azja górą?*. Ze względu na to, że dane te pochodzą sprzed kilkunastu lub nawet kilkudziesięciu lat i dotyczą głównie społeczeństwa amerykańskiego, nie przywołuję ich w niniejszej publikacji. Należy także pamiętać, że w świetle zmian zachodzących w chińskim społeczeństwie – pewne wskaźniki statystyczne mogłyby kształtować się obecnie nieco inaczej. Ciekawe badania podłużne i poprzeczne z uwzględnieniem pochodzenia badanych osób prowadził także James Flynn (2007).

słyszemy zwykle bowiem obietnicę poświęcania jeszcze więcej czasu i energii na naukę, a są to przecież finaliści prestiżowych konkursów, którzy już powinni być dumni ze swoich osiągnięć.

Ciekawą anegdotę, obrazującą uwarunkowane kulturowo podejście do edukacji i oceny osiągnięć, opisuje Richard Nisbett:

Zwróćmy uwagę na arbitralność sformułowania *nadspodziewanie wysokie osiągnięcia* stosowanego do dokonań Azjatów. Użyłem go kiedyś w rozmowie z koreańskim przyjacielem, który przebywał od roku w Stanach Zjednoczonych i którego dzieci uczyły się w publicznych szkołach. *Co rozumiesz przez 'nadzwyczajnie wysokie osiągnięcia Azjatów?'* – zaprotestował. *Powinieneś mówić o 'nadspodziewanie niskich osiągnięciach Amerykanów!'*. Powiedział mi, że zdziwiło go, kiedy na uroczystości rozdania świadectw w szkole jego córki przyznawano nagrody za odrobienie wszystkich prac domowych [...]. W jego odczuciu nagradzanie dzieci za odrabianie prac domowych jest równie niedorzeczne, jak przyznawanie nagród za zjedzenie obiadu (Nisbett 2010: 155–156).

Przywołany opis stanowi pewnego rodzaju kwintesencję prowadzonych w niniejszym rozdziale rozważań na temat efektywności podejmowanych działań edukacyjnych oraz różnic w podejściu do nauki przedstawicieli kultur konfucjańskich oraz uczniów Zachodu. Wydaje się bowiem, że zbyt często zapominamy, że efekty zależne są zarówno od indywidualnych predyspozycji, jak i od pracy, którą wykonuje mózg. Pracy, dzięki której się rozwija i pozwala nam realizować niczym nieograniczony potencjał. Obecnie dysponujemy wieloma dowodami z dziedziny neurobiologii potwierdzającymi, że „Synapsy uczą się powoli, a osiągnięcie wysokich kwalifikacji i trwałych efektów w jakiegokolwiek dziedzinie wymaga wielu dobrowolnych godzin ćwiczeń. Nie ma drogi na skróty” (Spitzer 2012: 313). Warto zastanowić się nad tym, jak połączyć oba modele, biorąc z nich to, co najlepsze, aby proces kształcenia był efektywny i przynosił oczekiwane rezultaty, a przy tym wiązał się z rozwojem osobistym, możliwością realizowania się w różnych dziedzinach życia (które nie ograniczałoby się jedynie do nauki), posiadaniem wolnego czasu i czerpaniem satysfakcji z każdego „przeuczonego” dnia. Pozostaje pytanie: jak ten ideał osiągnąć?

7. SIŁA DEDUKCJI A DYNAMICZNA HARMONIA PRZECIWIENSTW

„Euroamerykańskiemu zamiłowaniu do logicznej argumentacji i uwrażliwieniu na sprzeczność odpowiada dalekowschodnia akceptacja współobecności sprzecznych elementów, zależnych od kontekstu prawd cząstkowych, drogi środka między nimi i afirmacja paradoksalnej natury rzeczywistości.”

(Paweł Boski 2010: 343)

Z punktu widzenia nauczania i uczenia się kwestie związane ze sposobem zdobywania i przetwarzania informacji wydają się kluczowe. Badania dowodzą, że i na ten aspekt ludzkiej aktywności istotny wpływ mają czynniki kulturowe, które modelują sposób widzenia świata i jego analizy (Hall 1984; Nakamura 1964/2005; Masuda, Nisbett 2001; Peng, Nisbett 1999, Nisbett 2015). Zważywszy na fakt, że przychodzimy na ten świat z mózgiem gotowym do uczenia się, to właśnie najbliższe środowisko kształtuje sposoby, w jaki ten – naturalny i właściwy wszystkim ludziom proces – będzie przebiegać. Richard E. Nisbett na pierwszych stronach monografii *Geografia myślenia. Dlaczego ludzie Wschodu i Zachodu myślą inaczej?* (2015) rozpoczyna swoją opowieść o zgłębianiu wpływu kultury na procesy psychologiczne od przywołania słów jednego ze swoich studentów, który pochodził z Chin. Zwrócił się on do badacza następująco:

Różnica między tobą a mną polega na tym, że dla mnie świat jest **kołem**, a dla ciebie **linią**. [...] Chińczycy wierzą, że wszystko nieustannie się zmienia, ale zawsze wraca do wcześniejszego stanu. Patrzą na wiele zdarzeń równocześnie, szukają zależności między rzeczami i uważają, że niemożliwe jest zrozumienie części bez zrozumienia całości. Świat ludzi Zachodu jest prostszy, bardziej deterministyczny. Mieszkańcy tego świata nie patrzą na szerszy obraz, lecz koncentrują się na najbardziej rzucających się w oczy obiektach i ludziach. Wydaje się im, że mają kontrolę nad zdarzeniami, ponieważ znają zasady rządzące zachowaniami obiektów (Nisbett 2015: 11).

Pewne wytłumaczenie dla tej tezy odnajdujemy już w filozofii taoizmu, głoszącej harmonię przeciwieństw i ciągłą zmienność zdarzeń. Dbalność o relacje i życie w społeczeństwie, w którym wzajemne powiązania są szczególnie istotne, dostarcza z kolei wyjaśnienia, dlaczego nie obiekty i pojedyncze zdarzenia powinny stanowić przedmiot szczególnego zainteresowania, lecz uwaga należy się zależnościom i relacjom. Konieczne jednak wydaje się zgłębienie i wytłumaczenie pierwszego zdania, a mianowicie linearnej analizy w przeciwieństwie do holistycznej, całościowej percepcji postrzegania zdarzeń, rozumienia ich i sposobu przetwarzania. Analiza oraz oparte na dedukcji i racjonalnych przesłankach metody widzenia rzeczywistości bliskie są zachodniemu czytelnikowi tej książki. Co więcej, jak pisze Edward Hall: „Mieszkańcy Zachodu uważają swój system logiczny za synonim prawdy. Jest to dla nich jedyna droga prowadząca do poznania rzeczywistości” (Hall 1984: 45). Z tego względu od wczesnych lat uczymy się kategoryzowania, oddzielania tego, co prawdziwe, od tego, co fałszywe, tropienia nieścisłości i sprzeczności jako elementów zaburzających klarowny opis, zgłębiamy zasady racjonalnego wnioskowania i rozumowania opartego na sylogizmach. Koncentrujemy się na faktach, sprawdzonych stwierdzeniach, studiuje ich poszczególne elementy, szukamy prawidłowości. Wszystkie te sposoby myślenia i działania stanowią spuściznę starożytnych filozofów i myślicieli, którzy stworzyli podwaliny nauki i edukacji w naszej szerokości geograficznej – Sokratesa, Platona i Arystotelesa.

Z kolei w światach opartych na współzależnościach i wartościach kolektywistycznych, światach, w których podstawą jest wiara w ciągłą zmienność rzeczy oraz widzenie rzeczywistości w całej jej złożoności i harmonii, pewniejszym sposobem oglądu jest przyglądanie się zjawiskom jako dynamicznym całościom, zamiast koncentracji uwagi na poszczególnych ich elementach. Wynika to z taoistycznych i konfucjańskich podstaw filozoficznych, które zdominowały codzienne praktyki życiowe oraz stanowią podstawę edukacji w społeczeństwach Azji Wschodniej. Pojawia się zatem pytanie, czy nasze systemy poznawcze, będące – jak się wydaje – uniwersalną cechą gatunku ludzkiego, różnią się od siebie? Czy poznajemy i „kodyjemy” zdobywaną od dziecka wiedzę i doświadczenia za pomocą ukształtowanych kulturowo systemów percepcji?

W niniejszym rozdziale szukam odpowiedzi na te pytania w badaniach prowadzonych na gruncie psychologii międzykulturowej i neurobiologii, koncentrujących się na różnicach pomiędzy analitycznym i holistycznym sposobem zdobywania i przetwarzania informacji. Zrozumienie natury procesów myślowych i ich charakterystyki może być bowiem przydatne przy doborze metody i technik nauczania. Pomaga także zorientować się w innych, możliwych sposobach wykonywania zadań i ćwiczeń językowych, wymagających rozwiązania danych problemów lub dostarczania argumentacji dla wskazywanych rozwiązań – zwłaszcza w zakresie tworzenia kategorii językowych i ich stosowania.

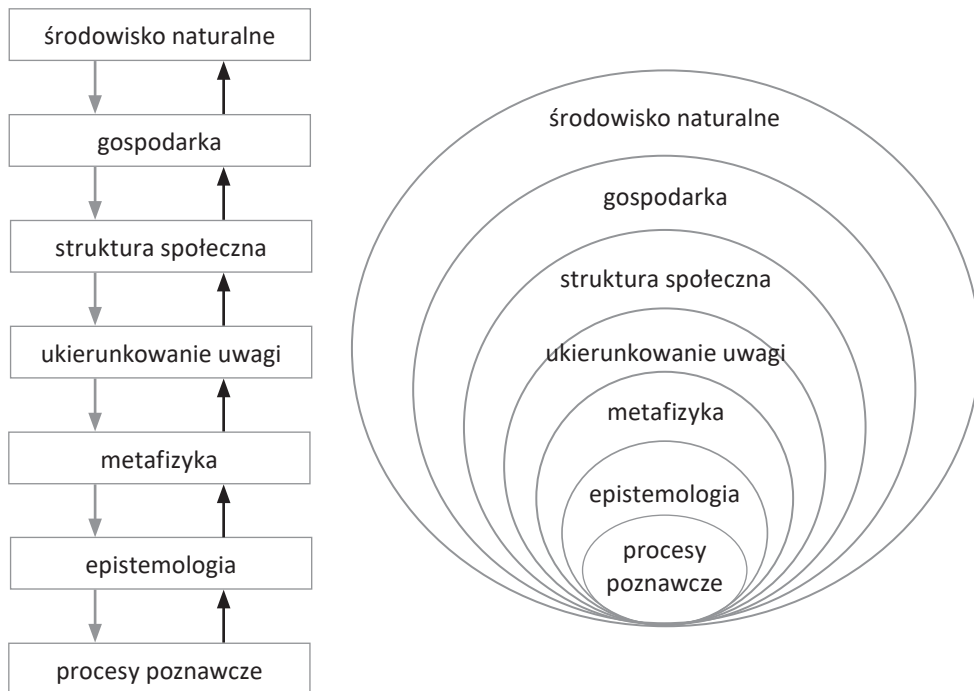
7.1. Kontekst kontra konkret

Umiłowanie obiektów i potrzeba ich kategoryzowania to typowe cechy człowieka Zachodu, a ich źródeł należy szukać w naukach Sokratesa, Platona i dziełach Arystotelesa. Sokratesowi przypisuje się pierwsze refleksje o charakterze epistemologicznym oraz stworzenie podwalin nauk o poznaniu. Tradycję tę kontynuował i przekazał potomnym w swoich dialogach Platon. Myśliciel ten uważany jest za założyciela pierwszej Akademii, będącej wzorem dla innych szkół i dającej początek idei zinstytucjonalizowanego szkolnictwa. Platon ugruntował podstawy zdobywania wiedzy oparte na metodzie dialektycznej oraz sformułował zasady racjonalizmu i idealizmu. Arystoteles – uczeń Platona prowadzący własną szkołę w Gimnazjone Lykoion (nazwana Liceum) – wyróżnił trzy rodzaje nauk: filozofię, której celem jest zgłębianie bytu, poszukiwanie prawdy i refleksja nad strukturą świata oraz nauki teoretyczne (matematyka, fizyka i metafizyka), praktyczne i wytwórcze. Szczególne miejsce przypisywał metafizyce, która zajmowała się badaniem tego, „co nie może być inne niż jest”, a pozostałe nauki miały wyodrębnić byty i zajmować się ich atrybutami (zob. Fabiś, Łacina-Łanowski 2003: 65). Arystoteles poszukiwał mechanizmów rządzących światem, co sprawiło, że jego pisma dotyczą wielu dziedzin: logiki, matematyki, fizyki, botaniki, zoologii czy mechaniki i muzyki. Prace Arystotelesa z zakresu retoryki ujawniają kolejną, obcą dla Wschodu, tradycję polemik oraz sztukę prowadzenia sporów jako metody oddziaływania na świat zewnętrzny i dokonywania w nim zmian. Konieczna była do tego umiejętność wyprowadzania logicznych argumentów, uwzględniających aktualny stan rzeczy i prowadzących do nowych obserwacji. W ten sposób logika stała się podstawą wyjaśniania zjawisk, przedstawiania zmian oraz tropienia sprzeczności. Znalazła swoje odzwierciedlenie w retoryce i konstrukcji mów opierających się na zasadzie niesprzeczności. Doprowadziło to do opracowania zasad logiki, do dzisiaj stanowiącej jeden z elementów kształcenia¹⁰³. Myślenie logiczne wymaga z kolei linearności, analizy danych krok po kroku, na podstawie których można wyciągać właściwe wnioski.

Starożytnych Chińczyków nie zajmował w równym stopniu co Greków opis pojedynczych obiektów i zdarzeń, ze względu na dominujące podejście do nich jako zjawisk, które cechuje zmienność, a zatem ich precyzyjny opis nie jest możliwy, a nawet nie jest potrzebny. „Chińczycy w żadnej dziedzinie nie przepadają za precyzyjnymi definicjami i kategoriami, za to chętnie posługują się ekspresywnym, metaforycznym językiem” (Nisbett 2015: 29). W świecie Wschodu – zamiast logiki i linearnego

¹⁰³ Zasady logiki omawiane są szerzej na lekcjach matematyki w pierwszej klasie szkoły średniej. W zależności od profilu klasy zagadnieniom tym poświęca się mniej lub więcej uwagi, niemniej jednak wstęp do logiki stanowi podstawę wprowadzania treści matematycznych.

wnioskowania – rozwinęła się akceptacja dla tego, co pozornie sprzeczne, umiejętność patrzenia na szerszy kontekst oraz umieszczania zdarzeń na tle innych. To kompleksowe przetwarzanie wymaga umiejętności zobaczenia całości zjawisk, co w przytoczonym opisie oddaje metafora „koła”. Ponownie powołałam się tutaj na przykład podany w *Geografii myślenia*, gdyż w sposób trafny uzasadnia on istnienie różnic między kulturami oraz różne sposoby ich przedstawiania – bardziej zachodni (po lewej stronie) i bardziej wschodni (po prawej).



Schemat 11. Czynniki oddziałujące na procesy poznawcze – model liniowy i kołowy (Nisbett 2015: 39)

Oba schematy oddają tę samą treść, ale w inny sposób – liniowy i kołowy. Na wykresach zostały przedstawione czynniki oddziałujące na procesy poznawcze oraz ich zależność od środowiska naturalnego¹⁰⁴. W przypadku porównywanych cywilizacji mamy do czynienia z gospodarką opartą na rolnictwie w starożytnych Chinach oraz nastawioną na handel, rybołówstwo, polowania i hodowlę w Grecji. Gospodarka i styl życia wykształciły inne modele wychowania: ku socjalizacji oraz

¹⁰⁴ Problemy ten został już częściowo omówiony we wcześniejszych rozdziałach. Opis wpływu niszy ekologicznej na rozwój społeczeństw i wartości w nich cenione przedstawia model Johna Berrego (zob. rozdział 2.2).

ku niezależności, modelując tym samym strukturę relacji społecznych w obu grupach. W Chinach opierają się one z jednej strony na współpracy i harmonijnym życiu z innymi, z drugiej – na respektowaniu relacji nadrzędnych. W starożytnej Grecji ukierunkowane były na większą samodzielność, poczucie wolności osobistej i przekonanie o własnych możliwościach. W zakresie uwagi doprowadziło to do większej zależności bądź niezależności od pola oraz koncentracji na relacjach lub obiektach. „Jeżeli ktoś postrzega samego siebie jako osadzonego w szerszym środowisku, którego część stanowi, to będzie zapewne podobnie postrzegał również inne obiekty i zdarzenia” (Markus, Kitayama 1993). Inny styl życia ukształtował odmienne style poznawcze – linearny i holistyczny.

Jednym z eksperymentów dowodzących, że Azjaci analizują więcej elementów danej rzeczywistości i uwzględniają szerszy kontekst, jest badanie zaprojektowane przez Takę Masudę. W eksperymencie wzięli udział studenci japońscy i amerykańscy. Zastosowana technika badawcza była stosunkowo prosta. Studentom prezentowano animowane obrazy przedstawiające życie pod wodą. Charakterystyczną cechą wszystkich animacji było to, że na każdej z nich po środku umieszczano większą i jaśniejszą rybę, która poruszała się szybciej niż inne obiekty: mniejsze zwierzęta morskie, rośliny, pęcherzyki powietrza. Wyniki badań pokazały, że obie grupy badanych zwróciły uwagę na największe ryby, ale ponad 60% badanych z Japonii uwzględniło w swoich opisach także inne obiekty i tło, zaczynając swoje wypowiedzi od zdań typu: *To wyglądało jak morze...* Amerykanie koncentrowali się głównie na centralnych obiektach, czyli na największych rybach, ignorując otoczenie. Co więcej, w kolejnej fazie badania Japończycy częściej rozpoznawali obiekty, gdy były one umieszczone w tym samym kontekście, niż kiedy zostały z niego wyizolowane. W grupie Amerykanów nie odnotowano takiej prawidłowości (Masuda, Nisbett 2001). Obserwacje te dowodzą, że Azjaci przywiązują większą wagę do tła i relacji obiektów pierwszoplanowych z pozostałymi. Badania Masudy i Nisbetta zainspirowały Dominikę Cieślukowską (2008) do przeprowadzenia eksperymentu porównawczego w grupie studentów chińskich i polskich, co jest szczególnie interesujące, biorąc pod uwagę polsko-chiński kontekst prowadzonych rozważań. W badaniu Cieślukowskiej zmieniono materiał prezentowany studentom – na zdjęciach znalazły się bowiem osoby znajdujące się w różnym otoczeniu, które mogło wywoływać określone wrażenia, np. ekskluzywna willa, przeciętne mieszkanie oraz pomieszczenie bardzo zaniedbane. Otoczenie było neutralne kulturowo, tzn. nie kojarzyło się z żadnym konkretnym miejscem. Postacie prezentowane na fotografiach różniły się wyglądem, płcią oraz narodowością (europejski i azjatycki typ urody). Bazując na wynikach poprzednich badań, założono, że dla Chińczyków kontekst będzie bardziej istotny i rozpoznawalny, a w centrum uwagi badanych z Polski znajdą się przede wszystkim postacie na zdjęciach. Wyniki badań potwierdziły tę tezę (zob. Cieślukowska 2008: 316). Dodatkowe analizy wskazały, że w testach pamięci opartych na

prezentowanych zdjęciach Polacy wypadli lepiej niż Chińczycy, co można uzasadnić tym, że zwracając uwagę na więcej elementów i zapamiętując ich większą liczbę, łatwiej popełnić błąd niż ograniczając się do koncentracji na wybranej części prezentowanej rzeczywistości.

Jeszcze inne badania, przeprowadzone przez Matsumi Imai i Dedrę Gentner (1997), dotyczyły postrzegania materii *versus* postrzegania obiektów. W eksperymencie badawczym wzięły udział osoby w różnym wieku (także dzieci), które pochodziły ze Stanów i z Japonii. Badanym pokazywano pewien kształt zrobiony z danego tworzywa (np. korka, drewna) i nazywano go abstrakcyjną nazwą, niefunkcjonującą w żadnym języku, np. *daks*. Następnie badanym pokazywano dane tworzywo oraz dany kształt, ale wykonany z innego materiału, i proszono o podanie, która z tych rzeczy to *daks*. Uczestnicy ze Wschodu zdecydowanie częściej wskazywali na materię, Amerykanie natomiast na obiekt, który przypominał kształtem pierwotny. Wyniki badania wpisują się w tezę, że Azjaci postrzegają świat jako złożony z różnych materii i sił, a przedstawiciele kultur Zachodu zwracają większą uwagę na obiekty i ich charakterystyczne cechy. Koncentracja na poszczególnych bytach i formach wymaga precyzji opisu ich atrybutów, co jest konieczne w celu zaklasyfikowania do danej kategorii. Wymaga to użycia określonych form językowych oznaczających cechy abstrakcyjne, takich jak np. *białość*, *wielkość*, *grzeczność* itp. W języku starożytnych Greków formy te były dostępne, nie istniały jednak w języku chińskim ze względu na brak praktycznego zastosowania. W językach chińskich częściej stosowano porównania typu np. *biały jak łabędź* (por. Nisbett 2015: 29). Przykłady można mnożyć, dlatego do kwestii kulturowych, które są zakodowane w strukturze języka mandaryńskiego, wróć jeszcze przy jego opisie.

7.2. Kategorie a relacje – rzeczowniki *versus* czasowniki

Ciekawym przykładem jest też inny stosunek do określonych części mowy, będący konsekwencją skupiania się na obiektach lub na relacjach. Światem Zachodu rządzą bowiem rzeczowniki, podczas gdy mieszkańcy Azji Wschodniej koncentrują się na czasownikach. Znajduje to odzwierciedlenie w doborze struktur językowych. Badania, które skupiały się na analizie dialogów pomiędzy azjatyckimi matkami i ich dziećmi, pokazują, że w rozmowach tych występuje więcej czasowników niż w wypowiedziach matek amerykańskich. Różnice polegały na tym, że mamy pochodzące ze Stanów częściej koncentrowały się na atrybutach przedmiotów/zabawek (ich barwie, wielkości, funkcji). Mówiły np. *To jest autko. Autko jest czerwone, tu ma kółka...*, podczas gdy mamy pochodzące z Japonii przekazywały swoim dzieciom zabawkę ze słowami: *Ja mam zabawkę, teraz daję ją tobie, a teraz ty mi ją daj.*

Wykorzystywały zatem ten przedmiot do zacieśniania więzi. W wyniku tego w nabywaniu języka przez dzieci pochodzące z krajów Azji Wschodniej istotniejsza jest rola czasownika, podczas gdy w wypowiedziach dzieci z Europy statystycznie więcej jest rzeczowników (Nisbett, Miyamoto 2005).

Z powyższego opisu przebija także dbałość o budowanie relacji, które w społeczeństwach kolektywnych są szczególnie istotne i które przekładają się na wszystkie sfery funkcjonowania. Świat Azjatów jest zatem bardziej czasownikowy (por. Boski 2010: 347). Cathrine Hua Xiang, dokonując analizy języka chińskiego, podkreśla dwuznaczność konstrukcji językowych, pewnego rodzaju niejasność i brak klarowności wpisany w strukturę języków azjatyckich. W języku japońskim i koreańskim czasowniki znajdują się na końcu zdania i jest to pozycja uprzywilejowana – znaczeniowo istotna. W języku chińskim z kolei to podmiot lub dopełnienie znajdują się na końcu zdania, a czasownik częstokroć otwiera każdą wypowiedź (choć nie jest to regułą). Możliwość interpretacji i zrozumienia zdania wymaga zapoznania się z nim w całości (Xiang 2024: 31). Ciekawą kwestię stanowi sposób dokonywania klasyfikacji i tworzenia kategorii. Paweł Boski, odnosząc się do opisów innych badaczy, wyjaśnia je następująco:

Przeprowadzono wreszcie badania porównawcze wśród Amerykanów europejskiego pochodzenia oraz dwujęzycznych Chińczyków w zakresie posługiwania się kategoriami taksonomicznymi lub relacjami przy grupowaniu obiektów (np. Z czym połączysz małą: z bananem czy z pandą?). Okazało się, że Amerykanie europejskiego pochodzenia dwukrotnie częściej posługiwali się taksonomiami, Chińczycy zaś badani w swym języku macierzystym dwukrotnie częściej używali relacji (Boski 2010: 347).

Sposoby kategoryzacji pojęć i zjawisk mogą być zatem nacechowane kulturowo (zob. Nisbett 2015; Xiang 2024). Warto przy tym wspomnieć, że wśród technik nauczania słownictwa niekiedy stosuje się przypisywanie obiektów do konkretnych kategorii, podział ze względu na wybraną charakterystyczną cechę lub wykluczanie elementów, które nie pasują do zbioru. Może się zatem zdarzyć, że z grupy czterech wyrazów: *poduszka – prześcieradło – łóżko – książka* student wyeliminuje wyraz *łóżko*, a poproszony o argumentację wyjaśni: *Bo poduszka, prześcieradło i książka mogą leżeć na łóżku*¹⁰⁵.

¹⁰⁵ Opisująca sytuacja miała miejsce na jednym z zajęć, które prowadziłam. Nie jest ona jednak odosobniona. Z tego względu konieczne jest zrozumienie sposobu kategoryzacji studenta i uznanie przedstawionej argumentacji, ponieważ w tym ćwiczeniu leksykalnym wszystkie słowa zidentyfikowano poprawnie. Należy jednocześnie unikać tego rodzaju ćwiczeń w testach lub egzaminach, kiedy możliwości wyjaśnienia są ograniczone.

Przedstawione powyżej opisy badań dowodzą, że mieszkańcy świata Wschodu i Zachodu inaczej odbierają otaczającą ich rzeczywistość, koncentrując się na odmiennych jej właściwościach. Dla Chińczyków ważny będzie całościowy ogłęd, w którym znajdzie się miejsce dla wszystkich obiektów oraz relacji, jakie między nimi występują. Ważne jest zarówno dostrzeganie tych zależności, jak i ich budowanie. Świat ludzi Zachodu jest bardziej deterministyczny, skoncentrowany na obiektach i ich opisie w oderwaniu, a przynajmniej w mniejszej zależności, od kontekstu, w którym występują. Ważna jest precyzja opisu, pozwalająca stworzyć konkretne kategorie na zasadzie analizy opartej na indukcji.

7.3. Krok po kroku czy holistycznie – epistemologia myślenia

Niezwykle ciekawe badania na temat zależności pomiędzy mówieniem a myśleniem zaplanowała i przeprowadziła Heejung S. Kim (2002). Głównym celem kilkuetapowego postępowania było zweryfikowanie założenia, że mówienie (werbalizacja) stanowi odbicie procesu myślenia. Kim postawiła hipotezę, że procesy myślowe nie mają charakteru uniwersalnego, a co więcej, zachodnie zamiłowanie do syntetycznej analizy krok po kroku, nie znajduje zastosowania w odniesieniu do przedstawicieli kultur Wschodu: *The Western assumption that talking is connected to thinking is not shared in the East* (Kim 2002: 828). Badaczka przywołuje przykład amerykańskich nauczycieli akademickich, którzy jednym z warunków zaliczenia prowadzonych przez nich przedmiotów czynili konieczność aktywnego uczestnictwa w dyskusjach, werbalizowania myśli przez studentów oraz przygotowywania ustnych referatów analizujących dane zagadnienia. Kim stwierdza, że dla studentów pochodzących z Azji tego rodzaju wymagania mogą stanowić trudność, nie ze względu na brak wiedzy czy kompetencji, ale ze względu na inne – uwarunkowane kulturowo – podejście do konieczności głośnego myślenia. Wrażenie, że uczący się pochodzący z krajów Azji Wschodniej rzadziej zabierają głos, a właściwie wypowiadają się głównie wtedy, kiedy są o to poproszeni przez nauczyciela, oraz że w grupach azjatyckich panuje raczej milczenie, nie jest także obce nauczycielom języka polskiego pracującym ze studentami z Chin, Japonii czy Korei. Dysproporcje w zabieraniu głosu uwidaczniają się szczególnie wtedy, gdy studenci z tych krajów wchodzą w skład grup narodowościowo mieszanych. Wówczas można odnieść wrażenie, że niechętnie włączają się do dyskusji, a stąd tylko krok do założenia, że być może nie mają zdania na dany temat, bądź, mówiąc dosadniej, nie mają nic do powiedzenia. Może to jednak być ocena mocno krzywdząca. Z tego względu warto szerzej przedstawić rezultaty badań przeprowadzonych przez Heejung S. Kim.

Pierwszy etap badań koncentrował się na głośnym myśleniu podczas typowych zadań opartych na matrycach (*Advanced Raven's Progressive Matrices Set II*; Raven 1941). Badani – Azjaci oraz Amerykanie – podzieleni zostali na dwie grupy. Pierwsza grupa wykonywała zadanie w ciszy, drugą poproszono o rejestrowanie sposobu rozwiązywania zadania w formie protokołu werbalnego. Wyniki wskazują na to, że w przypadku badanych pochodzenia euroamerykańskiego głośne mówienie nie zakłóciło rozwiązywania zadań, podczas gdy u osób z korzeniami azjatyckimi poziom wykonania zadania spadał na skutek konieczności werbalizowania czynności myślowych. Druga część badania koncentrowała się na identyfikacji przekonań badanych na temat zależności pomiędzy językiem i mówieniem oraz komunikacją z rodzicami we wczesnym dzieciństwie. Rezultaty wskazują, że Amerykanie bardziej niż Azjaci polegają na werbalizacji podczas rozwiązywania różnego rodzaju zadań. Azjaci cenią sobie możliwość zachowania milczenia, co poprawia zdolność realizacji zadania. I w rzeczy samej wyniki badań w tym zakresie dowodzą, że konieczność referowania własnych myśli obniżyła jakość wykonywania zadań w tej grupie (Kim 2002). Badania Kim dowodzą ponadto, że również typ zadania odgrywa kluczową rolę w procesie analizy oraz stwarza mniejsze lub większe możliwości. Zadania wymagające myślenia indukcyjnego łatwiej ująć w słowa niż te oparte na kreatywności i wyobrażeniach. Oba typy zadań zostały zastosowane na tych samych etapach badania.

Główną konkluzją eksperymentów przeprowadzonych przez koreańską badaczkę jest stwierdzenie, że w kulturach, w których bardziej ceni się mówienie i dominuje pogląd o językowym charakterze formułowania myśli, ludzie w większym stopniu werbalizują swoje procesy myślowe podczas wykonywania zadań i cenią ten sposób działania, podczas gdy w kulturach azjatyckich praca w skupieniu, ciszy i brak potrzeby wypowiedzania się jest naturalnym sposobem uczenia się. Rezultaty te należy wziąć pod uwagę w praktyce edukacyjnej. Warunkiem koniecznym jest jednak świadomość różnic kulturowych w tym zakresie i trudna umiejętność niegeneralizowania własnych przekonań.

Fakt, że myślenie krytyczne i analityczne jest szczególnie cenione w kulturze Zachodu nie wymaga wielu dowodów. Takie podejście do werbalizacji sądów stanowi spuściznę starożytnych tradycji prowadzenia dyskusji i sporów oraz dochodzenia do prawdy poprzez analizę dostępnych przesłanek. W dyskusji prezentujemy własne opinie, wymieniamy spostrzeżenia, dochodzimy do konkluzji i wniosków. W kulturze amerykańskiej mówienie często utożsamiane jest bowiem z myśleniem, a przez to jest to akt ważny i pożądaný, także w procesie edukacji. Podejście to wydaje się dość uniwersalne i podzielane przez nauczycieli w wielu krajach, chociaż jak pokazują badania, powinno być traktowane z większą świadomością różnic o charakterze kulturowym (Gudykunst, Gao, Ting-Toomey 1996; Kim, Markus 2002; Smith, Bond 1999). Markus i Kim (2002) wskazują, że w tradycji starochińskiej nie istnieje tak

nierozzerwalny związek między myśleniem i mówieniem, co ma swoje podstawy filozoficzne i religijne. W kulturze Wschodu milczenie oznacza zaangażowanie w wyższe procesy, dokonywanie złożonych i nierzadko niewyraźnych słowami operacji kognitywnych, w milczeniu człowiek zbliża się do prawdy. Takie podejście zakorzenione jest w taoizmie i buddyzmie. Jak już wielokrotnie wskazywano, praktyki społeczne, wyrosłe na gruncie określonych wartości i przekonań, wpływają na wiele elementów codziennego funkcjonowania. Potrzeba werbalizowania myśli *versus* potrzeba zachowania ciszy jest tego kolejnym przykładem. Zgodnie z badaniami przeprowadzonymi przez Williama Caudilla i Helen Weinstein (1969) japońskie matki mówią do swoich dzieci znacznie rzadziej w porównaniu z matkami amerykańskimi. Co więcej, w chińskich przedszkolach cisza jest bardziej ceniona – umiejętność jej zachowania jest oznaką kontroli, a nie wyrazem bierności i braku zainteresowania. W konsekwencji dzieci wychowywane w krajach Azji Wschodniej odczuwają mniejszą potrzebę wypowiedzania się, co potwierdzają badania Masahiko Minami (1994). Rzadziej też mówią o swoich uczuciach i emocjach oraz przywiązują większą wagę do czynników paralingwistycznych (takich jak: intonacja, sposób przekazywania informacji) niż ich amerykańscy rówieśnicy (zob. Kim 2002: 829–830). Bardzo ciekawe jest odmienne podejście do kwestii pojmowania inteligencji i sposobów jej mierzenia. Testy inteligencji, które w cywilizacji zachodniej stosowane są do pomiaru ogólnej sprawności umysłowej od ponad stu lat, w kulturze chińskiej były wykorzystywane już ponad 1000 lat temu. Ich analiza pokazuje, że samo pojęcie inteligencji czy sprawności kognitywnej ujmuje się w obu kulturach zupełnie odmiennie. W ogólnie stosowanych testach, np. w wystandaryzowanych skalach Wechslera, często pojawiają się zadania wymagające analizy relacji, wnioskowania dedukcyjnego oraz analitycznego sposobu myślenia. W testach chińskich częściej spotkamy się z zadaniami wymagającymi globalnego przetwarzania problemu, które czasami trudno jest racjonalnie wyjaśnić. W większym stopniu wykorzystuje się zatem przetwarzanie całościowe, za które odpowiada półkula prawa.

Holistyczny sposób rozwiązywania problemów wymyka się linearnemu przetwarzaniu, czego dowodzą wyniki wielu badań przeprowadzonych na gruncie psychologii międzykulturowej (Norenzayan, Smith, Kim, Nisbett 2002). Zgodnie z opisem badaczy przedstawiciele krajów Dalekiego Wschodu przetwarzają problemy całościowo i podają rozwiązanie. Nie potrafią jednak przedstawić krok po kroku swojego toku myślenia. W większym stopniu odwołują się także do znaczenia kontekstu i wcześniejszych doświadczeń niż do danych leżących u podstaw zadania. Wszystkie te operacje są typowe dla przetwarzania prawopółkulowego.

7.4. Procesy analizy i syntezy w perspektywie neurodydaktycznej

Poznawszy różnice w zakresie zdobywania wiedzy, należy zastanowić się nad neurobiologią procesów opartych na skrupulatnej analizie danego materiału oraz strategiami przetwarzania całościowego. Jak już bowiem wykazano, działania związane z analizą opartą na logicznych przesłankach i z myśleniem „liniowym” (sekwencyjnym) są domeną lewej półkuli, podczas gdy przetwarzanie całościowe, holistyczne aktywizuje prawą stronę mózgu. Nasuwa się zatem przypuszczenie, że systematycznie wzmacniane przez środowisko sposoby zdobywania i przetwarzania informacji mogą aktywizować odmienne obszary w mózgu. Wybór strategii prawopółkulowych ma charakter nieświadomy i może być wynikiem przyzwyczajeń edukacyjnych, a także samej specyfiki języka chińskiego, którego użycie wymaga zwiększonej aktywności prawej strony mózgu¹⁰⁶. Ciągła aktywizacja prawej strony mózgu może zatem rzutować na określone preferencje rozwiązywania problemów. Idąc krok dalej, można postawić hipotezę o preferencji prawopółkulowych sposobów opracowywania informacji językowych przez osoby wychowane w Chinach i posługujące się językiem mandaryńskim jako ojczystym.

Dla weryfikacji tego założenia przeprowadzono sondaż wśród studentów chińskich na temat preferowanych przez nich sposobów uczenia się¹⁰⁷. Pytania dotyczyły sposobów opanowywania podsystemów, rozwijania sprawności językowych oraz identyfikowanych trudności w opanowywaniu materiału. Wśród sposobów preferowanych przez studentów znalazły się następujące techniki:

- uczenie się oparte na zapamiętywaniu całych fraz, zdań, krótkich tekstów;
- wielokrotne odsłuchiwanie i powtarzanie materiałów audio;
- nauka przez słuchanie piosenek;
- przedkładanie solidnego komentarza gramatycznego i instrukcji zamiast zadań opartych na wnioskowaniu i indukcji;
- konieczność automatyzowania form gramatycznych poprzez wykonywanie schematycznych ćwiczeń;
- odgrywanie dialogów i scenek (najchętniej według dostarczonego schematu);

¹⁰⁶ W rozdziale charakteryzującym język chiński mandaryński odwołuję się do badań aktywności prawej i lewej półkuli wykonanych przy pomocy FRM. Dowiedziono w nich, że w przypadku posługiwania się językiem chińskim (tonalnym i opierającym się na zapisie znakami) udział obszarów korowych prawej półkuli jest znacząco wyższy niż w przypadku posługiwania się językiem angielskim.

¹⁰⁷ W rozmowach wzięło udział 22 studentów uczących się na kierunku studia polskie – język, kultura, społeczeństwo oraz 16 uczestników rocznych lub semestralnych kursów języka i kultury polskiej w Instytucie Glottodydaktyki Polonistycznej w UJ – łącznie 38 studentów z Chin.

- praca w parach lub w grupach;
- rozumienie z kontekstu i konsytuacji;
- wizualizacja treści.

Co ciekawe, studenci podkreślają, że w początkowych fazach nauki niechętnie angażowali się w dyskusje i wyrażali swoją opinię na forum grupy. Studenci uczący się w grupach mieszanych narodowościowo w dalszym ciągu odczuwają pewnego rodzaju trudność, gdy oczekuje się od nich wypowiedzi przeciwstawnej do opinii koleżanek lub kolegów. Wymieniane przez badanych sposoby uczenia się w większym zakresie aktywizują prawą półkulę mózgu¹⁰⁸. Opisując i analizując sposoby działania prawej i lewej strony mózgu, należy jednak pamiętać, aby nie popaść w zbyt duże uogólnienia. Często przywoływany w publikacjach podział na logicznie myślących „lewopółkulowców” i działających pod wpływem emocji „prawopółkulowców” jest zdecydowanie bardziej skomplikowany. Sposób opracowania danego materiału zależy przede wszystkim od rodzajów zadań oraz preferencji sposobu ich wykonania na podstawie wcześniejszych przyzwyczajzeń, chociaż dużą rolę w kształtowaniu tych doświadczeń odgrywa stopień aktywizacji prawej i lewej strony mózgu w codziennym życiu. W tym sensie struktura i sposoby przetwarzania języka ojczystego oraz praktyki społeczne mogą rzutować na naukę kolejnych języków, a nawyki edukacyjne kształtują sposoby uczenia się.

¹⁰⁸ Bardziej szczegółowy opis lateralizacji funkcji psychicznych w mózgu został zawarty w rozdziale drugim (2.1).

8. MIĘDZY JĘZYKAMI

Kulturowe ramy komunikacji

„Praktyki społeczne propagują dany światopogląd, światopogląd narzuca odpowiednie procesy myślowe, te zaś zarówno uzasadniają światopogląd, jak i wspierają praktyki społeczne. Wszystko to odbija się w języku i w myśleniu – myślenie ma bowiem charakter językowy.”
(Richard Nisbett 2015: 15)

W refleksji nad swoistością jakiegokolwiek kultury nie sposób pominąć języka, który stanowi jeden z kluczy do zrozumienia jej specyfiki. Poprzez język jesteśmy w stanie poznać i wyrażać zakodowane w danym społeczeństwie poglądy, normy, wartości. Manifestują się one w strukturze języka, semantyce, a nawet systemie graficznym (Burszta 1998). Językowy obraz świata stanowi „strukturę pojęciową utrwaloną (zakrzepłą) w systemie danego języka, a więc w jego właściwościach gramatycznych i leksykalnych (znaczeniach wyrazów i ich łączliwości), realizującą się, jak wszystko w języku, za pomocą tekstów (wypowiedzi)” (Grzegorzczkowska 1999: 41). Przyjmując zatem, że w języku odzwierciedla się kultura i odwrotnie, że kultura wpływa na język, możemy pokusić się o próby identyfikacji wymiarów kultury obecnych w języku chińskim.

Struktura języka ojczystego stanowi matrycę, przez którą poznajemy każdy kolejny język, jest punktem odniesienia, zbiorem podobieństw i różnic. Przetwarzanie wypowiedzi wiąże się także z określoną aktywnością mózgu, jak jednak pokazują najnowsze badania – aktywność ta może różnić się w zależności od specyfiki danego języka. Język przez swoje związki z poznaniem wpływa ponadto na rozwój człowieka, sposób myślenia i zachowania oraz styl poznawczy. W języku zakodowane są schematy odbioru rzeczywistości i jej opisu oraz sposoby interpretowania zdarzeń. Zależności pomiędzy językiem a myśleniem nie trzeba szczegółowo dowodzić, pionierskie badania Edwarda Sapira i Benjamina Lee Whorfa doprowadziły bowiem do powstania i rozwoju nowej dziedziny wiedzy – etnolingwistyki, która na zawsze zmieniła sposób myślenia o komunikacji. Język kształtuje styl myślenia

i postrzegania świata w całej jego złożoności, determinuje nasze sądy, opinie, rządzi uczuciami i emocjami. Edward Hall rozszerza tę koncepcję, uważając, że moc przypisana do języka stanowi właściwość całej kultury: „[...] zasady dotyczące języka stosują się w równym stopniu do reszty ludzkiego zachowania, do całej kultury” (Hall 1984: 26). Przykładem tych zależności może być pismo.

[Pismo chińskie] Składa się z pięciu tysięcy różnych znaków, z których każdy odpowiada jednej sylabie. Języki zachodnie, rozbijając sylaby na litery, potrzebują jedynie około trzydziestu znaków. Myślenie zachodnie jest zdecydowanie bardziej analityczne, podczas gdy myślenie Wschodu jest syntetyczne (Hofstede 2000: 257).

Teza ta została poparta badaniami opisanymi w poprzednim rozdziale. Z tych powodów strukturze języka chińskiego i sposobom wyrażania treści zawartej w znakach i ich melodii należy poświęcić nieco uwagi.

8.1. Język chiński w perspektywie kulturowej i neurobiologicznej

Odmienności pomiędzy językiem chińskim i polskim ujawniają się w obrębie wszystkich podsystemów. Celem opisu przedstawionego w niniejszym rozdziale nie jest wyłożenie konkretnych zasad rządzących językiem, którym posługują się Chińczycy, ale przybliżenie różnic pomiędzy polszczyzną i językiem chińskim. Przyjęto perspektywę neurobiologiczną z uwzględnieniem sposobów przetwarzania tak odmiennych systemów językowych, co ma niebagatelny wpływ na uczenie się języków obcych. Działania językowe odgrywają bowiem szczególną rolę w procesie poznawania rzeczywistości i rozwoju człowieka, stanowiły także podstawę tworzenia wspólnot i kształtowania relacji społecznych. To dzięki językowi i poprzez język rozwijały się cywilizacje. Mówienie, słuchanie, czytanie i pisanie to czynności aktywizujące codziennie nasze mózgi na wiele sposobów. Długo sądzono, że na poziomie neurologicznym mechanizmy odbierania i nadawania komunikatów językowych są procesami uniwersalnymi – niezależnymi od specyfiki danego języka. Dzięki technologii fMRI (*functional magnetic resonance imaging*) możliwe stało się monitorowanie aktywności mózgu podczas przetwarzania różnych systemów językowych. W badaniach najczęściej zestawia się języki znacząco się różniące. Z tego powodu to właśnie język chiński ze względu na inny sposób zapisu (znaki) oraz tonalność jest zestawiany z językiem angielskim. Oba języki należą do najbardziej rozpowszechnionych na świecie. Język chiński mandaryński wygląda i brzmi zupełnie inaczej niż języki europejskie, co zostanie szerzej omówione. Punktem odniesienia dla prezentowanych różnic są publikacje z zakresu neurolingwistyki, w ostatnich latach coraz częściej skupiające się na badaniu pracy mózgu osób posługujących się

językiem mandaryńskim oraz językiem angielskim lub innym językiem opartym na alfabecie łacińskim, w którym każda litera ma przypisane jej podstawowe brzmienie. Jak wykazują Jianqiao Ge i Jia-Hong Gao, liczba opublikowanych artykułów prezentujących badania w tym zakresie wzrosła w ostatnich latach znacząco – od kilku artykułów opublikowanych na początku wieku do blisko 100 w roku 2021¹⁰⁹ (Ge, Gao, 2023).

8.1.1. Specyfika języka chińskiego mandaryńskiego

Terminem *język chiński* najczęściej określa się całą rodzinę języków używanych (w przeszłości i obecnie) na terenie Chin. Jest to raczej makrojęzyk, w obrębie którego wyróżnić można szereg dialektów i odmian posiadających wspólne cechy. W publikacjach wyróżnia się siedem grup dialektów używanych na terenie Chin. Należą do nich dialekty: północno-chińskie, Wu (Szanghaj i prowincja Zhejiang), Min (prowincja Fujian, Tajwan), Yue (prowincja Guangdong, Hongkong, wspólnoty zamorskie), Xiang (prowincja Hunan), Kejia (Chiny południowe) oraz Gan (prowincja Jiangxi) (por. *Gramatyka języka chińskiego*, 2018). Różnią się one między sobą w zakresie wymowy, mniejsze różnice widoczne są w systemie gramatycznym i leksykalnym (Kajdański 2005: 54–55)¹¹⁰. Języki chińskie należą do grupy sino-tybetańskich¹¹¹. W Chinach kontynentalnych, na Tajwanie oraz w Singapurze (jako jeden z kilku języków urzędowych) powszechnie używana jest odmiana oparta na jednym z dialektów pekińskich, nazywana obecnie standardowym językiem mandaryńskim (*pǔtōnghuà* – dosł. *mowa powszechna*). Mandaryński stanowi najbardziej rozpowszechniony z dialektów północno-chińskich ze względu na to, że był używany przez najliczniejszą grupę narodowościową Han¹¹². Określenie

¹⁰⁹ Autorzy oparli swoje statystyki na artykułach dostępnych w bazie naukowej PubMed, wyszukując prace za pomocą słów kluczowych, takich jak: Chinese, language, brain oraz MRI (zob. Ge, Gao 2023).

¹¹⁰ Wyczerpująco o językach chińskich w ujęciu diachronicznym i synchronicznym pisze Mięczyński w monografii *Języki chińskie* (2000).

¹¹¹ Do rodziny języków chińsko (sino)-tybetańskich zalicza się języki używane na terenie Azji Wschodniej i Południowo-Wschodniej. Ze względu jednak na brak wystarczających dowodów na wspólne pochodzenie języków chińskich i tybetańskich, coraz częściej mówi się o dwóch rodzinach języków: chińskich (sinickich) oraz tybeto-birmańskich (Majewicz 1989: 69).

¹¹² Bywa, że pomiędzy Chińczykami studiującymi polonistykę dochodzi także do nieporozumień podczas tłumaczenia słów polskich na język chiński. Niejednokrotnie studenci, których uczyłam, debatowali dłużej nad wyjaśnieniem znaczenia danego słowa w języku chińskim, uzasadniając to różnicami pomiędzy różnymi odmianami języka chińskiego. Nie

mandaryński wywodzi się od mowy cesarskich urzędników (mandarynów)¹¹³, czyli mowy urzędowej. Język ten opiera się głównie na dialektach północnochińskich i dialekcie pekińskim, ponieważ Pekin był stolicą kraju od czasów dynastii Ming i stanowił centrum administracyjne. Z tego względu to właśnie dialekt tam używany stał się podstawą języka urzędowego. Obecnie posługuje się nim około 1/5 populacji świata, a dla ponad miliarda osób jest to język ojczysty. W Azji Południowo-Wschodniej *pūtōnghuà* pełni funkcję *lingua franca*. Jest także jednym z sześciu oficjalnych języków urzędowych ONZ.

Od 1958 roku w Chinach używa się zapisu *pinyin*, tj. fonetycznej transkrypcji standardowego języka mandaryńskiego na alfabet łaciński. Ten sposób zapisu został oficjalnie wprowadzony i zatwierdzony przez rząd chiński, aby zoptymalizować sposób komunikacji pisemnej pomiędzy ChRL i innymi krajami oraz usprawnić naukę języka mandaryńskiego. Od blisko 50 lat *pinyin* jest z powodzeniem wykorzystywany w dyplomacji międzynarodowej, praktyce translatorskiej, zapisach nazw i nazwisk, publikacjach naukowych i w edukacji, w 1979 roku władze państwowe zdecydowały bowiem, że *pinyin* stanowi jedyną właściwą transkrypcję standardowego języka mandaryńskiego. Zmieniono ponadto używaną dotychczas nazwę stolicy na Beijing, która obecnie jest zapisem zgodnym z zasadami *pinyin* i wyparła całkowicie dotychczas stosowaną w języku angielskim (i innych) formę *Peking*. Chińczycy od dziecka przyswajają dwa systemy zapisu: znaki chińskie, których odczytywanie wymaga większej aktywności kory mózgowej w prawej półkuli, oraz linearny system zapisu *pinyin* mobilizujący aktywność lewej strony mózgu.

Pinyin opiera się na zapisie wymowy z oznaczeniem tonów dzięki odpowiednim znakom diakrytycznym, co jednak nie eliminuje całkowicie trudności w rozumieniu

podejmują się jednak zadania rozwinięcia tego zagadnienia ze względu na oczywiste ograniczenia językowe.

¹¹³ Pochodzenie terminu *mandaryn* i wywodzącego się od niego określenia *język mandaryński* nie jest do końca jasne. Według *Wielkiego słownika języka polskiego* wyraz *mandaryn* wywodzi się z sanskryckiego *mantrin*, co oznacza „rozumny, mądry; znawca zaklęć; doradca, wysoki urzędnik państwowy”. W Europie termin ten został przejęty z języka portugalskiego. W XVI w. portugalscy żeglarze prowadzili wymianę handlową z kupcami z południa Chin, którzy posługiwali się typowymi dla tej części imperium dialektami. Język ten uznali i nazwali zatem językiem chińskim. Jednak po nawiązaniu kontaktów z dworem cesarskim i spotkaniach z cesarskimi urzędnikami zauważyli, że posługują się oni zupełnie inną odmianą języka (opartą na dialektach północno chińskich). Ich mowę określili zatem terminem *język mandaryński* (*mandarim*) od słowa *mandar* (nakazywać). Prawdopodobnie został on utworzony na bazie malezyjskiego słowa *māntāri* (*mandari*) oznaczającego dowódcę. Według innej teorii wyraz ten pochodzi od łacińskiego *mandare* lub jego źródłem jest chiński termin *mandaren*, który oznaczał w czasach mandżurskiej dynastii Qing urzędnika. Ostatnia z teorii znajduje najwięcej zwolenników wśród językoznawców (por. *Gramatyka języka chińskiego*, 2018; zob. https://wsjp.pl/haslo/do_druku/60129/mandaryn (dostęp: 23 VI 2025)).

przekazów. W języku powszechnie używanym w Chinach funkcjonuje bowiem niezliczona liczba homonimów, których właściwe znaczenie można rozpoznać jedynie dzięki znakom. Przykład może stanowić często przywoływany na potwierdzenie tej tezy tekst o *Shi shi, który jadał lwy*. Jest to opowiadanie w całości złożone z jednej sylaby *shi* (wymawianej w różnych tonach), a jego autorem jest chiński językoznawca Zhao Yuanren. Utwór składa się z 92 wyrazów, z których każdy stanowi wariację fonetyczną *shi*. Znaczenie wiersza jest dość abstrakcyjne i nie zawsze zrozumiałe nawet dla rodzimych użytkowników *pǔtōnghuà*¹¹⁴.

8.1.2. Pismo chińskie

Wokół przysłowiowej „chińszczyzny” narosło wiele mitów i nieścisłości. Głównie dotyczą one kierunku stawiania znaków oraz ich liczby. Tradycyjne teksty chińskie zapisywane były od góry do dołu w kolejnych kolumnach, których układ przebiegał od strony prawej do lewej – czyli przeciwnie do kierunku zapisu liter w alfabecie łacińskim. Obecnie jednak, w związku z upowszechnieniem się zapisu *pinyin* oraz wzrostem popularności języka angielskiego w Chinach, coraz bardziej powszechne jest stawianie znaków od lewej do prawej niż zapis w kolumnach. Najstarsze zachowane znaki chińskie powstały przed czterema tysiącami lat¹¹⁵ i wyglądem nie przypominają tych używanych aktualnie. Pismo przeszło liczne modyfikacje: „od archaicznego, zbliżonego do piktogramów, przez różne formy ideograficznego pisma upraszczanego i unifikowanego za poszczególnych dynastii do współczesnego pisma uproszczonego po raz ostatni w latach pięćdziesiątych XX w. w ChRL” (zob. Kajdański 2005: 196).

Szukając informacji na temat liczby wszystkich znaków oraz tych najczęściej używanych, można znaleźć różne dane. Opierając się na słownikach, mówi się o liczbie od 47 do 54 tysięcy znaków, jednak wydany na Tajwanie w 2004 roku słownik *Dictionary of Chinese Character Variants* zawiera aż 106 tys. 230 znaków (por. Dorren 2019: 360). Nie wiadomo, czy istnieje na świecie człowiek je znający, ponieważ

¹¹⁴ Na zajęciach ze studentami z Chin wielokrotnie prezentowałam dostępną na YouTube czytana wersję tego tekstu. Wśród studentów byli tacy, którzy znają ten utwór i rozumieli jego znaczenie, niejednokrotnie jednak spotykałam się z reakcją, że jest to tekst niejasny, trudny do zrozumienia na podstawie zapisu *pinyin*.

¹¹⁵ Zgodnie z legendą twórcą znaków chińskich jest Cangjie. Miał on żyć w czasach Żółtego Cesarza i na jego prośbę stworzyć system zapisu, który w sposób bardziej precyzyjny niż system węzłkowy będzie w stanie utrwalac różne treści. Cangjie miał wówczas obserwować otaczającą go rzeczywistość – świat przyrody i zwierząt i na tej podstawie opracować pierwsze znaki. Cangjie jest przedstawiany jako mędrzec z dwiema parami oczu. Nie ma jednak dowodów, że był on postacią historyczną (zob. Yang, An, Anderson Turner 2008).

w codziennym użyciu wystarczy posługiwanie się kilkoma tysiącami, co i tak stanowi liczbę znaczącą, wymaga długiego czasu nauki, ćwiczeń pamięci oraz niezliczonych godzin nauki pisania. Z tego względu nauka czytania i pisania jest nieporównywalnie bardziej czasochłonna niż przyswojenie zapisów opartych na alfabecie łacińskim. Znaki chińskie są złożeniami znaczeń i dźwięków, a ich zdecydowana większość (ok. 98%) nie jest ani piktogramami, ani ideogramami, jak zwykło się powszechnie sądzić, a piktofonografami, czyli złożeniami dwóch elementów – semantycznego i fonetycznego (zob. Dorren 2019: 359). Oprócz nich w języku mandaryńskim występują piktogramy, ideogramy i znaki złożone z dwóch lub kilku znaków, jednak znaki wchodzące w złożenia często tracą swoje pierwotne znaczenie i wymowę, więc zwykle, aby je zrozumieć, trzeba je po prostu znać. Znaki składają się z kresek – najprostsze to te, w których używa się tylko jednej kreski, a najbardziej skomplikowane mogą składać się nawet z 30 pociągnięć piórem. Przeciętnie na znak przypada ok. 10 kresek. Bardzo ważna jest kolejność zapisywania kresek, co pozwala zautomatyzować zapis i uniknąć opuszczenia któregoś z jego elementów¹¹⁶. Znaki chińskie zapisywane są na umownym polu w kształcie kwadratu. Poszczególne elementy nie powinny być pochylane w żadną stronę, jak to bywa w przypadku liter w alfabecie łacińskim. Obecnie używa się dwóch sposobów zapisu – znaków tradycyjnych (na Tajwanie) oraz pisma uproszczonego (w ChRL). Uproszczony zapis wprowadzono w latach 50. ubiegłego wieku w ramach walki z analfabetyzmem, ale znajomość znaków tradycyjnych stanowi wciąż wyznacznik poziomu wykształcenia użytkownika, a tekstem dodaje podniosłości i elegancji. Z tego względu są one nierzadko używane na szyldach czy wizytówkach. Znajomość znaków tradycyjnych pozwala czytać dzieła klasyczne w ich oryginalnej wersji. W języku chińskim stosuje się także inną interpunkcję, warto mieć świadomość tego, ucząc Chińczyków redakcji i kompozycji tekstów w języku polskim. Poznając znaki chińskie, uczniowie posługują się jednocześnie zapisem *pinyin* (wymaga tego chociażby obsługa komputerów czy smartfonów). Znaki i zapis oparty na wymowie przy użyciu liter alfabetu łacińskiego wzajemnie się przenikają i uzupełniają w codziennym życiu, choć stanowią zupełnie inne formy.

Odmienne systemy zapisu wymagają innego rodzaju aktywności mózgu. Jak dowodzą badania prowadzone przy użyciu funkcjonalnego rezonansu magnetycznego,

¹¹⁶ Pierwsze próby pisania znaków chińskich podejmowane przez nowicjuszy wzbudzają zazwyczaj konsternację wśród Chińczyków właśnie ze względu na brak zachowanej kolejności w sposobie zapisywania kresek. Zapewne wygląda to dla nich tak, jakby ktoś próbował zapisać literę *k*, zaczynając od dołu. Często widziałam uśmiech pojawiający się na twarzach rodzimych użytkowników języka chińskiego, kiedy obserwowali próby pisania podejmowane przez obcokrajowców niezaznajomionych z regułami zapisu chińskich znaków podczas różnego rodzaju warsztatów międzykulturowych.

podczas posługiwania się znakami chińskimi widoczne są różnice w modelowaniu aktywności kory mózgowej. Znaków chińskich nie można nazwać alfabetem, ponieważ nie zapisują dźwięków czy wymowy danego słowa, a oddają jego znaczenie, a dokładniej znaczenie jednej sylaby. Interpretacja znaków wymaga zatem całościowej i symultanicznej analizy (funkcja prawej półkuli) przy jednoczesnej koncentracji na szczegółach (funkcja lewej półkuli). Nie dochodzi tu więc do działań poddających się wymogom linearności czy przetwarzania sekwencyjnego, jak to ma miejsce w przypadku języków europejskich. Podczas czytania znaków chińskich aktywowane są obszary kory mózgowej, które nie są używane podczas czytania liter (Cao i in. 2013). Podczas czytania tekstów opartych na alfabecie łacińskim następuje aktywizacja kory wzrokowej oraz znajdującego się w lewej półkuli obszaru środkowo-górnego zakrętu skroniowego oraz zakrętu kąтового, który bierze udział w przetwarzaniu semantycznym (zob. Price 2012). Złożoność formy wizualnej znaków chińskich sprawia, że identyfikacja słów zapisanych w języku mandaryńskim znacznie różni się od ich rozpoznawania w językach opartych na alfabecie łacińskim, dlatego w czytaniu znaków dekodowanie wizualne odgrywa bardziej istotną rolę. Co więcej, znaki chińskie stanowią złożenia różnych elementów będących nośnikami znaczenia i/lub zapisem brzmienia. Należy przy tym pamiętać, że sposób wymawiania znaku chińskiego definiowany jest na poziomie sylaby, a nie prostej zależności litera–dźwięk, jak w zapisie alfabetycznym. W piśmie chińskim nie występuje zatem foniczne i stałe odtworzenia znaku, a sposób jego wymowy oparty jest na przyswojeniu pamięciowym. Oznacza to, że o ile, znając zasady wymowy fonemów i głosek polskich, jesteśmy w stanie przeczytać każde słowo, to żeby odtworzyć brzmienie danego znaku, musimy po prostu poznać i zapamiętać sposób jego wymowy (zob. Tan, Liu, Perfetti i in. 2001b). Głównym obiektem badań jest kwestia aktywizacji dodatkowych obszarów kory mózgowej podczas czytania chińskich znaków (zob. Tan i in. 2000, 2001a, 2001b, 2005a, 2005b). Oprócz wspomnianej sieci kory potyliczno-skroniowo-czołowej w lewej półkuli mózgu, przede wszystkim obszaru Broki w dolnym zakręcie czołowym, zauważono także aktywację w środkowym zakręcie czołowym (zob. Tan i in. 2000). We wcześniejszych badaniach nad czytaniem pisma alfabetycznego obszar ten pozostawał nieaktywny. Ta część kory mózgowej odpowiada bowiem za integrację bodźców wzrokowych i przestrzennych. W obszarze tym dochodzi także do przetwarzania fonologicznego, co jest kluczowe w rozpoznawaniu chińskich znaków (Tan i in. 2001, 2005a). Co więcej, badania z udziałem chińskich uczniów dowodzą, że zdolność rozpoznawania (czytania) znaków chińskich jest skorelowana z umiejętnością ich zapisu (zob. Tan, Spinks, Eden i in. 2005B). Wstępne wyniki sugerują zatem, że lewy środkowy zakręt czołowy (zlokalizowany tuż przed korą przedruchową, która funkcjonalnie łączy się z obszarem Broki podczas czytania po chińsku) jest obszarem zaangażowanym w programowanie ruchu podczas nauki znaków chińskich (podobnie jak przy tworzeniu

rysunków). Na poniższej grafice środkowy zakręt czołowy został oznaczony jako MFG (*middle frontal gyrus*).



MFG (*middle frontal gyrus*) – środkowy zakręt czołowy; IFG (*inferior frontal gyrus*) – dolny zakręt czołowy; O-T (*occipitotemporal system*) – okolica potyliczno-skroniowa; T-P (*temporoparietal system*) – okolica skroniowo-ciemieniowa; IPC – (*inferior parietal cortex*) – dolna kora ciemieniowa

Ilustracja 3. Aktywizacja kory mózgowej lewej półkuli podczas czytania znaków chińskich (logografów) oraz wyrazów w języku angielskim (Zhao i in. 2011)

Oprócz dominacji lewej półkuli mózgu w procesie czytania, badania MRI wykazały również, że w odtwarzanie znaków chińskich bardziej zaangażowane były także obszary korowe w prawej półkuli mózgu (por. Tan i in. 2000a). Badania przeprowadzone przez grupę specjalistów wykazały wzmożoną aktywność w płacie ciemieniowym i potylicznym w prawej półkuli oraz w korze sensoryczno-motorycznej w półkuli lewej, co świadczy o tym, że proces przetwarzania znaków chińskich aktywizuje dodatkowe obszary prawej strony mózgu. Stwierdzono, że trening w zakresie pisania znaków chińskich ułatwia dostęp do wzorca leksykalnego i semantyczne dekodowanie znaczenia, powodując większą aktywację w zakrętach środkowo-skroniowych zarówno w półkuli lewej, jak i prawej, podczas gdy trening pisania *pinyin* (uproszczona transkrypcja znaków chińskich) ułatwia połączenia z fonologią poprzez wywoływanie zwiększonej aktywności kory mózgowej w prawym płacie czołowym (Chen, Fu, Iversen i in. 2002). Wstępne wyniki badań dowodzą, że może istnieć ścieżka czytania w prawej półkuli mózgu, szczególnie w czytaniu języków, w których zapis częstokroć opiera się na wiedzy leksykalnej, a nie na wskazówkach fonologicznych, takich jak w języku angielskim czy polskim.

Proces nauki czytania tekstów w językach opartych na alfabecie wymaga przede wszystkim aktywności lewej półkuli, pilnującej kolejności znaków i ich fonicznego odtworzenia oraz przetwarzającej różnice pomiędzy znakami (np. pomiędzy *z* i *ż*, *c* i *ć*, *a* i *ą* itd.). W językach opartych na zapisie alfabetycznym zaburzenia lewo-półkulowego przetwarzania kolejnych liter prowadzą do zaburzeń o charakterze dyslektycznym. „Wynika to z faktu, że nabywanie systemu językowego dokonuje się dzięki sekwencyjnemu, linearnemu przetwarzaniu danych przez lewą półkulę

mózgu, a umiejętność czytania jest najwyższą formą opracowywania danych językowych” (Cieszyńska-Rożek 2013: 2013). Aktywność lewej półkuli jest związana także z kulturowo przyjętym kierunkiem stawiania znaków – od lewej do prawej oraz ich liniowego ułożenia. W języku chińskim nie stwierdza się zaburzeń języka o charakterze dysleksji. Według danych statystycznych tylko u 1% Chińczyków stwierdza się zaburzenia w typie dysleksji (Stanulewicz 2018: 39). Nie oznacza to jednak, że w przetwarzanie informacji w jakimkolwiek języku zaangażowana jest tylko jedna strona mózgu – zawsze aktywne są obie półkule, różne są co prawda sposoby opracowywania informacji i wykorzystywane w tym celu obszary kory mózgowej. Analiza znaku chińskiego również wymaga złożonych operacji lewopółkulowych, jednak w codziennych działaniach komunikacyjnych dekodowanie znaków oparte jest na pamięci wizualno-przestrzennej, po prostu znak traktowany jest jak obraz, co wymaga holistycznego rozpoznania prawopółkulowego. Nauka chińskich znaków wymaga wyobraźni przestrzennej – istotne jest bowiem odpowiednie rozmieszczenie elementów. Co więcej, większość znaków to złożenia prostszych form, które, zmieniając swój pierwotny układ, nabierają innego znaczenia. Rozpoznanie ich wymaga działania na zasadzie podobieństwa lub wcześniejszej automatyzacji, co również jest domeną prawej półkuli.

8.1.3. Podsystem fonetyczno-fonologiczny

Zasadnicze odmienności zauważalne są także w obrębie systemu fonetyczno-fonologicznego. Dla użytkownika języka mandaryńskiego wymowa polska nie powinna być szczególnie trudna ze względu na szereg podobieństw, ale pewne jej aspekty mogą stanowić wyzwanie i na nich należy skoncentrować się w toku nauki. W poniższym zestawieniu zostały przybliżone zasady wymowy chińskich fonemów na podstawie zapisu *pinyin* i z podziałem na brzmienie w nagłosie i w wygłosie. Po prawej stronie tabeli znajduje się zapis dźwięków chińskich, po lewej ich wymowa. Znajomość tych zasad pozwoli nauczycielom posługiwać się chińskimi imionami studentów, ale przede wszystkim wskazuje na miejsca trudne w wymowie dla chińskich adeptów polszczyzny. W międzynarodowym alfabecie fonetycznym IPA sposób wymowy chińskich dźwięków przedstawia się następująco¹¹⁷:

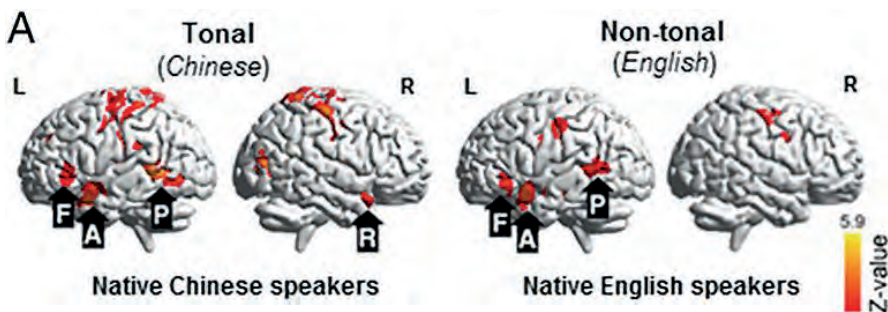
¹¹⁷ Por. https://pl.wikipedia.org/wiki/Hanyu_pinyin (dostęp: 10 I 2025). Na tej stronie można również znaleźć zapis chińskich fonemów za pomocą polskich głosek.

Tabela 9. Wymowa fonemów chińskich (zapis IPA)

Nagłos		Wygłos		Wygłos	
pinyin	IPA	pinyin	IPA	pinyin	IPA
b	p	a	a	o	o
c	tʂʰ	ai	ai	ong	uŋ
ch	tʂʰ	an	an	ou	əu
d	t	ang	aŋ	u	u
f	f	ao	au	ua	ua
g	k	e	ə	uai	uai
h	x	ei	ei	uan	uan
j	tɕ	en	ən	uang	uaŋ
k	kʰ	eng	əŋ	uei	uei
l	l	er	ər	uen	uən
m	m	ê	ɛ	ueng	uəŋ
n	n	i	i	ui	uei
p	pʰ	-i	ɪ	un	uən
q	tɕʰ	ia	ia	uo	uə
r	ʐ	ian	ian	ü	y
s	s	iang	iaŋ	üan	yan
sh	ʃ	iao	iau	üe	yɛ
t	tʰ	ie	ie	ün	yn
w	w	in	in	ün	yn
x	ɕ	ing	iŋ		
y	j	iong	yŋ		
z	tɕ	iou	iəu		
zh	tʂ	iu	iəu		

Jak wynika z powyższych zestawień, wiele fonemów w języku chińskim i polskim realizowanych jest w podobny, ale nie identyczny sposób. Szczegółowa analiza badań, których celem było określenie miejsc trudnych w obrębie systemu fonetyczno-fonologicznego, zarówno w zakresie produkcji, jak i recepcji, zamieszczona została w części aplikacyjnej (rozdział 12).

Z neurobiologicznego punktu widzenia przetwarzanie warstwy brzmieniowej współczesnego języka mandaryńskiego różni się znacząco od interpretacji słuchowej i produkcji ustnej linearnych zapisów kolejnych dźwięków języków europejskich, i z tego względu wymaga innego rodzaju aktywności na poziomie neuronalnym. Kluczową cechą różnicującą w tym zakresie jest tonalność – typowa dla języka mandaryńskiego, ale także wietnamskiego oraz wielu dialektów chińskich, niewystępująca natomiast w żadnym z języków zachodnich. Oznacza to, że sylaba może być wypowiedziana na kilka sposobów w zależności od tonu, który charakteryzuje pozycja (wysoka, średnia, niska) i przebieg (równy, wznoszący, opadający). W języku chińskim wyróżnia się cztery tony, oznaczone następującymi znakami w zapisie *pinyin*: *mā* (ton równy, wysoki), *má* (wysoki wznoszący), *mǎ* (opadająco-rosnący), *mà* (opadający z wysokiego do niskiego). Pierwszy przykład oznacza wyraz *mama*, drugi *konopie*, trzeci tłumaczymy jako *koń*, a czwarty to czasownik *przeklinać*. Istotne jest zatem niezwykle wprawne ucho oraz wrażliwość muzyczna konieczna dla różnicowania dźwięków mowy w zakresie tonacji. Z tego właśnie względu odbiór i nadawanie komunikatów w języku chińskim wymaga zwiększonej aktywności obszarów korowych znajdujących się w prawej półkuli mózgu, której domeną jest przetwarzanie bodźców muzycznych. Aktywność dodatkowych obszarów po prawej stronie mózgu została potwierdzona w badaniach fMRI (Ge i in. 2015). Wykazały one, że posługiwanie się językiem tonalnym, oprócz ośrodków mowy w półkuli lewej, wymaga także zwiększonej aktywności prawej kory słuchowej. Poniższy skan przedstawia obraz uzyskany w badaniu fMRI przedstawiający aktywność obu półkul podczas używania języka chińskiego i angielskiego.



Ilustracja 4. Obszary mózgu aktywne przy przetwarzaniu komunikatów werbalnych przez rodzimych użytkowników języka chińskiego mandaryńskiego oraz języka angielskiego (za: Ge i in. 2015: 2973)

Badania wykazały ponadto, że u użytkowników języka chińskiego proces łączenia dźwięku ze znaczeniem przebiega sprawniej i szybciej niż u rodzimych użytkowników języka angielskiego, co również związane jest z aktywnością prawej półkuli.

W rozumieniu mowy chińskiej ważną rolę w ocenie wysokości tonu odgrywa przednia część prawej górnej kory skroniowej. Według wstępnych hipotez może służyć ona do przechowywania i integrowania informacji tonalnych, poprzez łączenie się z obszarami czołowymi powiązаныmi z pamięcią roboczą (zob. Warrier, Zatorre 2004).

Wyniki przedstawionych badań i hipotezy co do różnic w opracowaniu mowy, którą cechuje tonalność, wymagają dalszych badań, ponieważ istnieją także obserwacje wskazujące, że takie zaangażowanie prawej półkuli mózgu w przetwarzanie tonu jest wyjątkowe dla osób mówiących po chińsku, ponieważ mechanizm neuronalny leżący u podstaw procesu cech akustycznych w dźwiękach mowy ma charakter uniwersalny, na co wskazują chociażby argumenty wykazane przez Roberta J. Zatorre i Jacksona T. Gandoura w artykule *Neural specializations for speech and pitch: moving beyond the dichotomies* (2008).

Świadomość pracy, jaką wykonuje nasz mózg podczas nadawania i odbierania komunikatów językowych, stanowi zbiór cennych informacji. Na ich podstawie można byłoby zaplanować serię eksperymentów o charakterze glottodydaktycznym, stwarzających możliwość obserwacji i porównania aktywności mózgow osób, które na co dzień myślą, czytają, słuchają, mówią i piszą w dwóch zupełnie odmiennych systemach: graficznych, fonicznych, znaczeniowych i gramatycznych.

8.1.4. Gramatyka

Język chiński należy do grupy języków pozycyjnych, których cechą charakterystyczną jest to, że relacje gramatyczne wynikają z szyku zdania i zastosowania odpowiednich partykuł. W zakresie gramatyki zwraca uwagę brak fleksji oraz inny system budowy struktur zdaniowych. W języku mandaryńskim

nic nigdy się nie odmienia: nie ma odmian przez przypadki, osoby, nie ma koniugacji. Jeśli nauczymy się jakiegoś słowa, zawsze będzie ono takie samo. Nic się do niego nie dodaje, nic się nie odejmuje. [...] W chińskim nie ma też liczby mnogiej. [...] Nie ma zdrobnień, a podwojenia np. kot-kot, to kotek (Jacoby 2016: 69).

Jednemu wyrazowi odpowiada zatem jedna niezmienna forma. Również czasowniki nie ulegają odmianie przez czasy i nie posiadają kategorii aspektu. Aby wyrazić, czy dana czynność miała miejsce w przeszłości lub ma miejsce teraz, należy dodać słowa, określające jej miejsce w czasie. Nie zawsze takie doprecyzowanie jest jednak

konieczne, ponieważ część zdarzeń można uporządkować w czasie na podstawie kontekstu, znajomości poszczególnych faktów lub w odniesieniu do wcześniej wypowiedzianych lub zapisanych kwestii. W języku chińskim wszystkie formy gramatyczne tworzone są za pomocą partykuł funkcyjnych, które precyzują: co, w jakim tonie i z jaką konotacją należy wypowiedzieć. Ważną rolę odgrywają także zabiegi rytmiczne (tamże: 70). Za przykład może posłużyć wyrażanie aspektu¹¹⁸ – oddzielna partykuła (*le*) określa czynność dokonaną, partykuła *zhe* trwającą, a *guo* przeszłe doświadczenie (Zemanek 2013: 18). Kluczowa jest kolejność następujących po sobie elementów języka, co w sposób naturalny jest powiązane z brakiem końcówek, które dawałyby możliwość rozpoznawania związków między wyrazami, jak ma to miejsce w polszczyźnie. W języku chińskim każdy wyraz ma swoje stałe miejsce, a przestrzeganie kolejności słów w zdaniu decyduje o jego poprawności. Co więcej, szyk wyrazów w języku chińskim jest czasem zupełnie odmienny niż w języku polskim. Konsekwencją tego może być dość sztywny i nie zawsze naturalny szyk zdań pojawiających się w pracach pisemnych studentów chińskich.

Wskazane odmienności pomiędzy gramatyką języka mandaryńskiego i polszczyzny mogą prowadzić do tego, że system języka polskiego, w którym niemal wszystkie części mowy podlegają odmianie i w którym szyk zdania pozwala na dużą dowolność, może wydawać się studentom chińskim niezwykle zawiły i skomplikowany. Ponadto język polski pozostawia stosunkowo niewiele miejsca na domysł językowy, własną interpretację czy wnioskowanie z kontekstu i sytuacji – w konstrukcjach gramatycznych zawarta jest bowiem bardzo duża porcja informacji. Weźmy za przykład proste zdanie: *Kucharz ugotował obiad*. Poddając je analizie, wiemy, że kucharz jest mężczyzną, że czynność miała miejsce w przeszłości oraz że została zakończona. W języku chińskim informacje te nie wynikają z form wyrazów i często pozostają w sferze domysłu.

W posługiwaniu się językiem mandaryńskim istotne jest zatem odniesienie komunikatu do kontekstu i sytuacji aktu mowy. Wynika to z wielu czynników. Po pierwsze z faktu, że

[...] liczba możliwych kombinacji nagłosu i wygłosu w sylabach jest skończona (a więc możliwie istniejących sylab jest stosunkowo niewiele), a większość słów jest krótka – zaledwie jedno – lub dwusylabowa. Oznacza to, że sylab i całych wyrazów, które brzmią zupełnie tak samo, są dziesiątki, a czasem setki (Jacoby 2016: 74).

Za przykład niech posłuży sylaba „shi”. Można ją zapisać za pomocą osiemdziesięciu różnych znaków chińskich. Istnieje tym samym osiemdziesiąt słów o innym

¹¹⁸ Jak zostanie to szerzej opisane w rozdziale aplikacyjnym, opanowanie aspektu w języku polskim przysparza studentom chińskim wielu trudności (zob. rozdział 11).

znaczeniu wymawianych niemalże w ten sam sposób i tylko dzięki tonom, mającym charakter dystynktywny, liczba homofonów ulega zmniejszeniu. Jedyne zapis w znakach może w pełni wyrazić zamysł autora wypowiedzi. Podczas działań ustnych o tym, które ze znaczeń użytego słowa jest właściwe, decyduje tylko kontekst. Należy zatem ponownie podkreślić udział procesów prawopółkulowych w komunikacji w języku chińskim, to prawa część kory mózgowej odpowiada bowiem za takie działania, jak: odgadywanie znaczenia, wnioskowanie z kontekstu sytuacyjnego, tworzenie hipotez czy interpretacja przekazu na podstawie szeregu wskazówek pozajęzykowych. Prawa półkula przetwarza komunikat holistycznie i symultanicznie, a w dodatku odpowiedzialna jest za prawidłową interpretację warstwy prozodycznej, co w przypadku rozumienia języka tonalnego ma również ogromne znaczenie.

Co więcej, sama struktura systemu gramatycznego wymaga częstego odniesienia do sytuacji bądź doświadczeń rozmówców, co pozwala na zbudowanie odpowiedniego znaczenia. W *Chińszczyźnie po polsku* autorstwa Adiny Zemanek (2013), stanowiącej wykładnię gramatyki języka chińskiego, w opisie poszczególnych funkcji bardzo często podkreśla się, że prawidłowa interpretacja podstawowych funkcji gramatycznych, takich jak: liczba, przypadek czy rodzaj, zależy od kontekstu wypowiedzi i wiedzy partnerów. Jak pisze autorka, „komunikacja może być skuteczna bez dodatkowych informacji, ponieważ wskazówki o liczbie, płci biologicznej, osobie itd. przekazują inne słowa zawarte w zdaniu, wcześniejsze wypowiedzi, sytuacja, w której powstaje wypowiedź lub wiedza, którą posiadają autor i odbiorca wypowiedzi” (Zemanek 2013: 16). Na przykład: „jeśli pytam znajomego *Jak się ma twój młodszy brat? / Jak się mają twoi młodszy bracia?* (w języku chińskim będzie to ta sama sekwencja wyrazów) zarówno ja, jak i znajomy, wiemy, czy ma on jednego młodszego brata, czy więcej” (tamże). W chińszczyźnie nie istnieje kategoria rodzaju określająca rzeczowniki, nie różnicuje się także płci biologicznej w opisie narodowości, zawodu czy statusu. Są to zatem dla studentów z Chin nowe kategorie.

W niektórych przypadkach istnieje możliwość utworzenia np. liczby mnogiej (poprzez dodanie cząstki *men*). Jednak sposób ten używany jest rzadko ze względu na to, że najczęściej nie jest to zwyczajnie konieczne, ponieważ informacje o płci lub liczbie można wywnioskować z kontekstu wypowiedzi, wcześniej podanych treści, sytuacji, wiedzy ogólnej bądź własnej, można doprecyzować te kategorie (jeżeli są to treści szczególnie istotne) za pomocą dodatkowych słów.

Podsumowując najważniejsze informacje na temat sposobów przetwarzania wypowiedzi pisanych i mówionych w języku chińskim, należy zwrócić uwagę na fakt, że na poziomie neurobiologicznym holistyczna interpretacja różnych bodźców stanowi domenę prawej półkuli. Dodatkowo, ze względu na samą strukturę języka chińskiego, należy uznać, że udział prawej półkuli w przetwarzaniu informacji językowych jest większy, a co za tym następuje, u użytkowników języka mandaryńskiego znacznie częściej dochodzi do aktywizacji większych obszarów kory mózgowej

w prawej części mózgu niż u rodzimych użytkowników języków nietonalnych, których zapis opiera się na systemach alfabetycznych.

Badania porównawcze procesów przetwarzania komunikatów językowych za pomocą fMRI odkrywają zupełnie nowe fakty – przechodząc od tego, co uniwersalne, do koncentracji na tym, co charakterystyczne dla wybranych języków. Język chiński cieszy się szczególnym zainteresowaniem badaczy, ponieważ różni się znacząco od języków europejskich, zapewniając tym samym wyjątkową okazję do zrozumienia mózgowych podstaw komunikacji i poznania. Pojawiają się zatem kolejne pytania i wyzwania badawcze, np. jak pracują mózgi osób dwu- lub wielojęzycznych, gdy jednym z języków jest chiński, lub w jakim stopniu posługiwanie się zapisem w znakach i transkrypcją *pinyin* modeluje aktywność kory mózgowej u dzieci i dorosłych, a z perspektywy edukacyjnej – jak posługiwanie się językiem chińskim jako pierwszym wpływa na nabywanie języków europejskich, głównie angielskiego, ale także języków fleksyjnych, do których należy polszczyzna. Warto bowiem zwrócić uwagę, że struktura języka angielskiego stanowi punkt odniesienia w opisywanych badaniach, ale przetwarzanie polszczyzny operującej całą gamą odmian większości części mowy przez różne kategorie może stanowić dla mózgu wyzwanie jeszcze innego rodzaju.

Możliwość podglądania pracy mózgu i jego poszczególnych obszarów, zaangażowanych do realizacji określonego typu zadań i opracowywania różnego rodzaju bodźców, otwiera nowe perspektywy badawcze, które być może będą mogły zostać szerzej zastosowane w praktyce edukacyjnej. Wymagałoby to jednak ścisłej współpracy specjalistów z różnych dziedzin i dostępu do specjalistycznych urządzeń, co w obliczu rozwoju technik neuroobrazowania z pewnością stanie się projektem możliwym do zrealizowania.

8.2. Bez ogródek czy między wierszami – style komunikacji

Jak wynika z tej krótkiej i ogólnej charakterystyki systemu języka chińskiego, kontekst wypowiedzi odgrywa szczególne znaczenie w zrozumieniu przekazu, a odpowiednia analiza czynników sytuacyjnych i wzajemna „nić porozumienia” stają się warunkiem fortunności aktu mowy. Wiąże się to bezpośrednio z podziałem stylów komunikacji na nisko- i wysokokontekstowe. Według Edwarda Halla Chińczycy należą do kultur wysokiego kontekstu. Zgodnie z podanym przez badacza opisem, w komunikacji w kulturach wysokiego kontekstu znaczące są takie elementy, jak: kto, kiedy i w jaki sposób wypowiedział pewne słowa. Pozwala to na wyciąganie wniosków co do znaczenia przekazu (Hall 1984, Masuda, Nisbett 2001). Do najważniejszych cech komunikacji w języku chińskim należą zatem: wysokokontekstowość,

metaforyczność języka i kwiecistość stylu wypowiedzi, częste wplatanie anegdot, przysłów i „językowych ozdobników” oraz unikanie bezpośredniości. To wszystko ma zagwarantować utrzymanie harmonii w relacjach z innymi oraz umożliwić „zachowanie twarzy”. W książce *Communicating Effectively with the Chinese* (1998) Ge Gao i Stella Ting-Tomey wyróżniają cztery kluczowe aspekty komunikacji w stylu typowym dla kultury chińskiej. Są to: brak bezpośredniości (*indirectness, hánxù*), ukierunkowanie na słuchanie (*listening-centerdness, tīnghuà*), uprzejmość, grzeczność (*politeness, kèqì*) oraz efekt „swojego” / członka grupy (*the insider-effect, zǐjǐ rén*)¹¹⁹. Wymienione cechy wiążą się bezpośrednio z kolektywnym charakterem społeczeństwa chińskiego – są nastawione na budowanie i utrzymywanie harmonijnych relacji. Nawiązane efektywnie więzi, nawet te na płaszczyźnie zawodowej czy edukacyjnej, stają się częścią prywatnej sfery życia, tworząc (opisane już we wcześniejszych rozdziałach) sieci wzajemnych zależności *guān xi*.

Wspólnotowość i szerszy kontekst uwidacznia się chociażby w sposobie zapisu imion i nazwisk, dat czy adresów – a zatem najważniejszych danych związanych z jednostką, czasem i miejscem. W języku chińskim kolejność zapisu imienia i nazwiska stanowi odwrotność konwencji zachodniej. Na pierwszym miejscu stoi bowiem zawsze nazwisko, następnie imię, a kolejno tytuł (np. naukowy, zawodowy), a zatem pisząca po angielsku badaczka na okładce swojej książki podpisana jest jako Dr Catherine Hua Xiang, a w Chinach funkcjonuje jako Xiang Catherine, Dr. (Xiang 2024: 24). Na pierwszym miejscu znajduje się zatem element najważniejszy (przynależność do danej rodziny), na ostatnim to, co najbardziej indywidualne, czyli tytuł. Podobnie jest z zapisem dat – w formacie chińskim zaczynamy od roku, a kończymy na dniu (ewentualnie godzinie np. 2024.12.21, środa, 9.00). Adresując list, na pierwszym miejscu umieszczamy kraj, następnie prowincję, miasto, ulicę/budynek, numer mieszkania i dane odbiorcy. Zaczynamy od najbardziej zewnętrznego kontekstu, by przejść do szczegółów, do tego, co specyficzne, najmocniej prywatne. Stanowi to zupełne przeciwieństwo znanych nam formatów, w których kluczowe (specyficzne) informacje zamieszczane są na początku przekazu. Wysoki kontekst, nacisk na zachowanie harmonijnych relacji, metaforyczność stylu oraz umiejętność odpowiedniej interpretacji całego aktu mowy to najważniejsze wyznaczniki rządzące komunikacją w Państwie Środka.

¹¹⁹ Autorzy analizują te koncepty w odniesieniu do semantyki zawartej w chińskich znakach, co stanowi bardzo ciekawe wyjaśnienie, jednak ze względu na oczywiste ograniczenia, pozostają przy zapisie w *pinyin* i tłumaczeniu na język angielski, co też przybliży chiński sposób myślenia o komunikacji.

8.2.1. Rola kontekstu

Pierwszym z badaczy, który wyróżnił i scharakteryzował kultury wysokiego i niskiego kontekstu był Edward Hall.

Kontekst jest – w pewnym sensie – jednym ze sposobów patrzenia na świat. [...] Kultury wysokiego kontekstu w znacznie większym stopniu niż systemy niskiego kontekstu odróżniają „swoich” od „obcych”. [...] Człowiek żyjący w systemie wysokiego kontekstu mówiąc o czymś, co go trapi, będzie oczekiwał, że jego interlokutor wie, co ma on na myśli, nie będzie się więc starał ujawnić specyfiki swego kłopotu. W rezultacie będzie krążył wokół sedna sprawy, przytaczając po kolei wszystkie jej elementy, prócz tego najważniejszego. Jego właściwe umiejscowienie – określenie myśli przewodniej – jest bowiem rolą jego rozmówcy. Zastąpienie go w tej roli poczytywane jest za nietakt i naruszenie indywidualności (Hall 1984: 155).

Po drugiej stronie kontinuum światem ludzi słabo uzależnionych od kontekstu (głównie społeczeństwa Europy Zachodniej i Ameryki Północnej) rządzi potrzeba wyrażania własnej opinii w sposób jasny i bezpośredni, który – w założeniu – ma stanowić o precyzyjności wypowiedzi i prowadzić do zamierzonych celów (por. Hall 1984). Istotą komunikacji w tym ujęciu jest przekazywanie myśli, stanów, uczuć jak najbardziej wprost, w sposób jasny. Treść przekazu zawiera się w słowach, które należy starannie dobierać, a czasem i ważyć. Istotne znaczenie odgrywają fakty, dane statystyczne oraz informacje, na ich podstawie – za pomocą logicznej analizy – można wyciągnąć sensowne wnioski. Ten styl komunikacji może się wydawać zbyt obcesowy, czasem arogancki lub po prostu mało elegancki dla odbiorców wychowanych w kręgu kultur wysokiego kontekstu. W kulturze polskiej obserwuje się raczej tendencje zachodnioeuropejskie, co znajduje potwierdzenie w takich sformułowaniach jak: *owijać w bawełnę*, *odwracać kota ogonem* lub *lać wodę*. Wszystkie te określenia oceniane są zwykle jako zachowania komunikacyjnie niepożądane. Wolimy, żeby ktoś *mówił do rzeczy*, *jasno i na temat*, *krótko wężłowato*, *przechodził sprawnie do sedna sprawy* i *nie zbaczał z tematu*. Co więcej, dwaj najczęściej wymieniani badacze języka – Paul Grice (1975) i George Lakoff (1978) – uznają jasność i dokładność w formułowaniu myśli za kluczowe cechy skutecznej komunikacji, podczas gdy w Chinach to niedookreśloność i niebezpośredniość w wyrażaniu sądów stanowi o zasadach zachowania grzeczności. W wypowiedziach tworzonych w języku chińskim często pojawiają się dygresje, aforyzmy, eufemizmy i szereg informacji, które niewprawiony rozmówca pochodzący z kultury niskiego kontekstu może uznać za rozbijające spójność wypowiedzi, zbędne.

Warto w tym miejscu wpleść, wzorem mów chińskich, opowieść obrazującą zalepty komunikacji rezygnującej z jasności, na rzecz zachowania dobrych relacji i niepowodującej utraty twarzy u żadnego z rozmówców. Bohaterem opowieści jest chiński

myśliciel Zhuangzhi, który został zaproszony przez władcę, aby wstąpił w poczet urzędników dworskich. Zhuangzhi zadał wysłańcom władcy następujące pytanie:

Czy w państwie Chu w jednej ze świątyń znajduje się żółw, który jest czczony? Nie żyje od trzech tysięcy lat, jego kości zostały umieszczone w bambusowej szkatułce pokrytej pięknym zdobieniem. Pozwólcie, że zapytam: czy myślicie, że żółw wolałby być czczony pośmiertnie, czy może wolałby być wolny, brodząc w błocie i merdać ogonem?». Odpowiedź wysłańców była jednoznaczna, co mistrz skwitował stwierdzeniem, że też wolałby brodzić w błocie. Po czym wrócił do łowienia ryb (por. Xiang 2024: 82).

Komunikację wysokokontekstową można zatem uznać za porozumiewanie się za pomocą ukrytych znaczeń. Sam przekaz werbalny stanowi tylko część informacji, uzupełnionych przez kontekst, gesty, mimikę, a przede wszystkim okoliczności, sytuację oraz umiejętność budowania znaczenia na podstawie tego, w jaki sposób została przekazana dana informacja. Niezwykle ważna okazuje się tu także intuicja. Preferencja dla pośredniego stylu opisywania rzeczywistości, braku jasnych (z naszego punktu widzenia) komunikatów jest widoczna w wypowiedziach ustnych i pisemnych. Na poziomie neurologicznym aktywność holistycznej analizy komunikatu, uwzględniającej kontekst, wskazówki paralingwistyczne i sytuacyjne wymaga większego udziału prawej półkuli mózgu¹²⁰, co po raz kolejny wspiera zasadność hipotezy o większej aktywności prawej półkuli mózgu w działaniach podejmowanych w języku chińskim¹²¹.

Dla zrozumienia fenomenu komunikacji nisko- i wysokokontekstowej jest zasadne odwołanie się do metafory sztuki. Dla osoby, która nie zna kodów kulturowych i nie dysponuje odpowiednio rozbudowanym system odniesień, większość dzieł sztuki będzie niedostępna i niezrozumiała. Dopiero wiedza z zakresu historii sztuki oraz znajomość kontekstów pozwala na jej interpretację i czerpanie zadowolenia z obcowania z nią. Potrzeba jednak wielu doświadczeń i wiedzy, pozwalającej na sprawne poruszanie się w tej dziedzinie¹²². Bez tego kontekstu nie może zaistnieć dialog, co więcej, dzieła sztuki nie będą nas zachwycać i będziemy w stanie przechodzić koło nich obojętnie, ciesząc jedynie oko lub ucho najbardziej oczywistymi

¹²⁰ Sposoby opracowywania danych językowych przez prawą i lewą stronę mózgu zostały bardziej szczegółowo opisane w rozdziale 2.2.

¹²¹ Kwestią następną jest także brak linearności w logice wypowiedzi i wyciąganie wniosków – nie poprzez analizę relewantnych danych i działania dedukcyjne, a na podstawie innych, trudnych do zdefiniowania, konstruktów myślowych, co również wymaga wzmożonej aktywności prawej strony mózgu.

¹²² Automatycznie niemal nasuwa się tu analogia do koncepcji kodu ograniczonego i rozwiniętego opisana przez Basila Bernstaina.

jej elementami. Bywa, że to, co niezrozumiałe uznamy za prymitywne, dziwne, niewarte zachodu. Na tę zdolność rozszyfrowywania znaczeń składa się „komunikacja, dawniejsze doświadczenia i uprzednio zaprogramowane odpowiedzi odbiorcy oraz sytuacja (dwa ostatnie czynniki nazywamy kontekstem wewnętrznym i zewnętrznym)” (Hall 1984: 143). Co ciekawe, to właśnie w Chinach rozwinęła się kaligrafia, czyli sztuka pisania, czyniąca z poszczególnych znaków i sposobów ich zapisu dzieła sztuki.

Przynależność do kultur wysokiego bądź niskiego kontekstu sprawia, że mamy pewne nieuświadomiane oczekiwania, nie tylko co do charakteru komunikacji, lecz także zasad tworzenia relacji. Rzeczą naturalną wydaje się, że komunikacja wysokokontekstowa wymaga szerszego zakresu wspólnych odniesień niż komunikacja, w której znaczenie zawarte jest w samym przekazie. Odnieść to można do rozmów pomiędzy bliskimi sobie osobami, które czasami mogą posługiwać się półsłówkami, deiksami i mową ciała, tworząc całkowicie zrozumiały dla nich system znaczeń, podczas gdy osoby spoza kręgu wtajemniczonych nie będą w stanie niczego wynioskować. Inaczej zatem porozumiewamy się z osobami nam bliskimi, inaczej z tymi, z którymi nie łączą nas żadne relacje lub są one luźne. W komunikacji w języku chińskim również używamy innego rodzaju przekazów w relacjach z osobami nam bliskimi, innych w wydarzeniach oficjalnych. Inne są także zasady – i tak na przykład podziękowanie bliskiej osobie za przygotowanie posiłku może stanowić złamanie zasady „swojego” (*insider-effect*), ponieważ to naturalne, że dla osób nam bliskich gotujemy z przyjemnością i nie należy za to specjalnie dziękować (zob. Xiang 2024: 89).

Edward Hall podkreśla, że Chiny (z całą swoją złożonością kulturową) i poczuciem współzależności sytuują się na krańcu skali określającej komunikację wysokiego kontekstu. Uznaje tym samym, że aby móc pojąć język chiński, należy umieć prowadzić dialog z całą historią Chin.

8.2.2. Między nadawcą a odbiorcą – trudna umiejętność słuchania

Jak pisze Richard Nisbett:

Na Zachodzie ludzie uczą swoje dzieci roli „nadawcy”, odpowiedzialnego za precyzyjne formułowanie swoich myśli i wypowiedzianie zdań w taki sposób, aby słuchacz bez trudu je zrozumiał – co więcej, zrozumiał je niezależnie od kontekstu. Jeżeli komunikacja nie przebiega prawidłowo, to jest to wina mówiącego. Natomiast w Azji dzieci uczą się roli „odbiorcy”, co oznacza, że odpowiedzialność za zrozumienie tego, co się mówi, spada na słuchacza (Nisbett 2015: 57–58).

Podczas gdy nadawca powinien starannie dobierać słowa, szanować swojego rozmówcę i dbać o budowanie i utrzymanie kontaktu, to od słuchacza wymaga się nie tyle prostego dekodowania słów przekazu, co nadawania im odpowiedniego znaczenia na podstawie całego szeregu wskazówek pozawerbalnych. Jak wyjaśnia Catherine Xiang (2024: 126), złożoność aktu słuchania wyraża najlepiej analiza tradycyjnego znaku chińskiego oznaczającego *słuchać*.



Ilustracja 5. Tradycyjny znak chiński oznaczający czasownik „słuchać” (Xiang 2024: 126)

Składa się on z następujących elementów: „ucha” (kluczowego dla odbioru mowy), znaku „króla” oznaczającego szacunek dla rozmówcy, konieczność zachowania uważności, skupienia i czujności. Dalej znak „liczby 10 i oka” wskazuje na to, że pełne skupienie słuchanie wymaga także bacznej obserwacji każdego szczegółu. Ostatnim, niezwykle istotnym, elementem jest „serce”, które wyraża, że do zrozumienia potrzeba nie tylko rozszyfrowania słów i nadania im znaczenia w odniesieniu do wskazówek sytuacyjnych, lecz także empatii, głębszego zrozumienia i zaangażowania emocjonalnego (por. Xiang 2024: 127). Ważną rolę słuchacza zaakcentowano także w chińskim powiedzeniu akcentującym, że to nie mówca, lecz słuchacz wyraża intencję (*shuō zhě wú yì tīng zhě yǒu xīn*). Rozumienie ze słuchu jest zatem umiejętnością niezwykle wymagającą. Ważna jest odpowiednia interpretacja intencji rozmówcy, czasami nie do końca zgodnej z treścią komunikatu. Rodzic może bowiem powiedzieć do dziecka „Śpiewasz już bardzo pięknie”, co może oznaczać: „Nie chcę już słuchać twojego śpiewu”. Znaczenie jest zatem formą negocjowalną – zachodzi nie w umyśle nadawcy, ale pomiędzy nadawcą i odbiorcą oraz pomiędzy słowami.

8.2.3. Poza słowami – komunikacja niewerbalna

Ważną umiejętnością jest odpowiednia interpretacja mimiki i mowy ciała, ponieważ – tak trudną do wyrażenia dezaprobatę – można uzewnętrznić poprzez uniesienie brwi, a skruczę okazać spuszczać powieki. Komunikat jest jasny dla obu stron dialogu, a żadne niepotrzebne, burzące harmonię i naruszające na szwank relację, słowa nie musiały paść. Warto także mieć świadomość, że potakujące (jakby mogłoby się wydawać) ruchy głową wcale nie muszą oznaczać zgody, a świadczyć jedynie o tym, że komunikat jest analizowany. Chińczycy nie należą do kultur ekspresyjnych, a w podziale Richarda Gestelanda sytuują się w kręgu kultur powściągliwych, niemniej jednak sygnały pozawerbalne, choć skąpe, odgrywają dużą rolę.

Richard Gesteland mowę ludzi pochodzących z kręgu kultur ekspresyjnych scharakteryzował jako głośną i mniej ustrukturyzowaną. Jej charakterystyczną cechą stanowi ciągła wymiana informacji, komunikacja jest często przerywana, czasami dwie lub kilka osób mówi jednocześnie i rzadko zapada cisza. Cisza jest bowiem traktowana jako element niepożądany i niejednokrotnie krępuje rozmówców. Szczególnie istotny jest kontakt wzrokowy oraz stosowanie bezpośrednich zwrotów mających na celu podtrzymywanie dialogu. Istotną rolę odgrywa także kontakt fizyczny, odległość pomiędzy rozmawiającymi jest nieduża, a gestykulacja ożywiona. Ten typ komunikacji właściwy jest dla mieszkańców południowej Europy, Stanów Zjednoczonych oraz Ameryki Południowej. Z kolei społeczeństwa Azji Wschodniej zakwalifikowane zostały do kultur powściągliwych. Komunikacja wśród Azjatów jest spokojniejsza, bardziej wyważona i mniej inwazyjna. Partnerzy cenią sobie dystans, który powinien umożliwić wykonanie ukłonu lub wynosić mniej więcej tyle, co długość ręki, choć odległość jest zależna od typu relacji. Kontakt fizyczny ogranicza się zwykle do uścisku dłoni na powitanie i pożegnanie. Inne zasady obowiązują też w zakresie utrzymywania kontaktu wzrokowego – częste i bezpośrednie patrzenie komuś w oczy może być uznane za wyraz natarczywości, oznakę arogancji lub nieodjrzałości i powodować dyskomfort u rozmówcy. Do anegdotycznych należą już opowieści nauczycieli pochodzących z Zachodu, którzy, próbując za wszelką cenę nawiązać stały kontakt wzrokowy, a za jego pomocą nic porozumienia, lądowali niemalże na kolanach, ponieważ ich uczniowie coraz bardziej spuszczały wzrok. Patrzenie w oczy osobie zajmującej wyższe miejsce w hierarchii (a tak jest w przypadku relacji nauczyciel–uczeń) w społeczeństwach Azji Wschodniej może świadczyć o braku szacunku (zob. Xiang 2024: 80). Osoby preferujące powściągliwość w komunikacji unikają podnoszenia głosu, czekają na swoją kolej, niewiele także gestykulują, a mimika ich twarzy różnić się może od przyzwyczajonych osób z innych kręgów kulturowych. Cisza zapadająca podczas rozmów z Azjatami nie jest krępująca – jest rozumiana jako czas potrzebny na przemyślenie słów rozmówcy. Może być odbierana jako moment refleksji i wyraz szacunku, szczególnie w bardziej formalnych

sytuacjach. Może oznaczać, że ktoś nie chce udzielać nieprzemyślanej odpowiedzi. W kontaktach nieformalnych zbyt długa cisza nie jest jednak wskazana.

Znajomość podziału na kultury ekspresywne i powściągliwe jest ważnym warunkiem fortunności komunikacji. Pozwala bowiem uniknąć niewłaściwych oczekiwań wobec partnerów interakcji oraz zmniejsza ryzyko, że ktoś zostanie odebrany jako zbyt głośny i bezpośredni lub przeciwnie – nadmiernie nieprzystępny, niezaangażowany lub wycofany.

Opisane fenomeny komunikacji są zakorzenione w kulturze chińskiej – są jej wynikiem i czynnikiem wzmacniającym uznawane wartości. Zachodniemu nauczycielowi pozwalają zrozumieć, dlaczego kierowanie pytania do całej grupy spotyka się z brakiem odpowiedzi. W gruncie rzeczy należy to zinterpretować jako wyraz szacunku dla nauczyciela, który powinien wskazać od kogo oczekuje odpowiedzi. Mówienie chórem stanowi złamanie zasad obowiązujących w komunikacji w Chinach – zwłaszcza w relacji uczeń–nauczyciel. Ważna jest także odpowiednia interpretacja sygnałów niewerbalnych, np. potakiwanie głową, kiedy nauczyciel coś wyjaśnia oznacza bowiem, że student słucha, ale niekoniecznie rozumie treść wypowiedzi. Wychowanie do roli słuchacza przyzwyczaja studentów do zachowania milczenia i koncentracji na odbiorze treści przekazywanych przez nauczyciela, a „kwiecistość stylu”, wplatanie elementów, które są zbędne i całościowe ujmowanie tematu jest naturalnym transferem sposobu tworzenia tekstów w języku chińskim do języka docelowego.

CZEŚĆ BADAWCZA

SPOTKANIE KONFUCJUSZA Z SOKRATESEM

9. DOŚWIADCZANIE CHIŃSKOŚCI

„Inność innego wydobywa na jaw moją własną inność. Inność jest wzajemna. Inność zaskakuje, przynosi wciąż nowe niespodzianki, w całej przewidywalności jest nieprzewidywalna.”

Józef Tischner (cyt. za: *Ks. Tischner: „Inność jest wzajemna”* 2017)

Podczas pracy z uczniami pochodzącymi z różnych kręgów kulturowych byłam świadkiem wielu sytuacji, w których doszło do nieporozumień na różnych płaszczyznach. Zdarzenia te określam jako incydenty krytyczne, odnosząc się do definicji ukutych na gruncie psychologii międzykulturowej. Jak bowiem pisze Grażyna Zarzycka, pojęcie incydentu krytycznego jest używane także w innych dziedzinach wiedzy, takich jak: ekonomia, nauki społeczne, pedagogika. W zależności od kontekstu może być zatem różnie definiowane. W wielu opisach zdarzeń/sytuacji krytycznych wymienia się stresogenność, epizodyczność i gwałtowność jako cechy charakterystyczne (Zarzycka 2010: 63–64).

W kontekście prowadzonych badań i obserwacji koncentrowano się na incydentach krytycznych, rozumianych jako zakłócenia w komunikacji, których źródłem mogą być różnice kulturowe, a efektem nieporozumienia, konsternacja, niezręczność, zagubienie lub pewnego rodzaju dyshonor czy – w kontekście opisywanej grupy – „naruszenie” bądź „utrata twarzy”. Wystarczy zatem, aby jeden z partnerów interakcji zastosował niewłaściwy skrypt kulturowy lub przeniósł sposób działania z jednego języka (zazwyczaj ojczystego) do działań prowadzonych w języku obcym, aby mogło dojść do złamania przyjętych konwencji (Cushner, Brislin 1996: 13–14). Najważniejszy jest jednak ciąg dalszy – uświadomienie sobie powodów niefortunnych działań i podjęcie prób ich wyjaśnienia. Każdy incydent powinien mieć zatem przede wszystkim wartość edukacyjną. Z tego względu definicją, która najpełniej odpowiada takiemu podejściu, jest opis przywołany przez Grażynę Zarzycką:

Incydent krytyczny nie musi być koniecznym zdarzeniem dramatycznym: jest to zwykłe zdarzenie, które jest ważne dla ciebie. Takie, które każe ci się zatrzymać, przemyśleć pewne sprawy, poddać coś pod rozważenie. Pod jego wpływem zaczniesz może

krytycznie ustosunkowywać się do swojego dotychczasowego systemu wartości, do swoich nastawień lub do zachowania. Jest to zdarzenie, które znacząco wpływa na twój rozwój zawodowy i osobisty (Zarzycka 2010: 64).

Obserwacja zderzeń kultur ma ogromny potencjał edukacyjny i diagnostyczny. Prowadząc zajęcia językowe w grupie, w której są studenci chińscy oraz przedstawiciele szeroko pojmowanej kultury Zachodu, byłam świadkiem (a często i stroną) wielu takich sytuacji, a część z nich świadomie zaplanowałam.

Opisane w tej części przedsięwzięcia zaliczyć należy do badań jakościowych o charakterze obserwacyjnym lub/i eksperymentalnym. Czasami bowiem przyjmowałam rolę obserwatora, czasami celowo wywoływałam pewien stan rzeczy, aby go potem poddać analizie i opisowi (por. Gębał 2019: 85). Starałam się przy tym zachować „otwartość poznawczą i krytyczną świadomość w odniesieniu do własnej postawy i poczynionych założeń obserwacyjnych” (tamże), uznając to za kluczowe czynniki w opisywanym kontekście badawczym. Warto jednak zaznaczyć, że właściwie cały proces nauczania i towarzysząca mu wnikliwa obserwacja, po której z kolei następuje refleksja i modyfikacja sposobów kształcenia lub wdrażanie innowacji dydaktycznych, należy uznać za systemowe badanie w działaniu, obejmujące takie etapy, jak: diagnoza danej sytuacji jako problemowej, plan i wdrożenie działania zaradczego, analiza wdrożenia i ewentualne korekty, ewaluacja całości projektu oraz jego nowe zastosowanie (Gębał 2019: 86, Krüger 2005: 149–154).

Kolejno przedstawiam kilka zdarzeń i eksperymentów zainspirowanych teoriami z zakresu psychologii międzykulturowej. Ich analiza w odniesieniu do wiedzy na temat uwarunkowań kulturowych, współczesnych Chin i realiów życia może być bardzo ciekawa, a przede wszystkim pozbawiona uprzedzeń i negatywnej oceny.

9.1. Incydenty krytyczne związane z „zagrożeniem” bądź „zachowaniem twarzy”

Koncepcja „twarzy” i sposób jej rozumienia, a przede wszystkim zjawisko „zagrożenia twarzy” warto i należy także analizować z perspektywy glottodydaktycznej. Dowodzi tego lektura tekstu Grażyny Zarzyckiej (2019), w którym autorka przedstawia szereg sytuacji związanych z „zagrożeniem twarzy”. Zjawisko to prawie zawsze prowadzi do incydentów krytycznych i – jeśli nie jest to działanie zaplanowane, wprowadzone np. w celach treningowych (a i wówczas należy tę kwestię dobrze przygotować) – należy mu zapobiegać, ponieważ, jak pisze badaczka:

Akt, w którym dochodzi do zagrożenia twarzy, pojmuję jako zdarzenie komunikacyjne, wywołujące negatywny efekt emocjonalny któregoś z jego uczestników, wyrażające się (poczynając od najłagodniejszego efektu psychicznego do najsilniej odczuwanego) poczuciem: niepewności, braku kontroli nad sytuacją, zażenowania bądź nawet wstydu i upokorzenia. Dochodzi wtedy do naruszenia podstaw, na których w danym momencie zbudowany był czyjś wizerunek własny, czyjaś tożsamość, czyjeś poczucie godności. Jest to więc takie zdarzenie, które podaje w wątpliwość dotychczasowy wizerunek uczestnika interakcji, powodując jego rozchwianie (Zarzycka 2019: 172).

PRZYKŁAD 1

Pierwszy przykład pochodzi z artykułu Grażyny Zarzyckiej i dotyczy jednej z wrażliwych kwestii politycznych. Jest to opis sytuacji, w której doszło do „naruszenia twarzy” nauczyciela ze względu na niewystarczającą orientację w kwestiach związanych z sytuacją geopolityczną i relacjami ChRL z Republiką Chińską / Tajwanem. W opisywanym przypadku „działanie nauczyciela niezgodnie z kodem zachowania akceptowanym przez uczącego się może wywołać jego zagrożenie twarzy, a czasem też ostrą krytykę zachowania nauczyciela” (tamże: 175). Sytuację taką ilustruje następujący opis:

Student z Chińskiej Republiki Ludowej (ChRL) wywołał awanturę na lekcji języka polskiego w chwili, gdy lektorka użyła określeń: „Tajwan”, „Tajwańczyk”. Jeden z uczących się w wielonarodowościowej grupie studenckiej był mieszkańcem Republiki Chińskiej (urzędowa nazwa państwa położonego na wyspie Tajwan), ale uważał siebie za Tajwańczyka. Student z ChRL był wzburzony i powiedział, że takie państwo jak Tajwan nie istnieje (odczuł zachowanie lektorki jako zniewagę wobec swojego kraju). Lektorka poczuła się również oburzona z powodu zachowania studenta z ChRL – podobnie jak w poprzednim przykładzie, został zagrożony jej wizerunek jako wykładowczyni. Lektorka poprosiła o interwencję w tej sprawie osobę nadrzędną (dyrektora instytucji), która doprowadziła do spotkania niezadowolonego studenta z Chin z pośrednikiem – innym studentem z Chin kontynentalnych, który od wielu lat przebywał w Polsce i uczył się w SJPdC UŁ na którymś z kolei kursie. Jego zadaniem było przekonanie rodaka z krótszym stażem pobytu w Polsce, że jeśli ktoś czuje się Tajwańczykiem (lub przedstawicielem innej wspólnoty), to w naszym kraju przyjmuje się jego punkt widzenia i określa się go zgodnie z jego poczuciem tożsamości. Nie powinien obarczać lektorki winą ani wywoływać awantury politycznej na lekcji (tamże).

Warto również zwrócić uwagę na strategię zażegnania konfliktu i sposób podjęcia mediacji przez osoby zewnętrzne – niebędące stronami w opisanym incydencie. Sprawy polityczne często stają się osią nieporozumień, co wynika z różnicy ustrojów i sposobu ich percepcji. Trudno o tym dyskutować, ponieważ są to kwestie

ideologiczne. Konsensus ten jest trudny do osiągnięcia, łatwiej zatem przyjąć, że reprezentujemy różne postawy wobec tych samych zjawisk.

PRZYKŁAD 2

Podobna sytuacja miała miejsce na jednych z zajęć, które prowadziłam. Przyczyną oburzenia było poruszenie kwestii związanych z polityką ChRL. Zastosowano jednak inny sposób wyjścia z sytuacji kryzysowej¹.

W materiałach dotyczących sztuki ulicznej pojawiły się przykłady różnych murali, także tych, których twórcy angażowali się w kwestie polityczne. Jeden z napisów na muralu zawierał hasło „Wolny Tybet”. Spotkało się to z reakcją jednej ze studentek z Chin, która zapytała: „Ale jaki Tybet? Nasz Tybet?”. Sytuację tę wykorzystaliśmy jako punkt wyjścia do dyskusji na temat niezależności twórców i możliwości wygłaszania, a nawet malowania w przestrzeni miejskiej, własnych sądów i opinii, a także o tym, że w Europie wspiera się zwykle dążenia do niezależności regionów, które zachowują odrębność kulturową itd. Można byłoby w tym miejscu zastanowić się, czy nauczyciel (w tym wypadku ja) powinien zachować większą ostrożność przy doborze materiałów, czy przeciwnie – przygotować studentów do konfrontacji z tego rodzaju manifestacją poglądów politycznych, które przecież można spotkać w różnych przestrzeniach i dotyczą nie tylko Tybetu, lecz także Białorusi, Syrii i innych krajów. W opisywanej sytuacji zaskoczenie udało się załagodzić, nie eskalując oburzenia i nie wdając się w spór dotyczący kwestii politycznych. Niemniej jednak była to sytuacja, w której „twarz” studentki – obywatelki ChRL – mogła zostać narażona na szwank. Podobnemu zagrożeniu mogła ulec „twarz” nauczyciela, który niefortunnie dobrał materiały na zajęcia.

PRZYKŁAD 3

Kiedy pracowałam ze studentami chińskimi oraz z grupami mieszanymi, w których znaczną część stanowili Chińczycy, przeprowadziłam kilka podobnych eksperymentów, które polegały na tym, że prosiłam studentów o rozwiązywanie zadań już wykonanych na lekcji tydzień wcześniej. Stosowałam przy tym to samo wprowadzenie, ten sam komentarz, ten sam sposób objaśniania nowego słownictwa. Obserwowałam konsternację pojawiającą się na twarzach studentów z Chin, którzy spoglądali po sobie, czasami porównywali otrzymany materiał z wcześniejszym,

¹ Opisywany incydent krytyczny dotyczy pracy z podręcznikiem *Razem* dla poziomu B1, którego jestem współautorką. Jestem także osobą, która przygotowała omawiany materiał i wybierała konkretne murale. Nie przewidziałam jednak, że dobór ten może okazać się kontrowersyjny. Tego rodzaju niezaplanowane sytuacje można spróbować odpowiednio wykozystać. Zależy to od wielu czynników, np. nastawienia innych studentów, postawy nauczyciela i wreszcie otwartości na dialog wszystkich uczestników kursu.

nic jednak nie mówili, nie chcąc zaburzać toku zajęć. Jeżeli w grupie byli studenci z innych krajów (najczęściej z Ukrainy), niemal natychmiast informowali mnie, że proponowane zadania zostały już wykonane. Nigdy jednak nie byli to studenci chińscy. Co więcej – w grupie w całości chińskiej nikt nigdy nie zwrócił mi uwagi, a kiedy wreszcie zapytałam, czy przypadkiem nie powtarzamy materiału, który już był, studenci zawstydzeni przytaknęli. Postawiło ich to w trudnej sytuacji bycia świadkami zdarzenia, w którym „twarz” nauczyciela doznała uszczerbku. Chińskie reguły związane z „zachowaniem twarzy” wiążą się z dbałością o drugiego człowieka, wykluczają możliwość postawienia go w sytuacji kłopotliwej, narażającej na śmieszność lub utratę dobrego imienia. Sytuacja ta – jako incydent krytyczny – została potem omówiona ze studentami i stanowiła część programu kształcenia kompetencji międzykulturowej.

PRZYKŁAD 4

Chińczycy zwracają uwagę swoją pracowitością i obowiązkowością, co nie stanowi większego zaskoczenia, skoro nieodpowiednie wywiązywanie się z obowiązków przynależnych do danej roli grozi „utratą twarzy”. Z tego względu studenci chińscy dokładają wszelkich starań, by wypełnić swoje zadania, nie sprawić zawodu nauczycielowi i opanować materiał na oczekiwanym poziomie. Sumienność i obowiązkowość stanowią także drogę do uzyskania dobrych ocen i wysokiej noty na dyplomie, co – jak już wykazano – jest wyznacznikiem sukcesu. Ocena na dyplomie i ranga uczelni to bowiem główna karta przetargowa w procesie rekrutacji do pracy. Co więcej studenci przyjeżdżają do Polski z różnych uczelni chińskich, które mają obowiązek (i wewnętrzną potrzebę) godnie reprezentować. Jeżeli w jednej grupie znajdują się osoby, które przyjechały z różnych uczelni w Chinach, rywalizacja staje się szczególnie widoczna. Mogłam to wielokrotnie obserwować, prowadząc zajęcia w grupie, w której uczyli się studenci z dwóch wiodących ośrodków polonistycznych w Chinach. Poziom tej grupy był naprawdę wysoki – do tego stopnia, że pozostali uczestnicy kursu (wywodzący się *notabene* z krajów słowiańskich) nie mogli nadążyć za tempem pracy słuchaczy z Chin. Na egzaminie końcowym nie wszyscy studenci otrzymali najwyższe oceny i – jak się okazało – ocena dobra z plusem (4,5) nie była powodem do zadowolenia, a nawet odebrana w kategoriach porażki. I chociaż studenci przyjęli wyjaśnienie, że w edukacji w Polsce są to noty naprawdę wysokie, nie byli w pełni usatysfakcjonowani. Jest to po części zrozumiałe, ponieważ ich dyplom będzie oceniany według kryteriów chińskich jako nienajlepszy. Na szczęście, rywalizacja ta miała charakter pozytywny i wszystkich studentów łączyły dobre relacje – rywalizacja dotyczyła jedynie stopnia opanowania materiału, co zresztą przyniosło doskonałe efekty edukacyjne.

PRZYKŁAD 5

Z kwestią „zachowania twarzy”, a właściwie nieodbierania jej rozmówcy, wiąże się także udział w dyskusjach, debatach i sporach. Wyrażanie braku akceptacji i mówienie „nie” stanowi niezwykle istotny aspekt różnego rodzaju dyskusji akademickich i w środowisku pracy. Jest to jednak działanie niezgodne ze stylem komunikacji chińskiej i z tego powodu trudne dla studentów. Nie należy zatem interpretować „milczenia” lub niezajmowania określonego stanowiska jako wyrazu bierności, braku zaangażowania czy umiejętności językowych. Nauczanie sztuki prowadzenia sporów powinno uwzględniać czynniki kulturowe i nie zmuszać studentów do wychodzenia poza strefę komfortu. Ważne jest odpowiednie przygotowanie i trening kulturowy z tego zakresu, a przede wszystkim rozmowa lub warsztat na temat kulturowej interpretacji i oceny postaw nonkonformistycznych oraz asertywności.

Kwestie związane z koncepcją „twarzy” i rolę, jaką odgrywa w relacjach międzyludzkich zostały już szerzej omówione w rozdziale *Między Wschodem a Zachodem*. Warto zatem mieć świadomość, w jaki sposób uniknąć na zajęciach sytuacji „zagrożenia twarzy” i jak je rozwiązywać. Na jednym z popularnych blogów *Polsko-chińskiej Izby Gospodarczej*, redagowanym przez Polaków i Chińczyków, możemy znaleźć następujące wskazówki, dotyczące reguł „zachowania twarzy”²:

Zasady – jak dobrze korzystać z *mianzi*?

- W celu utrzymania dobrych stosunków powinno się troszczyć nie tylko o własną twarz, ale także o twarz drugiego człowieka. Jeśli „damy” twarz jednej osobie, oznacza to, że „dajemy” twarz grupie, którą reprezentuje [...].
- Chwaląc kogoś przed zgromadzeniem [...] dajemy mu twarz. Podnosi to wartość osoby w oczach innych [...].
- Pomagając komuś w trudnej sytuacji pokazujemy, iż zasługuje on na respekt innych. Wspieranie drugiego człowieka czy niewytykanie mu błędów, szczególnie przy innych, również wywołują podobny efekt.
- Nie powinno się bezpośrednio odmawiać lub nie zgadzać z innymi. Brak konkretnej odpowiedzi zazwyczaj oznacza pośrednie „nie” i ma na celu zachowanie twarzy. Sztuką jest wyłapywanie, kiedy rozmówca ma na myśli „nie”, mówiąc „tak”, lecz można ją opanować.
- Drobną zniewagą czy zawstydzeniem doprowadza do utraty twarzy, powinno się więc zawsze mieć pewność, że druga osoba czuje się komfortowo i nie wprowadzać [wprawiać – A.P.K.] jej w zakłopotanie³.

² Zgodnie z informacją zamieszczoną na stronie internetowej Polsko-chińska Izba Gospodarcza jest organizacją bilateralną, której misją jest „wspieranie rozwoju szeroko rozumianych polsko-chińskich kontaktów na szczeblu przedsiębiorstw, organizacji i instytucji gospodarczych Polski i Chin. Izba powstała w 2004 roku. Powstanie Izby było odpowiedzią na rosnącą wymianę handlową między Polską a Chinami” (<https://pchig.pl/> (dostęp: 11 III 2023)).

³ *Ibidem*, tłum. własne.

Jedną z wymienionych zasad „zachowania twarzy” dotyczy wspierania osób w trudniejszych okolicznościach. W środowisku edukacyjnym może to być sytuacja, w której student bądź studentka nie zna odpowiedzi na zadane pytanie. Najczęściej inne osoby z grupy natychmiast przejmują inicjatywę i odpowiadają na pytanie nauczyciela bądź tłumacza zapytanej/zapytanemu treść zadania, udzielając przy tym odpowiednich wskazówek. Wszystko po to, by nie narazić na szwank „twarzy” koleżanki/kolegi. Na podobne wsparcie może liczyć nauczyciel, co omówiłam w przykładzie 3.

9.2. Manifestacje „ja współzależnego”

Cechą charakterystyczną społeczeństwa chińskiego jest poczucie wspólnotowości i wysoki wskaźnik kolektywizmu, czego przykłady znajdujemy w codziennych sytuacjach klasowych, jak i w wypowiedziach i tekstach pisanych przez studentów. Studiujący w Polsce Chińczycy tworzą również pewnego rodzaju mikrospołeczność, w obrębie której wspierają się, przekazują sobie informacje, uczą się. Jeżeli ktoś spóźnia się na zajęcia (co zdarza się niezwykle rzadko), grupa natychmiast reaguje – kontaktuje się z danym studentem/daną studentką, sprawdza, jakie są przyczyny nieobecności i nakreśla sytuację nauczycielowi. Jest to działanie naturalne w społecznościach o wyższym wskaźniku *ja współzależnego*, związane z poczuciem współodpowiedzialności za wszystkich członków grupy. Postrzeganie siebie przez pryzmat grupy społecznej może także wpływać na sposób wykonywania zadań czy realizację pewnych form wypowiedzi⁴.

PRZYKŁAD 1

W pracach studentów chińskich, których celem jest przedstawienie się lub autoprezentacja, znajdujemy następujące stwierdzenia: *Bardzo lubię spędzać dzień z moją rodziną. Mój ojciec jest bardzo pracowity i często nie jest w domu. On bardzo lubi gotować. Moja mama jest ładna, niska i miła. Razem robimy zakupy. Czuję się dobrze, kiedy jesteśmy w domu.* Częstokroć proporcje pomiędzy informacjami o sobie oraz na temat innych osób są zaburzone.

⁴ Przywoływane w tym rozdziale fragmenty wypowiedzi pochodzą głównie z prac słuchaczy kierunku studia polskie – język, kultura, społeczeństwo, uczących się na Uniwersytecie Jagiellońskim. Zapis tekstów jest oryginalny, stąd pojawiające się błędy językowe.

PRZYKŁAD 2

Innym przykładem, uwypuklającym istotę i wagę budowanych relacji, jest wypowiedź jednej ze studentek na temat różnic i podobieństw pomiędzy życiem studenckim w Polsce i w Chinach: *Nie jestem bardzo specjalną osobą. Lubię oglądać koreańskie seriale i słuchać muzyki. Moje życie w Polsce nie różni się bardzo od życia w Chinach. To samo jest, że mieszkam z Ireną. Mieszkamy już razem prawie trzy lata. W Chinach często byliśmy razem i teraz też. Lubimy razem próbować nowe potrawy i robić zakupy. Zwykle w weekendy zostajemy w pokoju w akademice. Chodzimy do galerii krakowskiej jeden raz w tygodniu. Na uniwersytecie w Chinach uczestniczyłam w stowarzyszeniu wolontariuszy. Często byłam bardzo zajęta, ale byłam szczęśliwa z pracy w wolontariat. To była ważna sprawa. W Chinach często chodziłam z przyjaciółmi – razem jedliśmy i piliśmy. Teraz nie spotykamy się, bo są w Chinach, ale kontakt dalej jest dobry.*

W tym krótkim fragmencie jak w soczewce możemy zaobserwować sposób widzenia rzeczywistości przez pryzmat kontaktów i współzależności od innych ludzi. Potwierdza to wyniki eksperymentu psychologicznego przeprowadzonego przez Richarda Nisbetta, w którym wykazano, że Azjaci, kiedy mówią o sobie, dwa razy częściej niż Amerykanie wymieniają inne osoby (zob. Nisbett 2015: 53).

PRZYKŁAD 3

Podobnym przykładem jest sposób wykonania zadania egzaminacyjnego, którego polecenie brzmiało następująco: „Razem z koleżanką/kolegą chcecie wynająć mieszkanie na czas studiów w Polsce. Obejrzyj zdjęcia czterech mieszkań i zdecyduj, która oferta jest najbardziej interesująca”. Do arkusza egzaminacyjnego dołączono fotografię czterech wnętrz. Studentka przyjrzała się pokojom i zaczęła następująco: *Wybieram ofertę numer trzy, ponieważ to mieszkanie ma kolor zielony, a moja koleżanka bardzo lubi zielony i na pewno będzie szczęśliwa mieszkać tam. Ona nie lubi nowoczesne wnętrza i dlatego nie wybieram ofertę dwa...*

Ponownie mamy do czynienia z sytuacją, która jest różna pod względem kulturowym. Wydawać by się także mogło, że studentka nie do końca zrozumiała polecenie i zamiast wybierać mieszkanie dla siebie, dostosowuje swój wybór do gustu współlokatorki. Nic bardziej mylnego – intencja została zrealizowana poprawnie, ponieważ to właśnie troska o zadowolenie koleżanki była bardziej istotna niż własne upodobania.

PRZYKŁAD 4

Wiele różnic w postrzeganiu zasad, jakimi powinna kierować się jednostka, zauważyć można także podczas omawiania przymiotników opisujących cechy charakteru. Studenci z Chin poproszeni o zakwalifikowanie takich określeń, jak: *asertywny, pewny siebie, oryginalny, ambitny* częstokroć uznają te przymioty za negatywne, co

może wydać się zaskakujące przedstawicielom innych krajów. Incydent krytyczny, potwierdzający tę obserwację, miał miejsce podczas praktyk zawodowych słuchaczy studiów podyplomowych na kierunku nauczanie języka polskiego jako obcego i drugiego, w trakcie których prowadząca zajęcia studentka wielokrotnie i z pewnym zniecierpliwieniem powtarzała i tłumaczyła znaczenie słowa „asertywny”, próbowała przekonać studentów chińskich do tego, że bycie asertywnym jest cechą bardzo ważną i pożądaną.

Usilne kwalifikowanie przez studentów pojęcia asertywności wśród cech negatywnych lub neutralnych nie wynikało jednak z braku zrozumienia danego określenia, a z innego systemu wartości, jak bowiem pisze Oskar Weggel: „Dany człowiek nie jest bowiem w pierwszym rzędzie jednostką, indywidualnością, lecz członkiem grupy i musi się kierować kodeksem postępowania ściśle związanym z odgrywaną rolą” (Weggel 2006: 37).

PRZYKŁAD 5

Innym przykładem jest pisanie charakterystyki. Wprawdzie jest to z pozoru łatwe zadanie, ale może nastroczać wiele problemów natury kulturowej. W kulturach Azji Wschodniej cechy charakteru – coś, co wydawać się może niezmiennie i niezależne od czynników środowiskowych – są związane z kontekstem i rolą, w której występujemy. Stąd wypowiedzi typu: *on jest bardzo poważny na lekcji, ale w akademiku jest wesoły* również można uznać za powszechne w pracach studentów chińskich. Cechy charakteru są ujmowane dynamicznie – mogą ulegać zmianie w zależności od sytuacji i rodzaju zadania. Dowodem na tego rodzaju postrzeganie i opisywanie siebie przez pryzmat roli i w kontekście relacji z innymi ludźmi są badania prowadzone przez Nisbetta (2015). Badacz poprosił wybranych Japończyków i Amerykanów, aby opisali siebie niezależnie od kontekstu oraz w określonych ramach sytuacyjnych. Japończykom bardzo trudno było opisać siebie bez kontekstu, a Amerykanów charakteryzowanie siebie w jakimś kontekście wprowadzało w konsternację. Najczęstszym argumentem było stwierdzenie: *jestem, kim jestem*.

Za pewien przejaw utożsamiania się z odgrywaną rolą należy uznać przyjmowanie polskich imion przez studentów z Chin. Można to interpretować jako ukłon w stosunku do polskich nauczycieli, dla których zapamiętanie i wymowa prawdziwych imion może być trudna, niemniej jednak stosowanie polskiego odpowiednika imienia wykracza często poza przestrzeń klasy i zaczyna funkcjonować w dużo szerszym kontekście społecznym. Jest czymś więcej niż zastępczym imieniem – to drugie imię, określa konkretną rolę. Kwestia ta zostanie szerzej omówiona w dalszej części tego rozdziału.

9.3. Nieporozumienia wynikające z różnic kulturowych

Nie wszystkie sytuacje, w których pojawiają się różnice kulturowe, będą wiązały się z ryzykiem „narażenia twarzy” bądź odczuwaniem dyskomfortu. Czasami różnice kulturowe prowadzą do nieporozumień, których przyczyną nie jest niewystarczający poziom zaawansowania językowego, ale trudności w zrozumieniu samego fenomenu kulturowego czy opisywanego zjawiska ze względu na jego odmienność. Miałam okazję obserwować tego rodzaju sytuacje podczas zajęć językowych oraz warsztatów międzykulturowych, w których udział brali studenci z Chin oraz studenci polscy. Kilka z nich przedstawię.

PRZYKŁAD 1

Opisywana sytuacja miała miejsce podczas egzaminu certyfikatowego na poziomie B1, część ustna. Zadaniem zdającego było wykonanie telefonu do hotelu, w którym chciałby spędzić weekend razem z przyjaciółmi. Podczas rozmowy zdający wypytywał o atrakcje dla osób starszych oraz różnego rodzaju udogodnienia, co wprawiało w konsternację prowadzącą dialog drugą egzaminatorkę. Po zakończeniu symulacji rozmowy zapytałam kandydata, dlaczego pytał o osoby starsze, na co odpowiedział, że jego najbliższymi przyjaciółmi są jego dziadkowie i to ich właśnie chciałby zabrać na ten wyjazd. Brak tej informacji mógł skutkować podejrzeniem o niezrozumienie polecenia, co z kolei mogło wpłynąć na punktację z wykonanego zadania.

PRZYKŁAD 2

Pamiętam moje zaskoczenie, kiedy studenci zapytali mnie, kto w Polsce uczy dzieci, jak należy zachowywać się w określonych sytuacjach i dlaczego niektórzy ludzie zachowują się w taki, a inni w odmienny sposób w podobnych sytuacjach (np. niektórzy ustępują starszym osobom miejsca w tramwaju, a inni tego nie robią). Odpowiedziałam, zgodnie z własnym przeświadczeniem, że za przygotowanie do życia oraz wpajanie określonych wartości odpowiadają rodzice/opiekunowie oraz że te wartości mogą się nieco od siebie różnić – choćby ze względów religijnych. Studenci pokręcili głowę ze zdziwieniem, ale i pewnego rodzaju dezaprobatą, stwierdzając, że to prowadzi do chaosu i braku zgody co do tego, co jest ważne i jak naprawdę należy się zachować. Przyznaję, zrodziła się we mnie wówczas myśl, że nie wyobrażam sobie, aby to szkoła i z góry założony program miały decydować o moralności i zasadach, wedle których będą żyły i myślały wszystkie dzieci. W cywilizacji zachodniej dążymy raczej do niezależności, do odchodzenia i obalania różnego rodzaju programów i działań, które wchodziłyby w interakcję z systemami wartości uważanymi za szczególnie istotne oraz narzucały – lub choćby kształtowały – jakikolwiek światopogląd. Chińczycy uczą się zasad i reguł społecznych w szkole – przyswajając nauki Konfucjusza, poznają swoje obowiązki związane z różnego rodzaju rolami: ucznia,

syna/córki, obywatelki/obywatela itd. Zrozumienie złożoności konfucjanizmu jako systemu filozoficzno-religijnego wydaje się zatem ważne dla zrozumienia sposobów myślenia i działania Chińczyków, choć należy pamiętać tu o elastyczności i niebezpieczeństwie pojawienia się zbyt dużych uogólnień.

PRZYKŁAD 3

Część studentów chińskich, którzy studiują polonistykę, nie zamierza w przyszłości wykorzystywać zdobytych umiejętności w życiu zawodowym. Spora grupa nie wybierała także studiów pod kątem planowania przyszłości. Częstokroć nie stało za tym zainteresowanie Polską i polszczyzną, a decydujące okazały się wyniki rekrutacji. Studenci ostatnich lat pytani o dalsze plany związane z wiedzą i umiejętnościami zdobytymi podczas studiów, z rozbijającą szczerością odpowiadają, że chcieliby znaleźć pracę w urzędzie albo w jakiejś firmie, która będzie oferowała komfortowe warunki pracy. Nie mają jeszcze zdefiniowanych potrzeb dotyczących własnego rozwoju, raczej pragnienie podjęcia pracy, która pozwoli im na stabilizację i wypoczynek. Dla polskich studentów, którzy przeprowadzali wywiady ze studentami z Chin, podejście takie było trudne do zrozumienia. Po pierwsze – niejasna była motywacja podjęcia studiów polonistycznych i same zasady „przydzielania” kierunku studiów oraz to, że ktoś jest w stanie poświęcić kilka lat życia spędzonych na poznawaniu polszczyzny, nie zamierzając wykorzystać tych kompetencji na rynku pracy. Jedna ze studentek chińskich próbowała wyjaśnić takie podejście, argumentując, że fakt podjęcia przez nią i ukończenia studiów na liczącym się w rankingach uniwersytecie, a w dodatku doświadczenie w studiowaniu za granicą i umiejętności życiowe, które zdobyła w tym czasie, są dla pracodawcy dowodem, że jest osobą pracowitą, wytrwałą i potrafi sobie poradzić w różnych warunkach, a fakt, że zdobyła dyplom z wysoką oceną, podkreśla jej umiejętności uczenia się i realizacji obranych celów. Podkreśliła więc kompetencje, mające na chińskim rynku pracy znaczenie i wpływające na to, że jest gotowa do podjęcia pracy, z którą nie miała do tej pory styczności i prawdopodobnie nie ma także wiedzy i/lub umiejętności, aby ją od razu wykonywać. Jest jednak gotowa, aby wszystkiego się nauczyć. Przywołuje to na myśl egzaminy na urzędników cesarskich, które wymagały zdania egzaminów z nauk Konfucjusza, znajomości jego dzieł, co niekoniecznie było związane z późniejszymi obowiązkami, ale dowodziło pracowitości, hartu ducha, umiejętności poświęcenia się nauce i pracy. Taka argumentacja została przyjęta przez studentów polskich, ale z pewną dozą sceptycyzmu. Trudno było im pojąć, że można studiować kierunek, który nie był tym wybranym, i nie mając w perspektywie podjęcia pracy związanej ze zdobywanym wykształceniem. Co prawda polscy studenci polonistyki przyznali, że wybrali te studia niekoniecznie w celu znalezienia pracy gwarantującej im wysokie zarobki, ale zgodnie stwierdzili, że przynajmniej rozwijają swoje zainteresowania i pasje, i być może wykorzystają jakoś w przyszłości otrzymany dyplom.

Jedna z chińskich studentek, widząc zaskoczenie polskich rozmówczyń, chciała im wytłumaczyć, że takie podejście nie jest całkowicie pozbawione sensu. Próbując znaleźć odpowiednik dla „chińskiego” schematu działania, który byłby akceptowalny w naszym kręgu kulturowym, podała następujący przykład: w toku studiów chodzimy na zajęcia, które nam nie odpowiadają lub nie są dla nas interesujące, ale musimy je zaliczyć, żeby osiągnąć cel, czyli zaliczyć rok i ukończyć studia. Poświęcamy zatem czas i energię, żeby zdobyć ocenę z tego przedmiotu, wiedząc, że w przyszłości nie skorzystamy z informacji, które musieliśmy przyswoić, żeby zdać egzamin. Jest to zatem konieczny krok dla realizacji większego celu. Można zatem odnieść to do całych studiów, jako etapu pozwalającego zdobyć dyplom, będący z kolei kartą przetargową na rynku pracy. Analogia jest może dość daleka, ale wcale nie abstrakcyjna.

PRZYKŁAD 4

Dwóch studentów SUM z Chin zostało zatrudnionych w charakterze asystentów dla grup chińskich, które dopiero przyjeżdżają do Polski i potrzebują różnego rodzaju wsparcia. Asystenci byli także odpowiedzialni za organizację programu turystycznego. Konieczne było założenie specjalnego konta w systemie uniwersyteckim w celu rozliczenia podróży. Asystenci zostali o tym poinformowani dużo wcześniej, przekazano im także informację, że niewprowadzenie danych do systemu będzie skutkowało brakiem możliwości rozliczenia podróży służbowej. Z uśmiechami na twarzach potwierdzili, że rozumieją i przyjmują do wiadomości. Dołożyli też wszelkich starań, żeby dopełnić formalności, ale było to skomplikowane. Nie założyli konta na czas i nie wprowadzili tym samym koniecznych danych. Asystenci przekazali opiekunowi tę wiadomość już po wyjeździe, tłumacząc, że zrobili, co w ich mocy, ale niestety się nie udało i zapytali, czy być może uda się jeszcze coś zmienić w tym systemie.

W tym przypadku, zgodnie z obyczajowością chińską, należy skoncentrować się na dobrych chęciach i działaniach, które zostały przedsięwzięte, aby wykonać dane zadanie, a niekoniecznie na jego rezultacie – co wpisuje się w naukę o podstawach atrybucji. Sytuację udało się rozwiązać, jednak wzbudziło to początkowo złość obsługi administracyjnej, że problemy nie zostały zgłoszone odpowiednio wcześniej. Być może zdecydowała o tym chęć „zachowania twarzy” i przeświadczenie, że jeśli zrobisz wszystko, co możesz, to jest to istotniejsze niż sam efekt.

Warto przyjrzeć się w tym kontekście wynikom badań prowadzonych przez Fonsa Trompenaarsa i Charlesa Hampdena-Turnera (2002) nad poczuciem sprawczości, innymi słowy – wewnątrz- i zewnątrz sterownością. Wymiar ten (*Locus of Control*) rozróżnia społeczeństwa w odniesieniu do przekonania co do tego, w jakim stopniu są w stanie kształtować swoje życie, a na ile ich losy są zależne od okoliczności zewnętrznych. Chińczycy sytuują się w tej klasyfikacji wśród społeczeństw

uznających, że ich życie zależne jest od wielu zmiennych, a sami mają na nie ograniczony wpływ. Zewnątrz sterowność wymaga umiejętności przystosowania się do danych warunków, skoro ma się ograniczony wpływ na ich zmianę. Szereg badań na temat atrybucji przyczynowej przywołuje także Richard Nisbett w rozdziale *Podłe nasienie czy to wszystko przez jego kolegów?* (2015: 89–101). Taka perspektywa pozwala na inną interpretację zachowań opisanych w tym przypadku, choć zdają sobie sprawę, że jest to interpretacja daleko posunięta.

PRZYKŁAD 5

Obserwując chińskich studentów, można czasem odnieść wrażenie, że ich ciekawość „poznawania świata” i odmienności kulturowej jest dość powierzchowna i dotyczy głównie najbardziej znanych miejsc i fenomenów. Kiedy przyjeżdżają do Polski, odwiedzają także najczęściej flagowe miejsca Europy, a zapytani, co tam robili, często dopowiadają, że zwiedzali (ale nic konkretnego), robili zdjęcia i zakupy oraz jedli w chińskich restauracjach. Można również usłyszeć, że spali, bo hotel był świetny. Przyznam, że odpowiedzi te były zaskakujące i rozmijają się z wizją podróżowania, którą znamy.

Pewnych spostrzeżeń na temat chęci poznawania innych kultur dostarcza historia wypraw z Chin do krajów południowej Azji oraz do Afryki, które odbył Zheng He – chiński podróżnik na początku XV wieku. Celem podróży było ustanowienie strefy wpływów chińskich oraz zaprezentowanie bogactwa i osiągnięć Chin. Wszystko po to, aby przekonać zamieszkujących tam ludzi o wielkości Chin. Podróżnicy nie byli jednak zainteresowani poznawaniem dorobku kultur odwiedzanych krajów ani poznawaniem ich osiągnięć. Co więcej, utrzymywali, że wszystko, co się w nich znajduje – wraz z żyrafą wyglądającą jak mityczne chińskie stworzenie – jest też w Chinach. Przypomina mi to sytuację, kiedy razem ze studentami podczas lekcji poświęconej podróżowaniu opisywaliśmy ciekawe miejsca na świecie. Na widok kolejnych „cudów świata” studenci chińscy niemal natychmiast zgłaszali, że podobne miejsce jest również w Chinach, błyskawicznie wyszukiwali odpowiednie zdjęcia i je prezentowali. Rzeczywiście udało im się dowieść, że Chiny to ogromny kraj, który ma wiele do zaoferowania, ale nie wiązało się to z ciekawością poznawania innych miejsc.

PRZYKŁAD 6

Kolejny przykład zaczerpnięty został z artykułu Tamary Czerkies *Co nosimy w sobie jak pieczęć? O próbach przełamywania wzorów myślenia oraz rozwijania świadomości kulturowej* (2022), w którym autorka dzieli się doświadczeniami w prowadzeniu zajęć z literatury polskiej dla słuchaczy z Chin. Pisze o tym następująco: „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 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” (Czerkies 2022: 140).

Postawę studenta i jego zachowanie można wytłumaczyć zupełnie innym sposobem pojmowania kwestii religii, gdyż kulturę chińską charakteryzuje synkretyzm filozoficzno-religijny, o czym pisałam w jednym z poprzednich rozdziałów.

9.4. Zderzenie systemów – teksty o edukacji

Kolejnym sposobem poznawania naszych uczniów jest lektura ich prac pisemnych, które w swojej prymarnej funkcji stanowią praktykę językową w ramach działań produkcji pisemnej, a jednocześnie pozwalają na wyrażanie własnych myśli, przekonań i opinii, częstokroć trudnych do sformułowania podczas zajęć lub dyskusji na forum grupy. Bywa i tak, że nauczyciele odkrywają potencjał językowy swoich uczniów dopiero podczas czytania ich prac. W przypadku studentów chińskich zdarza się to dość często – zwłaszcza wtedy, kiedy wchodzi w skład grupy wielonarodowościowej i początkowo trudno im wypowiedzieć swoje złożone myśli w trakcie zajęć. Na wyższych poziomach zaawansowania językowego dysponują już także narzędziami językowymi, które umożliwiają pisanie prac poruszających tematy bardziej złożone. Badanie tych wypowiedzi sytuje się w obrębie metod deskryptywno-analityczno-typologicznych, wpisując się w jakościową analizę treści (Krúger 2005: 167).

Ze względu na ograniczenia objętościowe skoncentruję się jedynie na dwóch tematach. Pierwsze zadanie dotyczy oceny eksperymentu edukacyjnego przedstawionego w formie materiału wideo, drugie – aspektów najistotniejszych w życiu zawodowym. Przytaczam wybrane fragmenty prac pisanych przez studentów będących na różnych poziomach zaawansowania językowego. Wybrałam te tematy, ponieważ pozwalają nam spojrzeć na oczekiwania edukacyjne i plany zawodowe, co jest istotne ze względu na fakt, że publikacja ta dotyczy kultury edukacyjnej, której efektem ma być możliwość podjęcia wybranej pracy.

ZADANIE 1

Studentom chińskim w ramach pracy domowej zalecono obejrzenie materiału filmowego pod tytułem *Are our kids tough enough*⁵, prezentującego eksperyment polegający na zderzeniu dwóch stylów edukacji. Chińscy nauczyciele zostali zaproszeni do jednej z brytyjskich szkół. W dokumencie doskonale zestawione zostały przyzwyczajenie i oczekiwania nauczycieli chińskich oraz trudności, jakim musieli stawić czoła podczas pracy z uczniami o zupełnie odmiennych doświadczeniach szkolnych. Brytyjczy uczniowie również postawieni zostali w obliczu nowych wyzwań, które na początku trudno było w ogóle zaakceptować, a co dopiero im sprostać. Rezultaty eksperymentu pokazują jednak, że chińskie metody przyczyniły się do wzrostu wiedzy uczniów, którzy wzięli udział w eksperymencie, ale mimo to nie przekonali ich, że chińska edukacja może być efektywna. Wybrałam ten materiał, ponieważ bardzo obrazowo, a nawet przesadnie, uwypukla różnice pomiędzy edukacją w Chinach i Wielkiej Brytanii. Studentów z Chin poprosiłam o komentarz lub odpowiedź na kilka podstawowych pytań. Byłam bowiem ciekawa, czy doświadczenia edukacji w Polsce zmieniły ich dotychczasowe postrzeganie procesu nauczania i uczenia się. Zgromadziłam tych tekstów kilkadziesiąt, ale przedstawiam tylko kilka wybranych, żeby nie powielać powtarzających się treści. Odpowiedzi zamieszczam poniżej.

OSOBA N⁶

1. Jakie są typowe cechy chińskiego stylu edukacji?

Chińska edukacja zależy od nauczycieli. Nauczyciele muszą kontrolować uczniów, uczniowie muszą przestrzegać zasad obowiązujących w szkole. W chińskich szkołach wyjątkowe osobowości uczniów są nieistotne, na przykład uczniowie muszą nosić sportowe mundurki szkolne, nie wolno im nosić makijażu, utrwałać ani farbować włosów. W chińskich szkołach nauczyciele przekazują uczniom wiedzę poprzez podręczniki, arkusze egzaminacyjne i notatki z zajęć, ale w ten sposób uczniom brakuje praktycznego doświadczenia.

2. Co było najtrudniejsze dla brytyjskich uczniów?

Długi dzień nauki sprawia, że brytyjczy uczniowie czują się wyczerpani. Brytyjczy uczniowie mają obowiązek zachować ciszę podczas zajęć i słuchać nauczyciela. Egzaminy PE pozostawiają brytyjskich uczniów zszokowanych i zestresowanych. Edukacja chińska charakteryzuje się dużą konkurencyjnością, a nauczyciele uczą bardzo szybko, co utrudnia brytyjskim uczniom adaptację.

3. Co było najtrudniejsze dla chińskich nauczycieli?

Poziom matematyki uczniów brytyjskich znacznie różni się od uczniów chińskich, a nauczyciele nie mogą uczyć w zaplanowanym tempie. Uczniowie nie mogą wzbudzić

⁵ Materiał ten został mi udostępniony z chińskimi napisami przez p. Duolę Long, za co jej dziękuję.

⁶ Wypowiedzi studentów przytaczam w ich oryginalnej formie.

zainteresowania nauką w obliczu chińskich metod edukacji. Dużym problemem jest utrzymanie dyscypliny w klasie, ponieważ uczniowie nie potrafią się skoncentrować, co uniemożliwia nauczycielom odrobienie lekcji w wyznaczonym czasie.

4. Jakie wnioski można wyciągnąć z tego eksperymentu?

Wyniki eksperymentów pokazują, że brytyjscy uczniowie, którzy przez miesiąc pobierali naukę w edukacji chińskiej, mają wyższe średnie oceny niż pozostali uczniowie. Nie oznacza to jednak, że chińska edukacja jest koniecznie odpowiednia dla każdego. Jest wyzwaniem dla uczniów z silnymi zdolnościami do samokształcenia, ale będzie dużym ciosem dla uczniów ze słabą samokontrolą. Podsumowując, uważam, że każdy system edukacji ma swoje zalety i wady, dlatego powinniśmy uczyć się od siebie nawzajem i stale doskonalić metody nauczania.

OSOBA I.

Chińska edukacja jest autorytatywna, w chińskiej stylu edukacji jest bardzo rygorystyczna dyscyplina i bezwzględna konkurencja, codziennie uczniowie muszą uczyć się długo.

Przestrzeganie dyscypliny w klasie jest najtrudniejsze dla brytyjskich uczniów i chińskich nauczycieli. W chińskiej stylu edukacji jest bardzo rygorystyczna dyscyplina, nauczyciele myślą, że klasa jest miejscem uczenia się, więc uczniowie tylko uczą się w klasie, nie mogą robić nic innego poza nauką w klasie, np. słuchanie muzyki, czytanie powieści itd. Brytyjscy uczniowie są wolni, oni już są przyzwyczajeni do wolnej klasy, oni są przyzwyczajeni do rozmawiania, spania, jedzenia itd. Nagle poprosił ich, żeby tylko uważnie uczyli się i robić notatki, to jest najtrudniejsze dla brytyjskich uczniów. A chińscy nauczyciele już są przyzwyczajeni do uczniów uważnego uczenia się, w chińskiej klasie nauczyciele nie trzeba martwić się o dyscyplinę w klasie, bo chińscy uczniowie już od najmłodszych lat mają obowiązek przestrzegać dyscypliny w klasie. A teraz nauczyciele mają problemy z niegrzecznymi uczniami, nauczyciele muszą nie tylko nauczyć, a także przestrzegają dyscypliny w klasie, więc chińscy nauczyciele nie mogą skupić się na nauczaniu. W końcu brytyjscy uczniowie w chińskiej stylu edukacji mają wyższe oceny niż brytyjscy uczniowie w Wielkiej Brytanii stylu edukacji.

OSOBA H.

W systemie edukacji chińskiego typu nacisk kładziony jest na dyscyplinę klasową i wartości kolektywistyczne. Uczniowie są zachęceni do jedności i przestrzegania norm społecznych. To odzwierciedla tradycyjne chińskie wartości kulturowe, które podkreślają znaczenie interesów zbiorowych, rodziny i społeczeństwa. Jednak dla studentów w Wielkiej Brytanii jest to bardzo trudne, Nie ma dla nich takiej tradycji. Nauczyciele w Chinach nie muszą tracić czasu na zajmowanie się kwestiami dyscypliny, ponieważ Chińczycy zaczynają uczyć się dyscypliny od urodzenia, ale chińscy nauczyciele nauczający w Wielkiej Brytanii muszą spędzać więcej czasu na dyscyplinie. Brytyjscy uczniowie nie czują się zawstyżeni ani źle po tym, jak są krytykowani i krytykowani przez nauczycieli. Inną typową cechą jest chiński uczniowie zazwyczaj spędzają wiele czasu w szkole, a także muszą poświęcać dodatkowy czas

na naukę w domu. To sprawia, że życie uczniów staje się bardzo intensywne, a zarządzanie czasem staje się ważnym umiejętnością. Brytyjscy studenci nie mogą znieść długiego przebywania na terenie kampusu w celu zdobywania wiedzy, uważają, że jest to niezdrowe. Nie uczą się samodzielnie ani nie powtarzają tego, czego nauczyli się tego dnia. Chińscy uczniowie muszą przyswoić dużo wiedzy w krótkim czasie zajęć. Powtórzenie wiedzy jest dla nich bardzo ważne tego eksperymentu można wyciągnąć wniosek, że różne kultury społeczne stworzą różne systemy edukacji i każdy z nich będzie miał swoje zalety, jednak w porównaniu z edukacją zachodnią chińska edukacja bardziej kładzie nacisk na konkurencję i ignoruje własne talenty uczniów. Edukacja chińska jest bardziej odpowiednia dla uczniów, którzy są niezwykle głodni wiedzy.

OSOBA H.(2)

W klasie nauczyciel jest autorytetem, a dyscyplina jest ważna. Uczniowie muszą być posłuszni nauczycielowi. Ważne jest, aby kłaść nacisk nie tylko na edukację umysłową, ale także na wychowanie fizyczne, takie jak poranne ćwiczenia, obowiązkowe lekcje wychowania fizycznego i egzaminy z wychowania fizycznego. Chińskie klasy są konkurencyjne, a uczniowie czują się pod presją. Chińscy nauczyciele wierzą, że brytyjscy uczniowie będą mieli pieniądze, gdy wejdą do społeczeństwa, nawet jeśli nie będą pracować. Zajęcia są szybkie i długie. Brytyjscy nauczyciele uważają, że chińscy nauczyciele po prostu stoją na podium i uczą bez pasji, a uczniowie nie uczestniczą i nie wchodzi z sobą w interakcje. Chiński system edukacji ma tylko jeden program nauczania i jeden standard. Trudno jest uczyć uczniów zgodnie z ich predyspozycjami. Ze względu na znaczenie dyscypliny w chińskiej klasie, nauczyciele wybierają członków klasy, którzy pomagają im w zarządzaniu klasą i działają jako wzór do naśladowania. Dla brytyjskich uczniów chiński model klasy jest zbyt konkurencyjny dla ich poczucia własnej wartości. Nauczyciel jest zbyt poważny i kładzie zbyt duży nacisk na dyscyplinę. Nauczyciel uczy zbyt szybko, zajęcia są nudne, uczniowie czują, że tylko biernie przyswajają wiedzę i mechanicznie robią notatki, a brak koncentracji uczniów wpływa również na innych uczniów. Dla chińskich nauczycieli trudno jest kontrolować porządek w klasie, różnica kulturowa jest ogromna, a zarządzanie dyscypliną jest trudne, a także stratą czasu, co obniża efektywność zajęć. W wynikach egzaminu końcowego klasa prowadzona przez chińskiego nauczyciela uzyskała wyższe wyniki niż pozostałe klasy. Niektórzy brytyjscy nauczyciele przypisywali to faktowi, że klasy prowadzone przez chińskich nauczycieli pozostawały w szkole dłużej. Ale eksperyment pozwolił również nauczycielom i uczniom rozwinąć silną więź.

OSOBA M.

1. Jakie są typowe cechy chińskiego stylu edukacji?

Dyscyplina jest bardzo ważna. Trzeba słuchać, co mówi nauczyciel podczas zajęć. Podczas zajęć nie wolno robić innych rzeczy, nie wolno też dowolnie spacerować po klasie. Bardzo skupiony na wynikach, czyli ocenach.

2. Co było najtrudniejsze dla brytyjskich uczniów?

Za dużo trzeba się nauczyć na jednej lekcji. Czas zajęć jest za długi. Do każdego zajęcia wymagane są notatki. Każde zajęcia wymagają koncentracji.

3. Co było najtrudniejsze dla chińskich nauczycieli?

Uczniowie nie mają żadnej dyscypliny, są wolni i niezdyscyplinowani. Uczniowie opuszczają zajęcia i nie uczą się. Niesłuchanie uważnie na zajęciach. Uczniowie swobodnie poruszają się po klasie i ignorują obecność nauczyciela. Uczniowie są niezadowoleni z długości zajęć.

4. Jakie wnioski można wyciągnąć z tego eksperymentu?

Ostatecznie lepsze wyniki osiągnęła klasa prowadzona przez pięciu chińskich nauczycieli. Uczniowie muszą być zdyscyplinowani na lekcjach. Na zajęciach nie możesz robić, co chcesz. Ponieważ dorastałam w Chinach i tam zdobyłam wykształcenie. Może mogę powiedzieć, że znam chińską edukację. Ale szczerze mówiąc, nie podoba mi się. Może w ten sposób uda ci się uzyskać dobre oceny. Ale oceny nie są najważniejsze.

OSOBA M. (2)

1. Jakie są typowe cechy chińskiego stylu edukacji?

Myślę, że wielką typową cechą jest wkuwanie edukacji, bo w Chinach jest dużo uczniów, więc nauczyciele nie mogą opiekować się wszystkimi uczniami pod wszystkimi aspektami (np. wyniki w nauce, zdrowie psychiczne). Większość nauczycieli osiąga więc cele zbiorowe.

Z drugiej strony, zdecydowana większość chińskich rodziców ma inercję myślenia, oni myślą, że mocne i słabe strony uczniów powinny zależeć od szkoły, bo oni są [w] takiej sytuacji w ich czasie.

Ponadto, konkurencja jest ważną cechą. W Chinach jest zbyt wielu uczniów, jeśli nie będziesz się pilnie uczył, możesz nie dosyć [dostać] się na dobry uniwersytet. (Ogólnie rzecz biorąc, na dobrym uniwersytecie będziesz uczyć się lepiej, ale możesz popaść w dekadencję, albo tracić czas na złym uniwersytecie.)

2. Co było najtrudniejsze dla brytyjskich uczniów?

Uczenie się o wysokiej intensywności i uczenie się wymuszone.

3. Co było najtrudniejsze dla chińskich nauczycieli?

Intensywna praca i wręcz piekielne zadania dydaktyczne np. utrzymanie dyscypliny.

4. Jakie wnioski można wyciągnąć z tego eksperymentu?

W mojej opinii eksperyment pokazuje porażkę chińskiej edukacji w Wielkiej Brytanii. Ale myślę, że chyba brytyjski model edukacji też będzie zawodny w Chinach. Bo edukacja powinna zależeć od rzeczywistej sytuacji w kraju. Chodzi mi o to, że nie ma najlepszego systemu edukacji, jest tylko najbardziej odpowiedni system edukacji. Ale miną dziesięciolecia, zanim przekonamy się, czy to się uda. Edukacja to projekt mający stulecia.

Lektura tych przykładowych wypowiedzi pokazuje różne stanowiska. Studenci krytycznie odnoszą się do zachowania brytyjskich uczniów i braku dyscypliny, co negatywnie wpływa na proces uczenia się. Zarazem wskazują, że metody stosowane przez nauczycieli są „złudne, trudne i „nudne”, po to jednak, by na końcu podkreślić

efektywność tego sposobu nauczania. Wiele zdań wskazuje na inny kontekst społeczny, co dobrze oddaje jedno z przytoczonych stwierdzeń: „W mojej opinii eksperyment pokazuje porażkę chińskiej edukacji w Wielkiej Brytanii. Ale myślę, że chyba brytyjski model edukacji też będzie zawodny w Chinach. Bo edukacja powinna zależeć od rzeczywistej sytuacji w kraju. Chodzi mi o to, że nie ma najlepszego systemu edukacji, jest tylko najbardziej odpowiedni system edukacji”.

Przyznam, że po lekturze wszystkich tekstów, po które sięgnęłam, aby móc napisać tę książkę oraz na skutek obserwacji i doświadczeń, muszę zgodzić się z opinią, że nie istnieje jeden uniwersalny model kształcenia adekwatny do wszystkich kontekstów społecznych i zdolny sprostać wymaganiom różnych miejsc, czasów i kultur. Wierzę natomiast, że refleksyjne podejście, obserwacja podbudowana wiedzą, wykorzystywanie mocnych stron uczących się i dążenie do ich wszechstronnego rozwoju pozwala na wypracowanie wachlarza efektywnych działań.

9.5. Hierarchie wartości – wypowiedzi o pracy

Drugim tematem, któremu warto przyrzeć się dokładniej, jest kwestia postrzegania tego, co jest najważniejsze w życiu zawodowym. Wybrałam ten aspekt, ponieważ wydaje się on na tyle neutralny, że nie porusza wątków, które mogą okazać się drażliwe (np. życie rodzinne, planowanie rodziny itd.), a jednocześnie pozwala poznać lepiej hierarchię wartości w odniesieniu do tego, jakże ważnego, elementu dorosłego życia. Geert Hofstede powiązał wymiar indywidualizm–kolektywizm z konkretnymi czynnikami odnoszącymi się do stosunku wobec pracy⁷. W przypadku indywidualizmu wymienił:

1. *Czas wolny od pracy* – praca, która pozostawia wystarczającą ilość wolnego czasu na zajęcie się sprawami osobistymi i rodzinnymi.
2. *Wolność* – swoboda w wyborze odpowiedniego stylu pracy.
3. *Wyzwanie* – praca będąca wyzwaniem i dająca poczucie satysfakcji.

W odniesieniu do kolektywizmu znalazły się takie elementy, jak:

1. *Szkolenia (podnoszenie kwalifikacji zawodowych)* – praca zapewniająca możliwość szkolenia (podnoszenia kwalifikacji).

⁷ Ze względu na to, że Geert Hofstede prowadził badania ukierunkowane na organizację pracy, kwestie związane z tym aspektem życia stały się podstawą wszystkich wyróżnionych wymiarów kultury, co bywa uważane za ograniczenie badań prowadzonych przez holenderskiego badacza (por. Boski 2000: 96).

2. *Warunki pracy* – dobre warunki w miejscu pracy (wentylacja, oświetlenie, wystarczająca ilość miejsca itp.).
3. *Wykorzystywanie umiejętności pracowników* – pełne wykorzystanie potencjału pracowników (Hofstede 2000: 98).

Fragmety przykładowych wypowiedzi tylko częściowo wpisują się w te założenia, co naturalnie może wynikać ze zmiany stylu życia i priorytetów w ciągu ostatnich dziesięcioleci. Poniżej aspekty życia zawodowego najczęściej wskazywane przez studentów.

1. Co jest dla mnie ważne? Po pierwsze, musi to być pensja. Mając wystarczająco dużą pensję, mogę normalnie żyć. Moja pensja musi być większa niż kwota, która wydają na czynsz i koszty codzienne razem, inaczej praca nie ma sensu. Po drugie, dobra atmosfera w zespole. To jest bardzo ważne w pracy dla firmy. Bez dobrej atmosfery między współpracownikami może mieć to poważny wpływ na produktywność. Po trzecie, możliwość rozwoju. To zmotywuje pracowników i jest dobre dla rozwoju firmy.
2. Dla mnie najważniejsze jest zarobki w pracy, ponieważ moim głównym celem chodzenia do pracy jest zarabianie pieniędzy. Równie ważni są ludzie, z którymi pracuję. Atmosfera w pracy decyduje o nastroju i efektywności pracy [...]. Pozytywni, entuzjastyczni, życzliwi i kompetentni współpracownicy pomogą mi zmniejszyć niepokój w pracy i pozwolą mi pracować spokojniej, a metody i zdolności przywódcze szefa bezpośrednio zadecydują o tym, czy firma będzie się rozwijać. A moim zdaniem nauczenie się nowych rzeczy nie jest takie ważne. Celem mojej pracy nie jest studiowanie, ale zarabianie pieniędzy na robienie tego, co lubię. [...] Jestem jednak chętna do uczenia się nowych rzeczy, gdy moje umiejętności nie wystarczają mi do dobrego wykonywania mojej pracy.
3. [...] Przede wszystkim, poczucie zadowolenia ma największe znaczenie w pracy. Praca powinna dawać nam możliwość zaprezentowania wartości samego siebie oraz pozwala nam na polepszenie samopoczucia. [...] Cenię również osobisty rozwój w pracy. [...] Liczy się zespół, w którym pracuję, czyli z jakimi ludźmi współpracuję. [...] Jasna rzecz, że osoby chcą zarobić jak najwięcej i jak najszybciej. Jednak według mnie, są sprawy ważniejsze od pensji.
4. Dla mnie najważniejsza jest pensja, ponieważ myślę, że celem mojej pracy jest zarabianie pieniędzy. Jeśli pensja jest wysoka, to jest dla mnie do zaakceptowania cięższa praca. [...] Myślę, że dodatkowe kursy i szkolenia nie są takie ważne.
5. Dla mnie wynagrodzenie jest ważne. Pracuję, aby mieć lepsze życie, kupować rzeczy, które lubię i podróżować do miejsc, które lubię. Kiedy zarobię pieniądze, mogę zapewnić moim rodzicom lepsze życie. Ubezpieczenie też jest ważne. Kiedy mam ubezpieczenie mogę pracować i żyć poważnie. Ubezpieczenie odpowiada nie tylko za siebie, ale także za swoją rodzinę.
6. Najważniejszą rzeczą dla mnie jest to, że ta praca pasuje do mojego osobistego planu kariery. Ważne są również zarobki i atmosfera i jaki jest szef. A co do pytania

- o pasji i zainteresowania to jeszcze nie jestem pewna. Ponieważ nie pracowałam, to myślę, że to nie ma większego znaczenia, czy jestem zainteresowana pracą czy nie, ale może po pracowaniu przekonam się że pasja jest bardzo ważne.
7. [...] dla mnie ubezpieczenia i urlop albo przerwy są ważne w pracy. Ubezpieczenie to minimalny standard, bo mogę ufać firmie i też opiekować się moimi rodzicami.
 8. Potrzebujesz zarabiać pieniądze, żeby opiekować rodzinę; jeśli zajmujemy się pracą a potem przyjdziemy i damy do rodziny, to będą rozczarowani naszej postawy do nich.
 9. [...] na koniec w ogóle nie lubię pracy, ale chciałbym pieniądze.
 10. Dla mnie pasja jest najważniejsza, kiedy czas pracować. Jeśli chcesz trzymać świeżość i przyjemność, pasja jest kluczowa rzecz. Pasja zawsze będzie decydować, jak długo możesz wykonywać tę pracę. Najmniej ważne jest dodatkowy kurs. Jeśli mam czas będę sama podejmować decyzji, jaki kurs albo zajęcia będę zapisać.

Lektura tekstów pokazuje zróżnicowane stanowiska, niemniej jednak najczęściej na pierwszym miejscu pojawia się odpowiednio wysoka pensja, która pozwala wieść życie na oczekiwanym poziomie oraz zapewnić możliwość wspierania rodziców, co zgodne jest z konfucjańskim obowiązkiem synowskim i nie podlega żadnym dyskusjom. Z rozmów ze studentami wynika także, że niewiele osób planuje założenie rodziny ze względu na te zobowiązania finansowe. Co zaskakujące, rzadko odczuwana jest potrzeba doksztalcenia się i dalszego rozwoju, możliwości wyjazdów zagranicznych, realizowania własnych ambicji oraz satysfakcja, co – zgadzuję – mogłoby pojawić się w wypowiedziach polskich rówieśników. W przytoczonych fragmentach możemy ponadto wyczytać więcej aspektów kulturowo zależnych, o których była już mowa w poprzednich rozdziałach. Jednak nie tropienie różnic, ale rozumienie ich podłoża stanowi główny cel prowadzonych badań.

Dokonując analizy wypowiedzi studentów chińskich pod kątem treści, należy pamiętać o zachowaniu postawy opartej na relatywizmie kulturowym – łatwo bowiem zbyt pochopnie ocenić system wartości, który się w nich ujawnia. W przeciwnym wypadku (i w najlepszym) pewne treści mogą być uznane za mniej lub bardziej dojrzałe, w najgorszym razie oceniający wypowiedź dokonać może podświadomej oceny studenta. W przypadku wartości związanych z pracą jesteśmy bowiem skłonni wskazywać na możliwość rozwoju osobistego i zawodowego, stabilność, działania w dynamicznym zespole, odczuwanie satysfakcji itd., a nie wysuwać na pierwszy plan kwestie związane z zarobkami, czasem pracy czy lokalizacją. Zdziwienie, a i niestety niesmak, może budzić koncentracja na tak prozaicznych aspektach życia zawodowego. Należy pamiętać, że prowadzenie badań nad wartościami na podstawie obserwacji czy nawet za pomocą wystandaryzowanych narzędzi obarczone jest ryzykiem błędu, w badaniach lub w różnego rodzaju wypowiedziach o charakterze publicznym często deklarujemy bowiem wartości oparte na normach idealnych i zgodnych z etyką, nawet jeśli nie zawsze są tożsame z decyzjami życiowymi.

Następuje tu zatem pewnego rodzaju dysonans, tzn. ktoś może deklarować, że najważniejsze w życiu zawodowym jest odczuwanie satysfakcji z pracy oraz możliwości rozwoju, a wybrać ofertę pracy, która nie będzie zaspokajała tych potrzeb, ale będzie łatwa i lekka.

Analiza wypowiedzi, zderzenia z innym sposobem pojmowania oczywistych na pierwszy rzut oka kwestii, a wreszcie incydenty krytyczne mogą niedoświadczonego pedagoga wprawiać w zdziwienie, czasami zakłopotanie, a nauczyciela-badacza będą fascynować. Znajomość różnic między skryptami kulturowymi pozwala uniknąć sytuacji niezręcznych, lepiej zaplanować przebieg zajęć, odpowiednio dobrać materiały, a przede wszystkim stanowi ona punkt wyjścia do budowania umiejętności interkulturowych, czyli pośredniczenia pomiędzy kulturą własną a kulturą obcą. Dogłębna i systematyczna analiza zdarzeń krytycznych to cenne narzędzie pozwalające uniknąć tego rodzaju nieporozumień, dzięki możliwości przewidywania trudności, które mogą pojawić się w środowisku nauczania (Zarzycka 2010: 65) lub przeciwnie – zapobiec incydentom krytycznym w autentycznych sytuacjach komunikacyjnych, poprzez planowanie interakcji obciążonych ryzykiem w przestrzeni klasowej i wskazywanie odpowiednich mechanizmów działania, co jest podstawą treningu międzykulturowego.

9.6. Przyjmowanie polskich imion

Chińscy studenci, którzy zaczęli uczyć się języka polskiego w swoim kraju, najczęściej już od pierwszych dni na uniwersytecie zaczynają posługiwać się polskimi imionami. Są to zwykle imiona zaproponowane przez ich nauczycieli – Polaków lub Chińczyków, czasem wylosowane, rzadziej samodzielnie wybrane. Studenci używają nowych polskich imion podczas zajęć i poza nimi, a po przyjeździe do Polski są one wykorzystywane w kontaktach z polskimi kolegami i nauczycielami oraz w rozmowach z osobami z innych krajów. Obserwacje wskazują, że nowe imiona funkcjonują także poza przestrzenią edukacyjną – są używane w adresach e-mailowych oraz na portalach społecznościowych – nawet na popularnej chińskiej aplikacji WeChat. Świadczyć to może o wysokim stopniu identyfikacji z drugim (lub kolejnym) imieniem. W relacjach z Polakami polskie imiona są używane też po zakończeniu edukacji – w karierze akademickiej, dyplomacji, życiu zawodowym, częstokroć przysłaniając i zastępując imiona chińskie. W polskim środowisku akademickim prof. Zhao Gang znany jest jako Karol, prof. Li Yinan jako Marysia, prof. Mao Yinhui jako Zosia, a dr Mao Rui jako Marzena. Do imienia często dołącza się polonistykę, którą reprezentują – i tak powstają konstrukcje podobne do tych sprzed wieków, typu Marysia z Pekinu czy Zosia z Kantonu.

Dla przedstawicieli kultur Zachodu przyjmowanie obcojęzycznych imion może wydawać się nieco zaskakujące, ponieważ zwykle traktujemy imię jako część naszej tożsamości. Owszem, przyjmujemy odpowiedniki naszych imion (jeżeli takowe istnieją), kiedy wyjeżdżamy zagranicę lub na potrzeby zajęć z języka obcego, a także w kontaktach z przedstawicielami innych kultur, ale zwykle są to wciąż te same imiona, ponieważ duża część imion o korzeniach łacińskich (lub greckich) i/lub proveniencjach chrześcijańskich ma swoje odpowiedniki w wielu językach. Warto zatem bliżej przyjrzeć się kwestii przybierania polskich imion – nowych i zupełnie odmiennych od pierwowzorów – przez studentów z Chin oraz strategiom ich nadawania, jak i aspektom kulturowym, a nawet tożsamościowym, związanym z ich używaniem. Aby lepiej zrozumieć te zjawiska, należy poznać zasady nadawania imion w Chinach oraz spróbować określić, jaki stosunek do swoich polskich imion mają ich chińscy użytkownicy.

Imiona chińskie znacząco różnią się od polskich. Podstawową specyfiką jest fakt, że są one tworzone, a nie wybierane z dostępnych wariantów. Nadawanie imion jest dla Chińczyków jedną z najważniejszych spraw, w którą często zaangażowana jest cała rodzina. Zasięga się także porady specjalistów zajmujących się tworzeniem imion na podstawie różnego rodzaju informacji, takich jak: data i godzina urodzenia, znak horoskopu, oczekiwania względem przyszłości. Niezwykle istotne są znaczenia zawierające się w imionach. Chińskie imiona mają charakter tzw. widoku wewnętrznego (*nèi shì xìng*). Wybór imienia nazywany jest nawet nauką bądź sztuką – wymaga zastanowienia, przemyślenia, szerszej refleksji. Jak podkreśla Irena Kałużyńska (2020), w kulturze chińskiej imię nie jest wyłącznie znakiem identyfikującym każdego człowieka, ale w pewnym sensie jest też wyznacznikiem jego losu. Imiona Chińczyków są zwykle unikalne i bardzo rzadko powtarzają się w tak licznym przecież narodzie⁸.

W kulturze chińskiej imię następuje po nazwisku. To właśnie nazwisko stoi zawsze na pierwszym miejscu. Bywa to powodem utrudnień przy cytowaniu prac naukowych chińskich specjalistów w polskojęzycznych tekstach, również w pracach licencjackich i magisterskich pisanych przez chińskich studentów po polsku⁹.

Chińscy rodzice, kiedy dokonują wyboru imienia, zwracają uwagę na jego oryginalność, unikatowość, brzmienie, ale przede wszystkim na to, aby było ono wyrazem pięknych życzeń lub oczekiwań. Z tego względu dba się o dobór znaków o znaczeniu

⁸ Szczegółowy opis tradycji nadawania imion w Chinach i w Polsce został szerzej dokonany w artykule *Tożsamość ukryta w imionach. O polskich imionach chińskich studentów z perspektywy glottodydaktycznej* (2024), który napisałam razem z Duolą Long. Część dotycząca tradycji nadawania imion w Chinach opiera się na jej badaniach i wiedzy.

⁹ Kwestia kolejności zapisu imienia i nazwiska została już poruszona i omówiona w rozdziale poświęconym stylom komunikacji.

bardziej abstrakcyjnym, niematerialnym, podkreślającym duchowość człowieka, choć zdarzają się imiona bardzo mocno związane z konkretnymi desygnatami. Imiona mieszkańców Zachodu też mogą zawierać w sobie pewną wizję przyszłości (np. Stanisław, Dominika), określać cechę (np. Katarzyna, Zofia) lub nawiązywać do ról społecznych, zawodów lub środowisk. Nie są one jednak tak mocno zindywidualizowane i dostosowywane do wielu czynników (zob. Long, Prizel-Kania, 2024).

W polskim imiennictwie przenika się kilka tradycji. Wynika to ze zmian historycznych, kontaktów z innymi kulturami oraz z różnego rodzaju tendencji i mód obecnych w kulturze popularnej.

Wśród imion o najstarszym słowiańskim rodowodzie największą grupę stanowią imiona dwuczłonowe typu: *Stanisław*, *Czesław*, *Bronisław*, *Świętopełk*¹⁰. Mają one określone znaczenie leksykalne oraz naddane znaczenie symboliczne np. *Bronisław* „bronić sławy” oznaczało „(niech) broni sławy”, *Świętopełk* „silna drużyna” znaczy „(niech ma/oby miał) silną drużynę” (Malec 2015). Pierwotnie wybór imienia uzasadniony był zatem wizją przyszłości, a samo imię miało dodatkowo wpływać na życie nowo narodzonego dziecka, co można traktować jako pewnego rodzaju podobieństwo do tradycji chińskiej.

Jedną z kluczowych zmian w historii polskiej onomastyki imiennej było zastąpienie w średniowieczu imion staropolskich przez imiona chrześcijańskie, pochodzące z obcych języków i kultur (głównie z Zachodu) (Karpluk 1957: 179). Wraz z przyjęciem chrztu przez Mieszka I świat słowiańskich wierzeń i wartości, które znajdowały odzwierciedlenie także w imiennictwie, zaczął ulegać zmianom na skutek wizji życia zawartej w kulturze chrześcijańskiej. W pierwszej połowie XVI wieku imiona chrześcijańskie wyparły niemalże całkowicie staropolskie, a pierwotnie symboliczne cechy imion słowiańskich zostały zastąpione odniesieniami do postaci świętych. Z imion pozostających w użyciu wymienia się następujące: *Stanisław*, *Wojciech*, *Kazimierz*, *Wacław*, *Władysław* (Karpluk 1957). Wiek XIX wskrzesił wiele imion staropolskich, zwłaszcza tych dwuczłonowych. Zwrot ku tradycji słowiańskiej był jednym z przejawów kultywowania rodzimej kultury w dobie utraty niepodległości. Powrót takich imion, jak: *Kazimierz*, *Stanisław*, *Wacław*, *Wojciech*, *Bogumił*, *Bogusław*, *Wiesław* czy *Zdzisław* i ich żeńskich odpowiedników wynikał z pobudek patriotycznych (por. Long, Prizel-Kania 2024). Badacze zwracają uwagę także na funkcjonowanie imion o proveniencji literackiej (głównie imion bohaterów legend, opowieści rycerskich i romansów).

Wiele z tych imion pozostaje w użyciu do dziś, co więcej, różnego rodzaju mody powodują mniejsze lub większe zainteresowania imionami pochodzenia

¹⁰ Źródłem wiedzy na temat nazewnictwa osobowego i zbiorem nazw używanych do 1500 roku jest *Słownik staropolskich nazw osobowych* (SSNO), wydany pod red. Witolda Taszyckiego (1965–1983).

staropolskiego, chrześcijańskiego i literackiego. Zmieniły się natomiast motywacje wyboru, które obecnie częściej opierają się na względach estetycznych (brzmienie imienia w zestawieniu z nazwiskiem, oryginalność, moda). Obserwuje się także nadawanie imion inspirowanych postaciami ze świata sztuki, kultury, filmu. W szerszym obiegu są imiona zdrobniałe np. *Ada, Iza, Lena, Antek, Darek, Kuba, Zuza, Jarek* (por. Cieślikowa 2013). W zestawieniu aktualnie najbardziej popularnych imion wymieniane są, np. *Nikodem, Antoni, Jan, Aleksander, Franciszek, Jakub, Leon, Stanisław, Mikołaj, Ignacy*, a z imion żeńskich: *Zofia, Zuzanna, Hanna, Maja, Laura, Julia, Oliwia, Alicja, Maria i Pola*. Wybierane są też imiona spoza kanonu, np. *Mia* czy *Natan*¹¹. Z tego zestawienia wynika, że Polacy chętnie wracają do imion utrwalonych w polskiej tradycji onomastycznej i wybierają często imiona takie, jak *Zofia* (oznaczająca *mądrość*) czy *Nikodem* (*ten, który zwycięża*). Dużą popularnością cieszą się imiona o proveniencji chrześcijańskiej, co jest spowodowane wielowiekowym zakorzenieniem ich w tradycji i kulturze polskiej, z imion staropolskich wciąż najczęściej używane jest *Stanisław*, coraz mniej popularne są imiona niestandardowe oraz będące kalkami imion zagranicznych.

Z przedstawionych opisów jasno wynika, że tradycja dobierania imion w Chinach i w Polsce jest zupełnie inna, i odmienne czynniki odgrywają tu kluczową rolę. Warto zatem zastanowić się, czy chińscy studenci mają świadomość pochodzenia imion, które przyjmują, a i czy taką wiedzę mają nauczyciele nadający te imiona. Niezwykle ważna jest także kwestia popularności, konotacji i odbioru danych imion w społeczeństwie polskim. Dla chińskich uczących się przyjęcie imienia to jeden z najbardziej ekscytujących momentów. Kieruje nimi ciekawość, świadomość nowości oraz chęć poznania imienia, którym będą od tej pory określani nie tylko podczas zajęć językowych, lecz także w kontaktach pozalekcyjnych. Jak pisze Li Yinan, nadanie polskiego imienia jest pewnego rodzaju „chrztem” (Li 2012: 265). Podkreśla edukacyjną rolę, jaką odgrywają polskie imiona oraz omawia strategię ich doboru:

Zasada nadawania imion jest taka, że staramy się, aby polskie imiona brzmiały podobnie do chińskich imion studentów. Dzisiaj widzimy wiele zalet takiego zwyczaju: po pierwsze, studenci muszą nauczyć się wymawiać swoje imię, potem koleżanek i kolegów. To pierwsze ćwiczenie fonetyczne. Po drugie, studenci zaczynają się dowiadywać od lektora, że Polacy nadają dzieciom imiona na podstawie Biblii. [...] Po trzecie, studenci budują pierwsze poczucie związku z językiem polskim (Li 2012: 266).

Jagna Malejka dodaje do tej listy aspekt pragmatyczny związany z użyciem form oficjalnych i nieoficjalnych, sposobów autoprezentacji, zwrotów do drugiej osoby

¹¹ Na podstawie informacji zamieszczonych na oficjalnej stronie Serwisu Rzeczypospolitej Polskiej: <https://www.gov.pl/web/cyfrizacja/dawne-czy-nowoczesne--jake-imiona-wybieralismy-dla-dzieci-w-2023-r> (dostęp: 10 VIII 2024).

oraz stosowania form wołacza (Malejka 2021a: 482). Jedną z najpopularniejszych technik w nauczaniu jest tworzenie i odgrywanie dialogów, w których używanie polskich imion koleżanek/kolegów jest nieuniknione, w związku z czym studenci ciągle powtarzają i utrwalają pewne struktury gramatyczne związane z imionami. Dzięki stosowaniu polskich imion można także łatwiej stworzyć na zajęciach okoliczności, by od początku do końca posługiwać się polszczyzną (Malejka 2021a).

Strategie nadawania imion przez nauczycieli (polskich lub chińskich) są bardzo różne. Wielu z nich stara się dopasować brzmienie polskiego imienia do imienia bądź nazwiska (bądź połączenia tych dwóch elementów) chińskiego. Jest to działanie celowe i przemyślane, choć nie zawsze łatwe. Stosując tę metodę, uwzględnia się bowiem związek uczącego się z imieniem (i nazwiskiem) chińskim, przywiązanie i autoidentyfikację. Innym sposobem jest nadawanie imion losowo, zupełnie przypadkowo lub wspólny wybór imienia w porozumieniu z uczącymi się, z uwzględnieniem ich preferencji.

Z czasem studenci przyzwyczajają się do swoich polskich imion, które stają się elementem tożsamości i nośnikami nowej roli – roli studenta polonistyki, a następnie polonisty. Często w relacjach z kolegami z grupy studenci zaczynają nieświadomie stosować polskie imiona nie tylko na zajęciach, lecz także po ich zakończeniu. Można zatem stwierdzić, że stopniowo polskie imiona pełnią funkcję pewnego rodzaju „pseudonimów”, z którymi się utożsamiają nie tylko w środowisku uniwersyteckim. Przyjmowanie imion pozwala poczuć się częścią społeczności używającej danego języka, co ułatwia wejście do jej świata. Nierzadko jednak studenci nie mają szerszej wiedzy na temat nadanych im imion. Bywa, że na początku nauki są one dla nich pozbawionymi głębszych znaczeń brzmieniami, do których (jak przyznają zapytani studenci) dość trudno jest się przyzwyczać. Warto zatem sprawdzić, jaki rzeczywiście jest stosunek studentów do ich polskich imion. Poprosiłam więc kilkadziesiąt osób z nich o podzielenie się w tym zakresie przemyśleniami. Poniżej przywołuję kilka najbardziej reprezentatywnych wypowiedzi – pozwalają one zrozumieć perspektywę studentów, ale akcentują także kwestie, które należy wziąć pod uwagę przy nadawaniu polskich imion¹².

OPINIA 1

Twierdzę, że nadawanie chińskim studentom polskich imion ma swoje zalety i wady, ale mam tendencję wierzyć, że zalety przeważają nad wadami. Przede wszystkim, polskie imiona są łatwe do wymowy i zapamiętania przez nauczycieli, co zdecydowanie ułatwia komunikację z chińskimi studentami. Dodatkowo, chińska wymowa imion również bywa trudna dla Polaków, dlatego moim zdaniem, aby uniknąć niepotrzebnych nieporozumień, lepiej byłoby po prostu zastąpić chińskie imiona polskimi.

¹² Wypowiedzi są cytowane woryginalnie i zamieszczone za zgodą ich autorek i autorów.

Po drugie, przyjęcie polskich imion może ułatwić nawiązywanie kontaktów z Polakami. Prywatnie, kiedy jesteśmy na imprezie lub poznajemy nowych ludzi z Polski, podawanie polskich imion pomaga w budowaniu relacji. Przykładem może być moja koleżanka, która ma polskie imię Miśka. Kiedy studiowała polonistykę w Chinach, myślała, że to po prostu zwykłe imię. Jak przyjechała do Polski, zorientowała się, że Miśka jest zdrobnieniem od imienia Michalina. Widzi Pani, ta przygoda dodaje temu zjawisku ciekawości.

Biorąc siebie za przykład, mogę powiedzieć, że utożsamiam Iżę jako swoje imię poza chińskim. U nas jest taka interesująca historia z nadaniem imion. Na początku studiów nasz nauczyciel wybrał dla nas polskie imiona, kombinując wymowy naszych chińskich imion z podobnymi wymowami w polskich imionach. Na przykład, w moim chińskim imieniu jest wymowa „i”, stąd powstało moje polskie imię „Iza”. Istnieje między tymi dwoma imionami duże podobieństwo, dlatego bardzo lubię swoje polskie imię i zawsze uważam je za swoje prawdziwe imię.

Z drugiej strony, niektórzy studenci z Chin mogą nie podchodzić do swoich polskich imion w taki sam sposób jak ja, co może przyczyniać się do niezrozumienia. Dlatego, moim zdaniem, danie im szansy na to, aby sami mogli wybrać, czy wolą swoje autentyczne imiona, czy polskie imiona, byłoby dobrym rozwiązaniem.

OPINIA 2

Z mojego doświadczenia, szczerze mówiąc nie czuję się atakowany, kiedy Polacy do mnie zwracają się na polskie imię, bo ja osobiście bardzo lubię swoje imię Stanisław. Dla mnie to imię już jest symbolem, że uczę się polskiego. Wiem[,] że chińskie imię i wymowa dla tych, którzy nie mówią po chińsku są trudne. Stanisław to drugi ja na świecie, żyjąc w Polsce. Kwestia jest taka, że studenci na początku nie znają znaczenia swojego imienia, i czasami nie mają swojego wyboru, po prostu zostały nadawane przez chińskich albo polskich nauczycieli z powodu takiej tradycji. Nie mam nic przeciwko, żeby studenci mieli polskie imię, po pierwsze jest to dużo łatwiej dla nauczycieli z Polski, żeby się do nich zwracać, po drugie warto mieć swoje obce imię, jak uczymy się tego języka. Trzeba pamiętać, że nauczyciele na samym początku nie powinni osobiście nadawać studentom imię według swojego myślenia, trzeba rozmawiać ze studentami i zapytać czy może być takie imię, albo studenci sami wybierają. Studenci na pierwszym etapie studiów nie za bardzo znają polskie imię, więc w tym przypadku imiona mogą być nadawane przez sposób fonetyczny według wymowy swojego chińskiego imienia, albo jakieś znaczenie albo cechy charakteru związane z tym imieniem, należy dobrze wyjaśnić i wytłumaczyć. Jeżeli to imię nie ma znaczenia i nie według wymowy, jak inni pytają dlaczego masz to imię[,] a nie inne, studenci nie wiedzą[,] jak to powiedzieć, po prostu nauczyciel mi wybrał. Mam też taki pomysł, że na samym początku nauczyciel może przygotować taką lekcję z nadawaniem imion w Polsce, jak polscy rodzice wybierają imię dla dziecka, jakie są tradycje nadawania imion, znaczenie niektórych imion. Przez taki sposób studenci mniej więcej rozumieją o imionach[,] potem mogą sami wybrać. Nigdy nie myślę, żebym zmienił swoje imię na inne, chcę tylko to, że wszyscy będą pamiętać że jest taki Chińczyk, który nazywa się Stanisław. I oczywiście kiedy się przedstawię innym

ludziom z innego kraju oprócz Polski, np. ze Stanów, Hiszpanii, Indii, Włoch... też mówię[,] że jestem Stanisław po polsku albo po angielsku, bo chińska wymowa dla nich też jest trudna. To imię jak dla inne imię, żebym mógł używać poza Chinami.

OPINIA 3

Mogę się podzielić swoim doświadczeniem: Wcześniej studiowałem z japońskimi i koreańskimi studentami uczącymi się polskiego, oni ogólnie chyba nie mają polskich imion i mówili kiedyś[,] że raczej wolą swoje oryginalne. Jednak prawie wszyscy chińscy studenci mają polskie imiona. Sam wybrałem sobie polskie imię, bo wtedy moja chińska nauczycielka na pierwszych zajęciach napisała na tablicy około 10 męskich imion i my 6 chłopaki wybraliśmy sobie sami. Niestety wtedy nie mieliśmy za dużo czasu, żeby się zastanowić nad wyborem i też nie mieliśmy pojęcia, co oznaczają te imiona. Później żałowałem kilka razy i chcę zmienić go, ale za każdym razem poddałem się w końcu, przecież wszyscy już wiedzą[,] że moje polskie imię to Piotr, to niech pozostaje, ale znam kogoś, który zamienił go na inne. Bardzo lubiłem kiedyś imię „Sebastian”, bo pięknie brzmi dla mnie, i lubiłem też „Artur”, bo ma 2 „r”, więc bardzo fajnie[,] gdy mówić innym Chińczykom takie imię z „r”, i oni później reagovaliby jak „WOW”, ale jak potrafisz wymawiać r. Myślę że to fajna tradycja i nie mam nic przeciwko, bo ułatwia Polakom zapamiętywać nas. Sam też bardzo go lubię i już całkiem akceptuję (w sensie prawdopodobnie nie będę myśleć o zmianie imienia). Jednak też spotykałem taką sytuację: gdy się przedstawiam i mówię swoje polskie imię, niektórzy (Polacy też) nie rozumieją i pytają, że czemu masz polskie imię, przecież masz swoje oryginalne i właśnie chcę to wiedzieć [tj. znać]...

OPINIA 4

Wcale nie czuję się dziwnie, żeby mieć polskie imię, wręcz przeciwnie, jest to bardzo naturalne, ponieważ jak uczyłam się języka angielskiego od dzieciństwa, także mam swoje angielskie imię. Obce imię jest dla mnie czymś osobistym i wyjątkowym, jest jakby „wizytówką” nowej roli jako uczący się języka polskiego. Nowe imię oznacza nowy początek, co przypomina, że powinnam poważnie traktować swój kierunek studiów i pilnie uczyć się języka polskiego.

OPINIA 5

Wracając myślami do czasów, kiedy rozpoczynałam naukę języka polskiego jako obcego w Chinach, dobrze pamiętam, jak nasza chińska lektorka na pierwszych zajęciach po prostu rozdała mi oraz moim kolegom i koleżankom polskie imiona, nie wyjaśniając ich znaczenia, nie mówiąc także nic o ich formach zdrobniałych (np. wśród nadawanych imion było tylko *Asia* zamiast *Joanny*, co z kolei sprawiło uczącym się kłopoty i nasuwało wątpliwości podczas dalszej nauki). Może to dlatego, że wtedy było kilka lektorek, które pochodziły z Polski i nie potrafiły mówić po chińsku. Typowe polskie imiona były dla nich wygodniejsze i ułatwiały prowadzenie zajęć – szczególnie wtedy, kiedy zwracały się do studentów i zadawały im pytania. Polskie imiona są ponadto dużo łatwiejsze do zapamiętywania niż chińskie.

W wypowiedziach tych powtarza się często argument, że nadawanie polskich (lub innojęzycznych) imion chińskim uczącym się pozwala nauczycielowi łatwiej i szybciej je zapamiętać. Wydaje się on dość łatwy do podważenia, ponieważ imiona polskie (czy angielskie) nadawane są nierzadko przez lektorów chińskich, którzy nie mają problemów z wymową bądź zapamiętaniem właściwych imion studentów. Warto przy tym zwrócić uwagę na fakt, że dla chińskich studentów zapamiętywanie polskich imion kolegów i koleżanek, a nawet swojego imienia (wraz ze wszystkimi formami gramatycznymi, w których są używane), też nie jest zadaniem łatwym. Niekiedy są w stanie orientować się w tych „obcych” imionach dopiero po kilku miesiącach nauki. Ponadto lektorzy polscy pracują ze studentami z różnych krajów, których imiona również mogą stanowić wyzwanie artykulacyjne lub przysparzać kłopotów z zapamiętaniem, a jednak nie nadają im polskich imion. Należałoby zatem uznać, że popularność tej praktyki jest raczej inicjatywą związaną z edukacją w Chinach i odwzorowaniem działań typowych dla prowadzonej w nich edukacji językowej.

Z przytoczonych wypowiedzi wynika przede wszystkim, że studenci z Chin są przywiązani do tradycji przyjmowania obcojęzycznych imion i z czasem utożsamiają się z nimi. Dostrzegają także edukacyjne aspekty związane z ich używaniem. Podkreślają, że dobór odpowiedniego imienia jest niezwykle istotny, że chcieliby mieć możliwość uczestniczenia w wyborze imienia dla siebie, poznania znaczenia imion oraz zasad posługiwania się nimi. Wiele osób podkreśla, że fonetyczne podobieństwo imion polskich i chińskich jest dla nich aspektem ważnym ze względów tożsamościowych. To odpowiedzialne i czasami trudne zadanie dla nauczycieli – zwłaszcza lektorów chińskich, którzy nie orientują się tak dobrze w polskiej antropimii i często potrzebują wsparcia Polaków. Dotyczy to przede wszystkim aspektów związanych z recepcją danych imion we współczesnym społeczeństwie polskim oraz konotacji z nimi związanych. Bywa bowiem, że niewłaściwie dobrane imię lub brak pełnej wiedzy na temat jego pochodzenia i form, w jakich występuje, może prowadzić do chęci zmiany imienia, a nawet odczuwania pewnego rodzaju dyskomfortu. Zdarza się, choć rzadko, że studenci podejmują decyzję o zmianie imienia lub w ogóle przestają używać polskiego imienia.

Przedstawiam kilka studiów przypadków jako przykłady takich sytuacji.

PRZYPADEK 1

Student, który przyjął polskie imię *Zenek* (nie *Zenon*), bardzo się zdziwił (a nawet zdenerwował) po przyjeździe do Polski, gdy usłyszał opinię dotyczącą imienia polskich koleżanek. Uznały one, że imię *Zenek* jest teraz w Polsce niemodne, a nawet nieeleganckie. Podjął decyzję o zmianie imienia (na inne polskie imię) i zadbał o to, żeby weszło ono do użycia.

PRZYPADEK 2

Student, który przez cztery lata posługiwał się imieniem *Krzysztof*, po rozpoczęciu studiów magisterskich w Polsce zaczął przedstawiać się jako *Jan*. Wynikało to jednak z innych pobudek niż w pierwszym przypadku. *Jan* brzmi tak samo jak *Yan*, co stanowi właściwy zapis *pinyin* jego chińskiego imienia. Zdecydował się na to, ponieważ prowadzący zajęcia, sprawdzając listę obecności, zawsze posługiwali się jego prawdziwym imieniem i nazwiskiem i przestał być identyfikowany przez nauczycieli oraz polskich kolegów jako *Krzysztof*. Sytuacja ta stanowi argument w dyskusji nad strategiami nadawania polskich imion. Warto podjąć próbę znalezienia imienia, które fonetycznie będzie nawiązywało do imienia chińskiego. W opisywanym przypadku zmiana imienia na *Jan* wydaje się oczywistym i trafnym wyborem.

PRZYPADEK 3

Kolejna z badanych swoje polskie imię otrzymała od chińskiej lektorki języka polskiego na pierwszych zajęciach. Uważa, że byłoby lepiej, gdyby mogła najpierw uzyskać więcej informacji o polskich imionach, na przykład o ich znaczeniu oraz popularności, a potem podjąć decyzję, czy naprawdę chce mieć polskie imię, czy woli używać chińskiego imienia lub ewentualnie samodzielnie wybrać polskie imię. Teraz posługuje się także japońskim imieniem, które brzmi podobnie do jej chińskiego imienia. Jak mówi, zdecydowanie bardziej się z nim utożsamia. Wspomina także o tym, że wśród jej japońskich znajomych do rzadkości należy przybieranie i posługiwanie się obcojęzycznymi imionami. Uważa, że Japończycy raczej nie odczuwają takiej potrzeby. Te doświadczenia zmieniły nieco jej nastawienie do posługiwania się obcojęzycznymi imionami i teraz rzadko używa imienia nadanego jej przez lektorkę języka polskiego.

PRZYPADEK 4

Następna studentka również otrzymała swoje obecnie używane imię od chińskiego lektora. Pamięta, że lektor uznał, że studenci powinni mieć polskie imiona, nie wyjaśniając konkretnie dlaczego. Po dwóch latach nauki polskiego wciąż nie wiedziała, że jej polskie imię, które dostała to zdrobnienie. Zapytała o to lektora, ale nie był w stanie odpowiedzieć na jej pytanie. Być może to wpłynęło to na brak identyfikacji z nowym imieniem i wywołało poczucie, że jest ono tylko słowem. Jak sama mówi, trudno jest utożsamiać się z czymś, co jest obce i nieznanne.

PRZYPADEK 5

Kolejna zapytana studentka dostała polskie imię po kilku zajęciach, kiedy już przyswoiła nieco polską wymowę. Nauczyciele przyjęli inną strategię, prosili bowiem studentów o wyszukanie w internecie imion, których brzmienie jest dla nich ciekawe i przyjemne. Jednak ze względu na to, że istnieje bardzo mało chińskich stron internetowych, które zawierają informacje o polskich imionach, zadanie to przysporzyło studentom wielu problemów. W efekcie w grupie znaleźli się także studenci, którzy wykorzystali internetowy translator i tłumaczyli dosłownie swoje chińskie imiona lub wybierali podobającą im się frazę, a następnie tłumaczyli ją na język polski.

W ten sposób powstawały propozycje imion takich jak: *Muzyka* (*pinyin: yīnyuè*, tłum.: *muzyka*), które – na szczęście – nie weszły do użycia.

Wszyscy respondenci podkreślają, że do nadawania imion konieczne jest odpowiednie przygotowanie i wiedza, a także konsultacja z Polakami. Rozdawanie uczącym się imion z listy, bez wyjaśnienia ich znaczenia, konotacji i recepcji w Polsce może mieć negatywne skutki. Wiele osób identyfikuje się z polskimi imionami, część jednak nie czuje potrzeby ich posiadania. Respondenci zwracają uwagę na to, że Polacy często dziwią się, słysząc polskie imiona i niemal zawsze pytają o powód ich przyjmowania. Wprawdzie są to polskie imiona, ale niejednokrotnie wydają im się raczej obce i nienaturalne. Rozbieżność taka powoduje, że polskie imiona są dla nich bardziej jak kryptonimy – martwe i puste. Takie poczucie może zwiększać dystans między rozmówcami i nie sprzyja głębszej komunikacji, do której wkrada się „sztuczność”. Zarazem też podanie chińskiego imienia może utrudniać komunikację ze względu na trudności w wymowie, co sprawia, że finalnie Polacy wybierają polski odpowiednik imienia.

Pojawia się zatem pytanie, czy – a jeśli tak, to w jaki sposób – nadawać studentom chińskim polskie imiona. Opierając się na zebranych materiałach i wnioskach płynących z rozmów ze studentami, należy stwierdzić, że tak. Z tą, usankcjonowaną już latami praktyki, tradycją wiąże się bowiem wiele pozytywnych aspektów. Pierwszym z nich jest podkreślenie przyjęcia nowej roli, drugim – budowanie związku z Polską i Polakami, trzecim – wymienione już uprzednio aspekty wspierające rozwój kompetencji językowych. Jest jednak kilka kwestii, o których trzeba pamiętać.

Ważne jest przede wszystkim to, aby chińscy uczący się mieli szansę podjąć decyzję, czy w ogóle chcą używać polskich imion, a następnie, aby mogli świadomie – z uwzględnieniem propozycji i sugestii nauczyciela – wybrać imię dla siebie. Należy zatem zapoznać chińskich uczących się języka polskiego z polskimi imionami jako częścią kultury polskiej. Warto, aby lektorzy na początkowych zajęciach przedstawiali uczącym się typowe polskie imiona męskie i żeńskie, aktualnie popularne lub często spotykane w Polsce. Mogą równocześnie tłumaczyć etymologię tych imion, podkreślić, że ma ona inne znaczenie i charakter niż w tradycji chińskiej. Imiona można wykorzystać w nauce wymowy oraz do rozróżniania rodzaju męskiego i żeńskiego. Można przeprowadzić w języku chińskim lekcję na temat imienia oraz sprawdzić, jakie imię znajduje się w kalendarzu w dniu urodzin studenta/studentki. Po takim wprowadzeniu studenci będą gotowi, aby przyjąć, a nawet wybrać dla siebie jeszcze jedno, tym razem polskie, imię. Ważne jest to, aby wiedzieli, co oznaczają ich polskie imiona i co stoi za takim wyborem.

Proponując imiona studentom rozpoczynającym naukę języka polskiego, należy także przedstawić możliwe i najczęściej używane formy danego imienia, aby znali formę oficjalną oraz różnego rodzaju formy, z którymi mogą się zetknąć

w kontaktach z Polakami. Niekiedy bowiem studenci przyjmują formę zdrobniałą jako jedyną formę imienia – i tak *Czesia* nie będzie utożsamiała się z imieniem *Czesława*, *Tosia* z *Antoniną*, *Janka* z *Janiną* a *Jurek* z *Jerzym*. Bardzo często studenci nie mają nawet świadomości, że imię, którym się posługują, nie jest formą oficjalną, wyjściową.

Biorąc pod uwagę wszystkie wspomniane kwestie, należy uznać, że moment nadania i przyjęcia polskiego imienia, to bardzo ważna chwila w edukacji chińskich polonistów – pozwala od pierwszych lekcji ćwiczyć wymowę, następnie odmianę przez przypadki (studenci często przyznają, że dość naturalnie opanowali końcówki wołacza, właśnie dzięki temu, że imiona były odmieniane przez nauczyciela), ale przede wszystkim przyjęcie polskiego imienia pozwala wejść w nową rolę – rolę użytkownika języka polskiego. Ważną kwestią jest umiejętne wykorzystanie potencjału, jaki niesie moment nadawania imienia – począwszy od właściwej strategii wyboru imion, wyjaśnienia tradycji nadawania imion w Polsce i pochodzenia tych imion oraz zasygnalizowania, że w języku polskim imię może przybierać różne formy gramatyczne, że Polacy są w stanie tworzyć formy pochodne, które czasami wymykają się zasadom słowotwórczym, wyrażając tym samym osobisty stosunek do osoby i relacji, jaką z danym człowiekiem tworzą. Zasadnicze jednak wydaje się postawienie prostego pytania – czy chcesz mieć polskie imię? Zaczynając zajęcia ze studentami, zawsze proszę ich o podanie imion, którymi chcą się posługiwać na zajęciach z języka polskiego. Studenci z Chin zwykle podają swoje polskie imiona lub pytają, która opcja będzie lepsza. Decyzję zawsze pozostawiam studentom i w przeważającej mierze zostają oni przy swoich polskich imionach, choć zdarzają się i tacy, którzy wolą posługiwać się imieniem chińskim lub wymyślają jeszcze inną opcję.

Imię jest dla każdego człowieka kluczowym elementem tożsamości kulturowej, daje ono „poczucie przynależności jednostki do określonego kręgu kulturowego, w którym jest ona akceptowana i szanowana” (Hrynicky 2017: 69). W przypadku przyjmowania obcojęzycznych imion warunkami, które pozwalają spełnić te wymogi są dobrowolność i świadomy wybór.

10. BADANIE PREFERENCJI EDUKACYJNYCH STUDENTÓW CHIŃSKICH I POLSKICH

„Współczesną dydaktykę języków obcych interesuje szerokie spektrum czynników i uwarunkowań bezpośrednio lub pośrednio wpływających na rozwój językowy uczestników procesu kształcenia w kontekście formalnej i nieformalnej edukacji, stanowiącej przekładający się na zdolność do działania komunikacyjnego w kontekście społecznym element składowy rozwoju osobistego człowieka. Celem dydaktyki języków obcych jest realizacja projektów badawczych umożliwiających odkrywanie wpływu różnego rodzaju czynników społeczno-kulturowych i indywidualno-biologicznych warunkujących efektywność realizowanego procesu kształcenia językowego [...]”

(Gębał 2019: 80–81)

Niniejsza część zawiera opis przedsięwzięcia badawczego, którego celem było spełnienie tego zadania w odniesieniu do konkretnej grupy uczących się. Przedstawione wcześniej teorie, badania, ich rezultaty i dyskusje wskazują, że zagadnieniom związanym z poszukiwaniem i określaniem wymiarów kultur poświęca się wiele uwagi badawczej. Pojawia się zatem pytanie, w jakim zakresie wiedza ta wykorzystywana jest w edukacji, a szczególnie w interesującym nas obszarze dydaktyki języków obcych. W związku z wciąż rosnącą liczbą studentów chińskich na zagranicznych uczelniach (przede wszystkim amerykańskich, kanadyjskich, australijskich, brytyjskich czy francuskich) w literaturze światowej pojawiły się publikacje, w których na początku stawiano pytania o przyczyny obserwowanych różnic w podejściu do procesu kształcenia i sposobu zdobywania wiedzy. Następnie przeprowadzono szereg badań i eksperymentów, by opisać te różnice i nakreślić ich kulturowe podstawy. Warto zwrócić uwagę na fakt, że większość prac na ten temat powstawała w drugiej połowie XX wieku oraz na przełomie XX i XXI wieku. Badania przeprowadzone w tym czasie, wyróżnione podziałą i ramy kultury stanowią do dziś punkt odniesienia przy opisie czynników kulturowo zależnych. Najważniejsze kwestie związane z charakterystyką stylu uczenia się Chińczyków oraz jego epistemologicznymi i aksjologicznymi uwarunkowaniami przedstawiłam w poprzednich rozdziałach.

Starałam się uzupełnić te klasyczne dane nowymi ustaleniami i rezultatami eksperymentów badawczych prowadzonych w ostatnich latach. Często jednak miałam wrażenie, że poruszam się w sferze ustaleń, które stały się pewnego rodzaju dogmatami i nie ulegają systemowej aktualizacji, co więcej – mimowolnie mogą stanowić merytoryczne uzasadnienie dla opisów stereotypizujących. W środowisku edukacyjnym można się bowiem spotkać z obiegowymi opiniami na temat sposobu uczenia się studentów z Chin. Wiele obserwacji, odczuć i sposobów interpretacji rzeczywistości pokrywa się z ustaleniami badaczy, ale należy pamiętać, że żyjemy w okresie dynamicznych zmian, w świecie, w którym granice pomiędzy krajami i kulturami wzajemnie się na siebie nakładają i przenikają, restrukturyzując dotychczas zidentyfikowane podziały i ramy. W związku z tym należy baczniej przyjrzeć się studentom chińskim, którzy wybrali studia polonistyczne i których kształceniem, przynajmniej częściowo, zajmują się polscy lektorzy.

10.1. Cele badań i ich racjonalizacja

Badaniom w zakresie różnic kulturowych, które mogą odgrywać istotną rolę w kontekście edukacyjnym, należy 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 oraz tendencjami panującymi w metodyce nauczania języków obcych. Za podejście nowoczesne, systemowo wdrażane w glottodydaktyce polonistycznej, uznaje się podejście działania i edukację opartą na wykonywaniu zadań. Należy jednak być świadomym tego, że jest to podejście na wskroś zachodnie, mniej rozpowszechnione w krajach Azji Wschodniej, w której bardziej popularny jest konfucjański model kształcenia (zob. Boski 2010). Pojawia się zatem kilka problemów. 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 ten dotychczasowy model edukacji diametralnie zmieniać, uznając ten „nasz” za lepszy i bardziej skuteczny. Trzeba bowiem pamiętać, że planowanie dydaktyczne powinno uwzględniać czynniki kulturowe, a aktywności językowe, proponowane słuchaczom pochodzącym z innych kręgów kulturowych, nie mogą wiązać się z koniecznością wychodzenia przez nich poza własną strefę komfortu (Henderson 1996).

Wydawać by się zatem mogło, że różnice kulturowe między edukacją w Polsce i w Chinach 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 kwestiami związanymi z miejscem kultury i literatury polskiej w Chinach. Istnieją prace określające potrzeby chińskich studentów, którzy część programu realizują w polskich uczelniach (zob. np. Zhang 2022) oraz te wskazujące na aspekty istotne z punktu widzenia komunikacji międzykulturowej lub zestawiające kulturę polską i chińską. Ich autorami są głównie wykładowcy polscy, którzy pracowali lub wciąż pracują na chińskich uczelniach – Andrzej Ruszer, Agnieszka Jasińska, Jagna Malejka, Tomasz Ewertowski, Monika Gworys i in. Brakuje opracowań i badań, w sposób obiektywny opisujących techniki uczenia się preferowane przez chińskich studentów w nowej (polskiej) rzeczywistości edukacyjnej lub w chińskiej rzeczywistości, ale z polskim nauczycielem, czyli w obliczu zmiany w środowisku edukacyjnym. Próby określenia konsekwencji tej zmiany w dotychczasowym układzie glottodydaktycznym podjęła się Monika Gworys. Pisze ona:

Na podstawie literatury¹³ oraz własnych obserwacji do najważniejszych negatywnych skutków zmiany środowiska kształcenia włączyłam:

- preferencję indywidualnych form pracy;
- brak umiejętności pracy zespołowej;
- preferencję ustrukturyzowanych typów zadań;
- cytowanie zamiast parafrazowania;
- nieumiejętną realizację zadań językowych;
- koncentrację na słowie pisanym, a w konsekwencji brak koncentracji na wypowiedziach kolegów;
- brak informacji zwrotnej o postępach w nauce;
- kopiowanie wzorów i schematów (Gworys 2020: 159).

Zestawienie to częściowo tylko pokrywa się z obserwacjami i eksperymentami, które przeprowadzałam podczas pracy z grupami homogenicznie chińskimi oraz ze studentami chińskimi uczącymi się w grupach narodowościowo mieszanych. Rozbieżności w poczynionych spostrzeżeniach doprowadziły do zaplanowania i podjęcia badań w tym zakresie. Mogą one zaś – ze względu na ilościowo-jakościowy charakter – dostarczyć danych dotyczących potrzeb i preferencji edukacyjnych studentów chińskich.

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. Główny problem badawczy można

¹³ Monika Gworys odwołuje się głównie do opracowania Johna Biggsa (1996) pt. *Western Misperceptions of the Confucian-Heritage Learning Cultures* (1996) oraz przywołanych w treści artykułów Jagny Malejki (2007, 2008, 2010), Agnieszki Jasińskiej (2015, 2017) i Agnieszki Dzieciół-Pędich (2014).

zatem sformułować następująco: czy i w jakim stopniu czynniki kulturowe determinują oczekiwania i sposób uczenia się studentów z Chin.

Czynniki kulturowe to przede wszystkim wartości przyswajane w trakcie wychowania oraz dotychczasowe przyzwyczajenia edukacyjne, które zostały opisane we wcześniejszych rozdziałach. W obrębie pytań szczegółowych najistotniejsze wydają się te dotyczące oczekiwań studentów w odniesieniu do celów uczenia się, cech i zachowań nauczyciela, własnych powinności, zasad obowiązujących w środowisku nauczania oraz metod i technik nauczania. W tym celu stworzono formularz uwzględniający właściwości stylu konfucjańskiego w odniesieniu do koncepcji nauczania sokratejskiego. Sformułowano następujące hipotezy badawcze:

- Studenci, którzy nie mają doświadczenia w zakresie nauki poza Chinami, będą skłonni częściej zgadzać się ze stwierdzeniami określającymi konfucjański model kształcenia.
- Studenci, którzy doświadczyli nauki poza Chinami (w Polsce), będą częściej niż pierwsza grupa zgadzać się z opisami typowymi dla stylu sokratejskiego, ale w dalszym ciągu będą mocno przywiązani do zasad rządzących dydaktyką prowadzoną w duchu konfucjańskim.
- Studenci polscy częściej będą wybierać aspekty typowe dla edukacji sokratejskiej.

Hipotezy te zostały sformułowane po przeprowadzeniu badań pilotażowych i wyłonieniu zmiennych różnicujących. Podstawę analizy danych stanowią korelacje pomiędzy grupami.

10.2. Metodologia badań

Badania zaprezentowane w tej części mają charakter empiryczny (por. Wilczyńska, Michońska-Stadnik 2010), a ich celem jest dostarczenie usystematyzowanego opisu preferencji, oczekiwań oraz przekonań studentów chińskich, związanych z efektywnymi sposobami nauczania i uczenia się oraz zasadami obowiązującymi w środowisku kształcenia. Pod względem zastosowanej metodologii przedsięwzięcie zalicza się do badań ilościowych poprzecznych. W kontekście edukacyjnym metodologia ta stosowana jest w celu potwierdzenia bądź zanegowania pewnych obserwacji, sądów i przeczuć oraz sformułowanych na ich podstawie hipotez badawczych, „by w sferze kształcenia wyjaśnić związki, uwarunkowania i wzajemne oddziaływanie oraz zależności między zmiennymi” (zob. Gębał 2019: 83). Dane uzyskane w badaniach ilościowych zostają poddane analizie statystycznej, której wyniki stwarzają możliwość przedstawienia szerszego obrazu badanych zjawisk i wyciągnięcie uogólnionych wniosków. Aby zoptymalizować wyniki i sprawdzić użyteczność narzędzia badawczego, przeprowadzono badanie pilotażowe.

Chciałam otrzymać szczegółowe, jakościowe i miarodajne odpowiedzi na postawione pytania, przygotowałam więc formularz badawczy zawierający szereg stwierdzeń opisujących różne postawy i zachowania przyjmowane przez studentów i nauczyciela, dotyczących modelowania interakcji w środowisku nauczania oraz preferowanych (i uznawanych za skuteczne) sposobów nauczania i uczenia się. Propozycje te nie są przypadkowe. Połowa stwierdzeń oddaje sposoby myślenia bliższe sokratejskiemu modelowi nauczania, druga część koncentruje się na wzorcach uznanych za bardziej typowe dla modelu konfucjańskiego – powszechnego w Chinach¹⁴. Formularz badawczy został opracowany przede wszystkim w odniesieniu do wyników badań prowadzonych na gruncie psychologii międzykulturowej i uwzględnienia 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.

Ramę teoretyczną dla opisywanych badań stanowiły następujące koncepcje z zakresu psychologii międzykulturowej, kulturoznawstwa oraz filozofii:

1. wymiary kultur (G. Hofstede, M. Bond, H. Triandis, H. Markus, S. Kitayama, E. Hall, R. Gesteland, R. Nisbett, D. Matsumoto i szereg artykułów na bazie wskazanych podziałów);
2. systemy filozoficzne (konfucjanizm, taoizm, buddyzm, legizm) i ich wpływ na kształtowanie systemów aksjologicznych i epistemologicznych współczesnych Chińczyków;
3. model konfucjański vs. sokratejski;
4. koncepcja „twarzy” i „kultura wstydu”.

Drugim źródłem inspiracji były opisy zasad prowadzenia kształcenia językowego w Chinach oraz obserwacje zajęć m.in. z języka angielskiego dla uczniów szkół średnich oraz lekcji języka polskiego prowadzonych przez chińskich lektorów. Ważnym źródłem wiedzy była także książka Anny Mańkowskiej poświęcona edukacji w Chinach (2021) oraz artykuły i prace innych specjalistów – znawców Chin i ekspertów w zakresie psychologii, pedagogiki, filozofii. Zupełnie inną perspektywę otwierały publikacje reportażowe napisane przez osoby, które poznawały Chiny na różne sposoby (głównie w podróży), interpretując różnice kulturowe przez filtr europocentryzmu. Tego rodzaju teksty pozwoliły mi wyodrębnić spośród

¹⁴ Uznałam, że ankieta oparta na jednostkach zamkniętych pozwoli zebrać cenniejsze informacje niż kierowanie pytań otwartych, na które odpowiedzi mogłyby być zbyt ogólne. Poza tym zebrałam szereg tekstów napisanych przez studentów, w których opisują oni najlepsze – ich zdaniem – sposoby nabywania języków obcych. Część tych tekstów została wykorzystana jako materiał badawczy i zaprezentowana we fragmentach w rozdziale *Doświadczenie chińskości*.

różnic kulturowych te najsilniejsze i najczęściej podlegające opisowi i – nie zawsze świadomie – ocenie.

Kolejnym punktem odniesienia były obserwacje i doświadczenia zdobywane w pracy ze studentami chińskimi, z którymi spotykam się w salach lekcyjnych od początku mojej aktywności zawodowej. Są to głównie studenci chińskich polonistyk, uczestniczący w programach językowo-kulturowych prowadzonych w Instytucie Glottodydaktyki Polonistycznej UJ (wcześniej Centrum Języka i Kultury Polskiej w Świecie) oraz szkołach letnich. Od kilku lat kieruję programem studiów licencjackich realizowanym w Uniwersytecie Jagiellońskim na podstawie umów z uczelniami chińskimi: *Studia polskie – język, kultura, społeczeństwo*. W ramach tego kierunku pierwsze dwa lata studenci uczą się w rodzimej uczelni w Chinach, kolejne dwa w Krakowie. Zwieńczeniem edukacji jest przygotowanie i przedstawienie pracy licencjackiej, po której otrzymuje się podwójny dyplom (dyplom uczelni chińskiej i Uniwersytetu Jagiellońskiego). Od kilku lat zajmuję się także wspieraniem studentów chińskich w wyborze interesujących ich obszarów polskiej kultury bądź języka polskiego, a następnie w zaplanowaniu i realizacji badań będących w przyszłości podstawą ich pracy naukowej. Są to bardzo cenne doświadczenia – przede wszystkim praca z grupą homogeniczną, w całości chińską; zarazem też praca indywidualna ze studentami w ramach seminariów licencjackich. Prowadzenie grup w całości chińskich zwróciło moją uwagę na szereg aspektów, które potem uwzględniłam w pytaniach badawczych lub poddałam eksperymentom edukacyjnym. W grupach mieszanych różnice w sposobie uczenia się również były obserwowalne, ale dopiero praca z grupami jednolitymi zaowocowała serią incydentów krytycznych (o małej szkodliwości, ale dużym potencjale badawczym) i pozwoliła dostrzec kwestie, które wstępnie wyróżniłam jako specyficznie chińskie. Nie sposób pominąć wpływu, jakie wywarły na mnie i moje naukowe działania, rozmowy z nauczycielami pracującymi w Chinach (Polakami i Chińczykami¹⁵) oraz możliwość udziału w Ogólnochińskich warsztatach glottodydaktycznych oraz konferencji *Spotkania polonistyk trzech krajów*. Obecnie kilkoro moich byłych studentów pracuje jako nauczyciele języka polskiego w różnych uczelniach w Chinach, kilkoro z nich robi doktoraty. Część absolwentów po ukończeniu polonistycznych studiów licencjackich kontynuuje naukę na studiach magisterskich na kierunku nauczanie języka polskiego jako obcego. Ich też obserwuję badawczo już nie tylko jako studentów, lecz także jako przyszłych nauczycieli.

Zaplanowane przeze mnie badania kwestionariuszowe skierowane były do studentów chińskich polonistyk, aktualnie uczących się języka polskiego w ramach studiów licencjackich w różnych ośrodkach akademickich w Chinach. Część z tych

¹⁵ Mam tu przede wszystkim na myśli Andrzeja Ruszera, którego wieloletnie doświadczenie, wiedza i zaangażowanie z pewnością mocno mnie ukierunkowały naukowo i po ludzku zafascynowały.

uczelni z pewnością zatrudnia polskich lektorów, ale istnieją też kierunki prowadzone wyłącznie przez chińskich nauczycieli. Uznałam zatem za zasadne wprowadzenie zmiennej różnicującej w badanej grupie i poprowadzenie oddzielnej analizy dla wyników uzyskanych od studentów, którzy do tej pory nie uczyli się poza granicami Chin i nie mieli styczności z innym systemem edukacyjnym, oraz na tych, którzy odbyli część swoich studiów w polskich uczelniach w ramach programów letnich, semestralnych, rocznych i dłuższych. Respondenci z grupy pierwszej uczyli się w grupach homogenicznie chińskich, ich nauczycielami byli głównie Chińczycy wspomagani (i to nie we wszystkich przypadkach) przez lektorów polskich. Ankietowani, którzy uczyli się w Polsce, mieli kontakt z polskimi nauczycielami, prowadzącymi zajęcia bez użycia języka chińskiego, oraz z dużym prawdopodobieństwem uczyli się z osobami pochodzącymi z różnych krajów. Doświadczyli także innej organizacji zajęć. Analiza dwutorowa znajduje zatem merytoryczne uzasadnienie.

Lepsze poznanie preferencji studentów stanowiło pierwszy krok i pierwszy etap badań. Jednocześnie oczekiwania te i preferencje należałoby zestawić z wizją metodyki kształcenia językowego, która jest bliska polskim lektorom – wykształconym zazwyczaj w duchu podejścia komunikacyjnego i działaniowego, opartego na konkretnej wizji procesu uczenia się języka i używania go jako narzędzia do realizacji różnego rodzaju zadań i samorealizacji. Z tego względu trzecią grupą badanych byli polscy studenci uczący się na SUM na kierunku nauczanie języka polskiego jako obcego i drugiego. Z jednej strony stanowili oni grupę kontrolną, będąc studentami polskimi; z drugiej strony należy założyć, że swoje przekonania co do tego, jak powinna wyglądać edukacja, będą przenosić do sali lekcyjnej jako nauczyciele. Tak zaplanowane badania spełniają kryteria rzetelności, a ich wartość naukowa zależna jest od stopnia zaangażowania respondentów w udzielanie odpowiedzi. Często bowiem wybranie danej opcji wymagało autorefleksji i chwili namysłu, co również ma swój walor poznawczy. Kluczowe, i wymagające, okazało się jednak odpowiednie sformułowanie twierdzeń, z których słusznością badani mogli się zgodzić lub nie, stosując przy tym odpowiednią skalę.

Analiza uzyskanych wyników ma charakter ilościowy. Porównanie odpowiedzi na pytania ankietowe we wszystkich grupach wykonano za pomocą testu chi-kwadrat lub dokładnego testu Fishera, gdy założenia testu chi-kwadrat dotyczące tzw. liczebności oczekiwanych nie były spełnione. W analizie przyjęto poziom istotności 0,05, a więc wszystkie wartości p poniżej 0,05 interpretowano jako świadczące o istotnych zależnościach. Korelacje pomiędzy odpowiedziami na pytania analizowano za pomocą współczynnika korelacji Spearmana. Analizę wykonano w programie R, wersja 4.4.0.¹⁶

¹⁶ R Core Team (2024). R: A language and environment for statistical computing. R Foundation for Statistical Computing, Vienna, Austria, <https://www.R-project.org/> (dostęp: 21 VI 2025).

10.3. Narzędzia badawcze

W celu przeprowadzenia badania przygotowano specjalny formularz. Pytania właściwe poprzedziła krótka ankieta, służąca zebraniu podstawowych danych na temat respondentów. W części głównej formularza badani zostali poproszeni o zapoznanie się ze stwierdzeniami, które kontrastują ze sobą dwa różne podejścia do danej kwestii. Zadaniem badanych było zaznaczenie na sześciostopniowej skali poziomu, 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 zgadzasz się ze stwierdzeniem, które jest po lewej stronie. Jeśli zaznaczysz 6, oznacza to, że stanowczo zgadzasz się ze stwierdzeniem po prawej stronie. Pamiętaj, że wszystkie odpowiedzi są dobre. Ważne, żeby były szczere.

Aby zapewnić większą trafność badawczą, ankieta została przygotowana w trzech wersjach językowych: po polsku, po angielsku oraz po chińsku¹⁷. 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. Dla łatwiejszej analizy stwierdzenia, które hipotetycznie powinny być częściej wybierane przez studentów chińskich, ponieważ odwołują się do stylu prowadzenia edukacji w Chinach, zostały zamieszczone po lewej stronie. Opisy właściwsze modelowi zachodniemu – po prawej. W badaniu pilotażowym celowo zastosowano sześciostopniową skalę w celu uniknięcia wyboru odpowiedzi środkowej. Udzielenie odpowiedzi wymagało ustosunkowania się do obu stwierdzeń, co zmuszało do namysłu, ale mogło również okazać się problematyczne. Wzór formularza wraz z zestawieniem wartości uzyskanych w badaniu pilotażowym został przedstawiony w podrozdziale analityczno-interpretacyjnym.

W badaniach pilotażowych zastosowano formularz zawierający 40 stwierdzeń, ułożonych w dwadzieścia opozycyjnych par. Respondenci, którzy wzięli udział w badaniu pilotażowym, mieli możliwość zamieszczenia dodatkowych informacji lub opinii w części podsumowującej. W związku z tym, że pojawiły się głosy wskazujące, że pewne stwierdzenia wcale nie są jednoznacznie przeciwstawne i czasami – w zależności od sytuacji lub potrzeby – jedna i druga opcja może być bardziej bliska lub odległa, w formularzu docelowym zmieniono wcześniejszą konstrukcję formularza i wszystkie stwierdzenia zaprezentowano oddzielnie. Przeformułowano także część sądów i zrezygnowano z zestawiania ich w pary. Zmieniono strukturę opinii

¹⁷ Autorką przekładu ankiety na język chiński jest Mao Rui, a osobą, która pomogła mi zamieścić docelową wersję ankiety w chińskim programie do przeprowadzania tego typu badań i dzięki której sugestiom formularz został udoskonalony, jest Duola Long.

z ogólnych sądów na przekonania indywidualne, zmieniając formę gramatyczną na pierwszą osobę lub dodając określenie typu: „moim zdaniem”; „uważam, że”; „według mnie” itp. Dodano 10 stwierdzeń, żeby doprecyzować interesujące kwestie lub krzyżowo sprawdzić, czy opinie są wybierane świadomie i wzajemnie się nie wykluczają. Zmieniono również skalę oceny przystawalności danych opisów do opinii respondenta na pięciostopniową skalę Likerta, zgodnie z którą: 1 – oznacza „zdecydowanie się nie zgadzam”, 2 – „raczej się nie zgadzam”, 3 – „nie mam zdania”, 4 – „raczej się zgadzam”, 5 – „zdecydowanie się zgadzam”; czyli im mniejsza wartość liczbowa, tym niższy stopień zgody.

W poniższym zestawieniu opinie ułożono tak, aby zdania oznaczone liczbami nieparzystymi prezentowały, w założeniu, sądy bardziej typowe dla edukacji zachodniej, a cyframi parzystymi te bardziej typowe dla edukacji w duchu konfucjańskim.

Tabela 10. Formularz zastosowany w badaniu właściwym

1. Najlepiej uczyć się z innymi studentami. Współpraca motywuje mnie do nauki.
2. Konkurencja i rywalizacja dobrze wpływają na moją motywację do nauki.
3. Rozwijanie własnych zainteresowań to dla mnie najważniejszy cel uczenia się.
4. Zrozumienie i przyswojenie treści przekazywanych przez nauczyciela jest według mnie najważniejszym efektem uczenia się.
5. Dyskutowanie i przedstawianie własnego zdania to dla mnie bardzo ważne umiejętności uczenia się.
6. Moim zdaniem dążenie do zgody i harmonii jest ważniejsze niż wyrażanie swoich osobistych opinii.
7. Rozwój osobisty jest moim głównym celem uczenia się.
8. Zdobywanie wiedzy, która może służyć innym ludziom, jest moim głównym celem uczenia się.
9. Jeśli mam wysokie umiejętności albo wiedzę, chcę je pokazywać, żeby dawać przykład innym uczniom.
10. Uważam, że nie należy pokazywać swoich wysokich umiejętności, ponieważ to może negatywnie wpływać na dobre relacje w grupie.
11. Muszę być szczerzy(a) i mówić otwarcie, nawet jeśli istnieje ryzyko „utrąty własnej twarzy” lub wprawienia kogoś w zakłopotanie.
12. Należy dbać o relacje i nie robić niczego, co spowoduje „utrącenie mojej twarzy” lub wprawienie kogoś w zakłopotanie. Muszę wtedy poszukać innego sposobu przekazania ważnych informacji.
13. Według mnie ważniejsze jest osiągnięcie wyznaczonych celów niż budowanie relacji z innymi ludźmi.
14. Według mnie relacje z innymi ludźmi są ważniejsze niż osiągnięcie wyznaczonych celów/sukcesów.
15. Nauczyciele powinni być traktowani jak partnerzy.
16. Nauczyciele powinni być traktowani jak autorytety.
17. To ja jestem odpowiedzialny(a) za proces uczenia się i jego efekty.

18. To uczelnia, program studiów i nauczyciele mają największy wpływ na mój sukces.
19. Powinnam/powinienem swobodnie wyrażać swoje opinie, nawet jeśli nie są one zgodne z opinią nauczyciela. Dyskusja/dialog jest ważnym elementem uczenia się.
20. Powinienem/powinnam szanować opinie nauczyciela i nie wyrażać opinii przeciwnych. Podważanie ich może zakłócać proces uczenia się.
21. Uważam, że zadawanie pytań na lekcji i dyskusje są potrzebne, żeby rozwijać własną wiedzę.
22. Uważam, że do zajęć należy się zawsze dobrze przygotować, żeby nie trzeba było zadawać zbyt wielu pytań podczas lekcji.
23. Chciałabym/chciałbym brać udział w planowaniu zajęć i mieć wpływ na omawiane treści.
24. Ufam nauczycielowi i uważam, że należy realizować przygotowany przez niego plan zajęć.
25. Robienie postępów w nauce jest dla mnie ważniejsze niż bycie najlepszym.
26. Zawsze dążę do bycia najlepszym studentem w grupie.
27. Pochwały i docenianie przez nauczyciela starań wszystkich uczniów jest bardzo ważne. Uważam, że nauczyciel powinien chwalić wszystkich uczniów za starania.
28. Uważam, że tylko najlepsi studenci zasługują na pochwały nauczyciela. To motywuje słabszych.
29. Błędy i niepowodzenia są naturalnym elementem uczenia się. Kiedy popełniam błędy, uczę się.
30. Błędy i niskie wyniki pokazują, że uczę się za mało lub nieskutecznie. Należy unikać błędów.
31. Uczę się lepiej i szybciej, kiedy czuję się bezpiecznie i komfortowo w środowisku nauczania.
32. Potrzebuję wyzwań oraz dużych wymagań ze strony nauczycieli, żeby uczyć się więcej.
33. Nauczyciel oczekuje, że studenci będą dyskutować i wyrażać swoje opinie.
34. Powinnam/powinienem ograniczyć swoje wypowiedzi do minimum i mówić wtedy, kiedy poprosi mnie o to nauczyciel.
35. Nauczyciel powinien zachęcać uczniów do samodzielnego poszukiwania wiedzy.
36. Nauczyciel powinien mieć szeroką wiedzę i przekazywać ją uczniom.
37. Wolę rozmawiać z każdym otwarcie i bezpośrednio – niezależnie od pozycji i statusu danej osoby.
38. W rozmowie należy pamiętać o odpowiednim okazywaniu szacunku osobie, z którą rozmawiam. Jej status jest ważny.
39. Sam proces rozwiązywania problemu i szukania możliwych odpowiedzi jest dla mnie ważniejszy niż właściwe rozwiązanie.
40. Powinnam/powinienem odpowiadać na pytania wtedy, kiedy jestem przekonany(a), że odpowiedź może być właściwa.
41. Możliwość korzystania z różnych źródeł informacji pozwala mi łatwiej zbudować własną opinię.
42. Wolę korzystać z jednego, ale sprawdzonego źródła informacji.
43. Powtórki sprawiają, że proces uczenia się jest wolniejszy. Wolę powtarzać w domu, a na lekcjach uczyć się nowych rzeczy.

44. Powtarzanie jest bardzo ważnym elementem uczenia się. Wolę powtarzać materiał wiele razy podczas lekcji.
45. Chciałabym/chciałbym szybko widzieć efekty uczenia się.
46. Uważam, że studenci powinni być cierpliwi i spokojnie czekać na efekty nauki.
47. Granica pomiędzy czasem uczenia się a czasem prywatnym jest bardzo ważna. Po lekcjach chcę mieć czas na odpoczynek.
48. Czas nauki nie powinien ograniczać się do lekcji. Uważam, że należy wykorzystać czas poza lekcjami i szukać sposobów użycia języka poza klasą.
49. Podczas dyskusji powinienem/powinnam opierać się na faktach i logicznej argumentacji, a nie na emocjach i uczuciach.
50. Doświadczenia i uczucia stanowią dla mnie ważny element w dyskusji.

Ankieta uzupełniono o dodatkową część, która dotyczy już konkretnych preferencji związanych z uczeniem się języka obcego (w przypadku studentów chińskich pytano o język polski). Ta część również została zamieszczona po polsku oraz uzupełniona tłumaczeniem na język chiński.

Tabela 11. Pytania uzupełniające w formularzu

- Zaznacz, w jakim stopniu zgadzasz się z poniższymi stwierdzeniami.
1. Najlepszym sposobem uczenia się nowych słów jest ich ciągle powtarzanie.
 2. Najlepszym sposobem uczenia się nowych słów jest praca z tekstami, w których występują.
 3. Używanie słownika (tłumacza) online podczas zajęć pomaga w nauce.
 4. Budowanie poprawnej językowo wypowiedzi jest ważniejsze niż przekazywanie własnej opinii czy doświadczeń.
 5. Samodzielne odkrywanie reguł gramatycznych jest lepsze niż podawanie ich przez nauczyciela.
 6. Samodzielne uczenie się nowych słów i reguł daje lepsze efekty niż wspólna praca nad projektami/zadaniami.
 7. Najlepiej, jeśli zajęcia są prowadzone tylko po polsku.
 8. Reguły gramatyczne powinny być wprowadzane po chińsku.
 9. Kontakt z Polakami i mówienie po polsku z innymi obcokrajowcami to najlepsza praktyka językowa.
 10. Najlepiej uczyć się języka, tłumacząc teksty.
 11. Odgrywanie scenek jest dobrą metodą uczenia się mówienia.
 12. Uczenie się online jest tak samo skuteczne jak nauka w klasie.
 13. Co jest dla Ciebie najtrudniejsze w nauce języka polskiego? Ponumeruj sprawności od najtrudniejszej do najłatwiejszej.
- Rozumienie ze słuchu/Mówienie/Czytanie/Pisanie
14. Czy lubisz uczyć się języka polskiego?
Tak/Nie. Dlaczego?

O podobne aspekty zapytano studentów polskich oraz chińskich lektorów języka polskiego, adekwatnie je modyfikując. Tę wersję formularza wykorzystano w badaniach docelowych.

Badania zostały przeprowadzone zgodnie z zasadami etyki badawczej. Udział w nich był dobrowolny i anonimowy. Wyniki badań w żaden sposób nie są łączone ani z respondentami, ani z ośrodkami, w których pobierają kształcenie. Każdy z badanych mógł zostawić dane do kontaktu bądź przekazać wszelkie informacje dodatkowe w ankiecie lub skontaktować się drogą e-mailową. Korzystałam także ze wszelkich rad i sugestii Mao Rui, która tłumaczyła sformułowania użyte w ankiecie na język chiński, oraz wskazówek Duoli Long, która pomogła mi w przeprowadzeniu badań za pomocą chińskiego programu przeznaczanego do tego typu działań. Z tego względu pierwotna i ostateczna wersja formularza różnią się.

10.4. Charakterystyka grupy respondentów

W badaniu pilotażowym wzięli udział studenci pierwszej i drugiej edycji *Studiów polskich – język, kultura, społeczeństwo* oraz uczestnicy semestralnego lub rocznego programu językowego, uczący się w Instytucie Glottodydaktyki Polonistycznej w danym roku akademickim. Grupę badawczą poszerzono o studentów polonistyk chińskich. Formularz ankiety został wysłany do Dalian Univeristy of Foreign Studies oraz Shanghai International Studies University. W sumie ankietę wypełniło 68 studentów (bądź zeszlórocznych absolwentów) chińskich polonistyk. W badaniu pilotażowym wzięli zatem udział studenci bądź absolwenci licencjackich studiów polonistycznych. Zdecydowana większość respondentów (88%) uczestniczyła w letnim, semestralnym lub wakacyjnym programie realizowanym w polskich uczelniach (60 na 68 osób), co istotnie wpłynęło na analizę otrzymanych odpowiedzi i stanowiło czynnik różnicujący w badaniu właściwym.

Badania docelowe przeprowadzono wśród studentów polskich i chińskich z podziałem na następujące grupy:

- studenci chińscy bez doświadczenia edukacyjnego w Polsce (66 kwestionariuszy),
- studenci chińscy z doświadczeniem edukacyjnym w Polsce (80 kwestionariuszy),
- studenci polscy (48 kwestionariuszy).

Zebrano łącznie 194 kwestionariusze (+ 68 w badaniach pilotażowych). Szczególnie istotne było dotarcie do studentów polonistyk chińskich, którzy aktualnie uczestniczą w programach studiów licencjackich i do tej pory nie uczyli się poza granicami ChRL. Nie posiadają zatem doświadczenia edukacyjnego za granicą. Są to zwykle studenci pierwszego lub drugiego roku, a zatem grupa liczebnie ograniczona.

Można więc uznać, że zebranie w sumie 68 ankiet w badaniu pilotażowym oraz 146 ankiet w badaniu docelowym jest próbą reprezentatywną dla tej grupy.

- **Studenci chińscy bez doświadczenia edukacyjnego w Polsce (oznaczenie C1 w analizie)**

Większość respondentów w tej grupie to studenci pierwszego roku – ok. 37%, kolejne 28% to słuchacze drugiego roku, 15% uczy się na trzecim roku, 13% na czwartym roku, a 7% respondentów nie zaznaczyło żadnej z tych odpowiedzi. Prawie 12% uczestniczyło do tej pory tylko w zajęciach prowadzonych przez chińskich nauczycieli, a 88% było uczonych zarówno przez polskich, jak i chińskich lektorów. Jak wynika z tego krótkiego zestawienia, program i zasady funkcjonowania chińskich polonistyk są różne – zdarzają się bowiem studenci, którzy będąc na czwartym roku nie byli w Polsce, oraz tacy, którzy do tej pory nie byli uczeni przez polskiego lektora. W części wprowadzającej zapytano także wszystkich studentów, czy ich zdaniem bardziej efektywna jest nauka w grupie mieszanej narodowościowo i kulturowo, czy przyswajanie języka przebiega sprawniej w grupie jednolitej (w tym przypadku chińskiej). Zdecydowana większość studentów, którzy nie uczyli się w Polsce, opowiedziała się za pierwszym stwierdzeniem (77%), 8% studentów woli uczyć się z innymi Chińczykami, a 15% uważa, że nie ma to większego znaczenia.

- **Studenci chińscy, którzy uczyli się na kursach i programach językowych w polskich uczelniach (oznaczenie C2 w analizie)**

W badaniach wzięło udział 80 osób. Poznawały one polszczyznę zarówno w Chinach, jak i w Polsce. W przeważającej mierze byli to studenci trzeciego (39%) i czwartego (55%) roku studiów. W tej grupie nie było studentów, którzy dopiero rozpoczęli naukę i byłiby na pierwszym roku, a na drugim roku było jedynie 5 studentów. Wszyscy badani uczestniczyli w zajęciach prowadzonych przez polskich nauczycieli oraz przebywali na kursach w Polsce: w ramach szkoły letniej (6%), jeden semestr (1%), dwa semestry (21%), a 72% ponad jeden rok. Są to zatem studenci, którym udało się dobrze poznać polski sposób organizacji i prowadzenia zajęć językowych i pozajęzykowych. Co ciekawe, 10% studentów utrzymuje, że nauka jest bardziej efektywna, jeśli wszyscy studenci pochodzą z Chin, 76% woli uczyć się w grupach międzynarodowych, a 14% uważa, że to, czy studenci pochodzą z Chin, czy z innych krajów nie wpływa na efektywność kształcenia. Przekonania te są więc podobne do tych, które wyrażali studenci bez doświadczenia edukacyjnego w Polsce.

- **Studenci polscy (oznaczenie PL w analizie)**

W grupie studentów polskich odpowiedzi udzieliło 48 osób. Wszyscy respondenci to słuchacze studiów magisterskich na kierunku nauczanie języka polskiego jako obcego, którzy uczą się bądź uczyli w Instytucie Glottodydaktyki Polonistycznej UJ.

Były to trzy roczniki studentów tego kierunku. Grupa ta celowo została zawężona do studentów tej specjalizacji, ponieważ: z jednej strony – jako studenci – stanowi ona grupę kontrolną dla respondentów z Chin, z drugiej strony są to przyszli nauczyciele języka polskiego, którzy z dużym prawdopodobieństwem przeniosą swoje przekonania na temat edukacji do pracy w charakterze nauczyciela – być może będą także uczyć studentów z Chin. Z tego względu odpowiedzi studentów polskich posłużą jako lustro interpretacyjne dla obu grup studentów chińskich.

10.5. Rezultaty badań pilotażowych

W badaniu pilotażowym 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 z kolei 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 niż 3,0 opisują tendencję odwrotną. Poniżej zaprezentowane zostały średnie wartości zaokrąglone do drugiego miejsca po przecinku.

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

Tabela 12. Wyniki badań pilotażowych

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.
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	Studenci powinni być asertywni.	2,98	Studenci powinni być skromni.
7	Nauczyciel powinien zachęcać uczniów do poszukiwania wiedzy i odpowiedzi na różne pytania.	3,11	Nauczyciel powinien mieć szeroką wiedzę i przekazywać ją uczniom.
8	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.
9	Zadawanie pytań na lekcji i dyskusje są potrzebne, żeby rozwijać własną wiedzę.	1,85	Do zajęć trzeba się zawsze dobrze przygotować, żeby nie trzeba było zadawać zbyt wielu pytań podczas zajęć.
10	Studenci uczą się lepiej i szybciej, kiedy czują się bezpiecznie i komfortowo w środowisku nauczania.	2,98	Studenci potrzebują wyzwań oraz dużych wymagań ze strony nauczycieli, żeby uczyć się więcej.
11	Dyskutowanie i przedstawianie własnego zdania to bardzo ważne umiejętności uczenia się.	2,08	Dążenie do zgody i harmonii jest ważniejsze niż wyrażanie swoich osobistych opinii.
12	Podczas dyskusji trzeba opierać się na faktach i logicznej argumentacji. Emocje należy kontrolować.	2,96	Dobrze jest pokazywać własne emocje podczas dyskusji i przedstawiania własnych opinii.
13	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.
14	Trzeba być szczerym i otwartym, nawet jeśli istnieje ryzyko „utrąty własnej twarzy” lub wprawienie kogoś w zakłopotanie.	4,79	Należy dbać o relacje i nie robić niczego, co spowoduje „utrącenie twarzy” lub wprawi kogoś w zakłopotanie. Trzeba poszukać innego sposobu przekazania ważnych informacji.
15	Lepiej rozmawiać z każdym otwarcie i bezpośrednio w sposób nieformalny – niezależnie od pozycji i statusu danej osoby.	4,85	W rozmowie należy pamiętać o odpowiednim okazywaniu szacunku osobie, z którą rozmawiamy. Jej status jest ważny.

16	Podczas mówienia trzeba unikać błędów gramatycznych.	4,81	Błędy gramatyczne podczas mówienia są normalne, kiedy uczymy się języka obcego. Nie mogą blokować przed mówieniem.
17	Powtórki sprawiają, że proces uczenia się jest wolniejszy. Lepiej powtarzać w domu, a na lekcjach uczyć się nowych rzeczy.	4,10	Powtarzanie jest bardzo ważnym elementem uczenia się. Warto powtarzać materiał wiele razy podczas lekcji.
18	Najlepiej uczyć się z innymi studentami. Współpraca motywuje do nauki.	2,40	Konkurencja i rywalizacja dobrze wpływają na motywację do nauki.
19	Szybkie poczucie sukcesu jest ważne.	4,72	Studenci powinni być cierpliwi i spokojnie czekać na efekty.
20	Granica pomiędzy czasem uczenia się a czasem prywatnym jest bardzo ważna. Po lekcjach powinien być czas na odpoczynek.	3,85	Czas nauki nie powinien ograniczać się do lekcji. Należy wykorzystać czas poza lekcjami i szukać sposobów użycia języka poza klasą.

Pierwsze pytania koncentrowały się wokół działań nauczyciela i ucznia oraz ich roli w organizacji i prowadzeniu zajęć. Część badanych uznaje, 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 uczłowieczenia” (por. Boski 2010: 365) nie jest wcale tak bliskie chińskim uczącym się. Wciąż jednak większość uczących myśli, że to przede wszystkim nauczyciel jest odpowiedzialny za efektywne rozwijanie wiedzy i umiejętności uczniów (wskaźnik 3,67). Zdecydowanie mniejsza grupa respondentów przyjmuje, 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. Studenci chińscy 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) sugeruje, że studenci są świadomi, że nauczyciel oczekuje od studentów aktywności, dyskusowania oraz wyrażania własnych sądów i opinii. Większość studentów uważa, że dyskusowanie i przedstawianie własnego zdania to ważne umiejętności uczenia się – ważniejsze niż dążenie do zgody i harmonii (wskaźnik 2,08). Punkt 12 ankiety

również dotyczy kwestii dyskusji. Zestawiono w nim logiczną argumentację i wyrażanie emocji – obie opcje były bliskie respondentom (wskaźnik 2,96).

Dwie następne kategorie zyskały średnie wartości, co oznacza, że zdania są podzielone. W punkcie 6 zestawiono asertywność i skromność jako cechy studenta, jednak w ostatecznej wersji kwestionariusza zrezygnowano z tego aspektu, ponieważ trudno wskazać odpowiednie tłumaczenia dla określenia „asertywny” w języku chińskim. Zostało już bowiem zaakcentowane, że Chińczykom trudno uznać gotowość do wyrażania własnego, niezgodnego z opinią grupy, zdania za cechę pożądaną i pozytywną. Odpowiednikiem słowa asertywność w tłumaczeniu na chiński jest „upór”, co jednak znaczeniowo odbiega od pierwowzoru. Respondenci zgodnie twierdzą, że nauczyciel musi mieć szeroką wiedzę, którą przekazuje uczniom, ale i zachęcać ich do poszukiwania własnych sposobów naukowego rozwoju. 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 niezgodnych z opinią 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 (pkt 9). Udzielone odpowiedzi świadczą o tym, że nauka opierająca się na wymianie informacji i własnej aktywności wpisuje się w oczekiwania studentów z Chin. Zdania podzielone są odnośnie do środowiska edukacyjnego – niemalże połowa studentów twierdzi, że istotny jest komfort i poczucie bezpieczeństwa, druga część, że wysokie oczekiwania i stawianie wymagań wspierają proces uczenia się (wskaźnik 2,98). Kwestie oznaczone numerem 18 dotyczą współpracy i rywalizacji – nieco więcej studentów myśli, że to współpraca motywuje do nauki, druga część, że jednak konkurencyjność i chęć bycia lepszym pozytywnie wpływa na osiągnięte wyniki (wskaźnik 2,40).

Rezultaty osiągnięte dla pozostałych kategorii zbliżają oczekiwania studentów do modelu konfucjańskiego. Uważają oni bowiem, że dobór treści kształcenia i plan zajęć powinien być przygotowany i zaproponowany przez nauczyciela. Spora grupa studentów nie odczuwa potrzeby wpływania na program, ale wynik (3,16) wskazuje, że część badanych chciałaby mieć wpływ na dobór treści kształcenia (punkt 13). Najwyższy wskaźnik odnotowano przy stwierdzeniach numer 14. Dotyczą one pojęcia „twarzy”. „Zachowanie twarzy” odgrywa fundamentalną rolę w budowaniu relacji międzyludzkich oraz w każdym akcie komunikacji interpersonalnej. Reguły związane z „zachowaniem twarzy” 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 czyjejs „twarzy”. Bliższy im jest pogląd podkreślający wagę dobrych relacji. Twierdzą, że należy zawsze zrobić wszystko, by nie narazić nikogo na utratę dobrego wizerunku (wskaźnik 4,79). Wyniki odnośnie do punktu 15 potwierdzają aprobatę dla roli okazywania szacunku i budowania relacji na podstawie statusu osób (4,85).

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 4,10), nie zgadzają się jednocześnie ze stwierdzeniem, że powtarzać materiał należy indywidualnie, po zajęciach, a podczas lekcji koncentrować się na nowym materiale – jest to istotna wskazówka dla nauczycieli. Zarazem większość respondentów uważa, że czas nauki nie powinien ograniczać się do murów uczelni i należy korzystać z okazji, by używać języka poza salą lekcyjną.

Przedstawione wyniki badań sondażowych 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. Oczekiwania i preferencje badanych są różne – raz bliższe ujęciu sokratejskiemu, raz bardziej typowe dla modelu konfucjańskiego. Zwraca uwagę także fakt, że odpowiedzi studentów często bywały dość skrajne, a przedstawione wartości mają charakter uśredniony. Ponadto należy podkreślić, że studenci, którzy wzięli udział w badaniach, w zdecydowanej większości byli uczeni zarówno przez lektorów chińskich, jak i polskich, a 86% badanych brało udział w programach realizowanych w 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. Stąd też pojawił się pomysł sześciostopniowej skali, która stanowi pewnego rodzaju szalę, która musi przechylić się na jedną stronę. Nie ma bowiem możliwości wyboru środkowej odpowiedzi.

Badania pilotażowe miały charakter wstępny, rozpoznawczy. Ich celem było przede wszystkim sprawdzenie przygotowanego narzędzia badawczego i zaplanowanej procedury oraz rozpoznanie, jaki jest potencjał diagnostyczny zaproponowanych stwierdzeń i czy warto prowadzić tego rodzaju badania na szerszą skalę. Rezultaty badań i ich analiza wykazały też słabsze punkty w przygotowanym formularzu. W wersji docelowej zostały one zmienione – usunięte lub zmodyfikowane. Istotne także stało się wyróżnienie dwóch grup badawczych wśród studentów chińskich, w zależności od doświadczenia edukacyjnego z podziałem na tych, którzy do tej

pory pobierali naukę tylko w Chinach, oraz tych, którzy uczestniczyli w programach prowadzonych w Polsce. Przyjęto inną metodę analizy po to, by wyodrębnić elementy statystycznie relewantne.

10.6. Analiza i interpretacja wyników badań docelowych

Ogólnym celem podjętych badań było sprawdzenie, czy i w jakim stopniu czynniki kulturowo zależne wpływają na preferowane sposoby uczenia się i w jaki sposób kształtują przekonania co do sposobu organizacji procesu nauczania i uczenia się. Ze względu na ilościowy charakter badań zastosowano techniki zamknięte, a badanie polegało na ustosunkowaniu się do podanych stwierdzeń na temat procesu uczenia się w wielu jego aspektach. Z tego względu pierwszy etap analizy został przeprowadzony dwutorowo. Spośród listy stwierdzeń wybrano typowe dla stylu, który ogólnie określam „sokratejskim”, oraz te właściwe dla modelu „konfucjańskiego”. Stosuję terminologię Pawła Boskiego (zob. Boski 2010: 365) ze świadomością, że jest to pewnego rodzaju uproszczenie, używane do wyróżnienia skrajnych cech jednego i drugiego podejścia do edukacji, wyznaczających dwa końce pewnego kontinuum. Podejmuję zatem próbę określenia, w którym miejscu tej skali sytuują się przekonania studentów chińskich i polskich, jak bardzo są podobne lub odmienne.

W części analitycznej zastosowano następujące skróty, by ułatwić oznaczenia trzech grup respondentów:

- C1 to studenci chińscy, którzy nie uczyli się w Polsce,
- C2 to studenci chińscy, którzy uczyli się w Polsce,
- PL to studenci polscy uczący się na kierunku nauczanie języka polskiego jako obcego i drugiego.

Zestawienie przekonań i oczekiwań studentów chińskich z opiniami ich polskich kolegów wydaje się szczególnie istotne z tego względu, że to właśnie ta grupa polskich studentów stanie w niedalekiej przyszłości przed uczącymi się pochodzącymi z różnych części świata. Dobór grupy był celowy – z jednej strony stanowi głos uczących się, z drugiej wyraża opinie przyszłych nauczycieli – lektorów języka polskiego.

10.6.1. Przekonania bardziej typowe dla stylu sokratejskiego

W pierwszej części analizy ze zbioru stwierdzeń wyłowiono te, które w założeniu bliższe są zachodniemu myśleniu o edukacji i porównano wyniki odpowiedzi w trzech grupach. Uznano, że najczęściej z tymi stwierdzeniami będą identyfikować się studenci polscy (PL), a najrzadziej będą je wskazywać studenci chińscy, którzy

nie uczyli się w polskich uczelniach. Tabela zawiera zestawienie odpowiedzi wszystkich badanych. Przyjęto, że wartości p poniżej 0,05 ($p < 0,05$) wskazują istotne statystycznie różnice między grupami. W poniższym zestawieniu zostały one oznaczone symbolem * i przedstawione na ciemniejszym tle¹⁸.

Tabela 13. Prezentacja danych liczbowych otrzymanych w odniesieniu do stwierdzeń typowych dla stylu sokratejskiego

STWIERDZENIE		GRUPA			P
		C1 (N = 66)	C2 (N = 80)	PL (N = 48)	
Najlepiej uczyć się z innymi studentami. Współpraca motywuje do nauki.	Zdecydowanie się nie zgadzam	0 (0,00%)	2 (2,50%)	0 (0,00%)	p = 0,667
	Raczej się nie zgadzam	9 (13,64%)	8 (10,00%)	6 (12,50%)	
	Nie mam zdania	10 (15,15%)	7 (8,75%)	4 (8,33%)	
	Raczej się zgadzam	33 (50,00%)	50 (62,50%)	27 (56,25%)	
	Zdecydowanie się zgadzam	14 (21,21%)	13 (16,25%)	11 (22,92%)	
Rozwijanie własnych zainteresowań to najważniejszy cel uczenia się.	Zdecydowanie się nie zgadzam	1 (1,52%)	2 (2,50%)	1 (2,08%)	p = 0,039*
	Raczej się nie zgadzam	9 (13,64%)	9 (11,25%)	2 (4,17%)	
	Nie mam zdania	8 (12,12%)	7 (8,75%)	2 (4,17%)	
	Raczej się zgadzam	30 (45,45%)	39 (48,75%)	15 (31,25%)	
	Zdecydowanie się zgadzam	18 (27,27%)	23 (28,75%)	28 (58,33%)	

¹⁸ Wyjaśnienie oznaczeń: C1 – studenci chińscy bez doświadczenia edukacyjnego w Polsce, C2 – studenci chińscy, którzy uczyli się także w Polsce, PL – studenci polscy, N – liczba ankietowanych w danej grupie, p – współczynnik różnic, odnosi się do wartości (*value*), nazywanej też prawdopodobieństwem testowym. Zgodnie z definicją testu stawia się tzw. hipotezę zerową, a następnie sprawdza, czy można ją odrzucić na korzyść tzw. hipotezy alternatywnej. Taka sytuacja zachodzi, jeśli wartość $p < 0,05$. Hipotezy zerowe zwykle opisują brak zależności, hipotezy alternatywne natomiast zwykle je wykazują.

STWIERDZENIE		GRUPA			P
		C1 (N = 66)	C2 (N = 80)	PL (N = 48)	
Dyskutowanie i przedstawianie własnego zdania to bardzo ważne umiejętności uczenia się.	Zdecydowanie się nie zgadzam	0 (0,00%)	0 (0,00%)	0 (0,00%)	p = 0,215
	Raczej się nie zgadzam	3 (4,55%)	1 (1,25%)	1 (2,08%)	
	Nie mam zdania	6 (9,09%)	6 (7,50%)	1 (2,08%)	
	Raczej się zgadzam	31 (46,97%)	32 (40,00%)	16 (33,33%)	
	Zdecydowanie się zgadzam	26 (39,39%)	41 (51,25%)	30 (62,50%)	
Rozwój osobisty jest głównym celem uczenia się.	Zdecydowanie się nie zgadzam	0 (0,00%)	0 (0,00%)	0 (0,00%)	p < 0,001*
	Raczej się nie zgadzam	5 (7,58%)	3 (3,75%)	2 (4,17%)	
	Nie mam zdania	4 (6,06%)	2 (2,50%)	0 (0,00%)	
	Raczej się zgadzam	41 (62,12%)	34 (42,50%)	12 (25,00%)	
	Zdecydowanie się zgadzam	16 (24,24%)	41 (51,25%)	34 (70,83%)	
Jeśli ma się wysokie umiejętności albo wiedzę, należy je pokazywać, żeby dawać przykład innym uczniom.	Zdecydowanie się nie zgadzam	1 (1,52%)	3 (3,75%)	2 (4,17%)	p = 0,46
	Raczej się nie zgadzam	13 (19,70%)	11 (13,75%)	4 (8,33%)	
	Nie mam zdania	12 (18,18%)	16 (20,00%)	16 (33,33%)	
	Raczej się zgadzam	28 (42,42%)	31 (38,75%)	18 (37,50%)	
	Zdecydowanie się zgadzam	12 (18,18%)	19 (23,75%)	8 (16,67%)	

STWIERDZENIE		GRUPA			P
		C1 (N = 66)	C2 (N = 80)	PL (N = 48)	
Trzeba być szczerym i otwartym, nawet jeśli istnieje ryzyko „utruty własnej twarzy” lub wprawienie kogoś w zakłopotanie.	Zdecydowanie się nie zgadzam	5 (7,58%)	12 (15,00%)	2 (4,17%)	p = 0,006*
	Raczej się nie zgadzam	32 (48,48%)	41 (51,25%)	13 (27,08%)	
	Nie mam zdania	11 (16,67%)	7 (8,75%)	5 (10,42%)	
	Raczej się zgadzam	13 (19,70%)	15 (18,75%)	20 (41,67%)	
	Zdecydowanie się zgadzam	5 (7,58%)	5 (6,25%)	8 (16,67%)	
Ważniejsze jest osiągnięcie wyznaczonych celów niż relacje z innymi ludźmi.	Zdecydowanie się nie zgadzam	2 (3,03%)	3 (3,75%)	9 (18,75%)	p = 0,003*
	Raczej się nie zgadzam	26 (39,39%)	35 (43,75%)	24 (50,00%)	
	Nie mam zdania	18 (27,27%)	11 (13,75%)	7 (14,58%)	
	Raczej się zgadzam	18 (27,27%)	23 (28,75%)	6 (12,50%)	
	Zdecydowanie się zgadzam	2 (3,03%)	8 (10,00%)	2 (4,17%)	
Nauczyciele powinni być traktowani jak partnerzy.	Zdecydowanie się nie zgadzam	1 (1,52%)	0 (0,00%)	2 (4,17%)	p = 0,022*
	Raczej się nie zgadzam	1 (1,52%)	6 (7,50%)	5 (10,42%)	
	Nie mam zdania	6 (9,09%)	2 (2,50%)	3 (6,25%)	
	Raczej się zgadzam	36 (54,55%)	31 (38,75%)	23 (47,92%)	
	Zdecydowanie się zgadzam	22 (33,33%)	41 (51,25%)	15 (31,25%)	

STWIERDZENIE		GRUPA			P
		C1 (N = 66)	C2 (N = 80)	PL (N = 48)	
To studenci są odpowiedzialni za proces uczenia się i jego efekty.	Zdecydowanie się nie zgadzam	0 (0,00%)	0 (0,00%)	2 (4,17%)	p < 0,001*
	Raczej się nie zgadzam	2 (3,03%)	0 (0,00%)	9 (18,75%)	
	Nie mam zdania	3 (4,55%)	2 (2,50%)	2 (4,17%)	
	Raczej się zgadzam	21 (31,82%)	28 (35,00%)	26 (54,17%)	
	Zdecydowanie się zgadzam	40 (60,61%)	50 (62,50%)	9 (18,75%)	
Studenci mogą swobodnie wyrażać swoje opinie, nawet jeśli nie są one zgodne z opinią nauczyciela. Dyskusja/ dialog jest ważnym elementem uczenia się.	Zdecydowanie się nie zgadzam	1 (1,52%)	2 (2,50%)	0 (0,00%)	p = 0,001*
	Raczej się nie zgadzam	3 (4,55%)	1 (1,25%)	0 (0,00%)	
	Nie mam zdania	5 (7,58%)	9 (11,25%)	0 (0,00%)	
	Raczej się zgadzam	35 (53,03%)	35 (43,75%)	14 (29,17%)	
	Zdecydowanie się zgadzam	22 (33,33%)	33 (41,25%)	34 (70,83%)	
Zadawanie pytań na lekcji i dyskusje są potrzebne, żeby rozwijać własną wiedzę.	Zdecydowanie się nie zgadzam	0 (0,00%)	0 (0,00%)	0 (0,00%)	p < 0,001*
	Raczej się nie zgadzam	2 (3,03%)	0 (0,00%)	1 (2,08%)	
	Nie mam zdania	3 (4,55%)	1 (1,25%)	1 (2,08%)	
	Raczej się zgadzam	42 (63,64%)	41 (51,25%)	4 (8,33%)	
	Zdecydowanie się zgadzam	19 (28,79%)	38 (47,50%)	42 (87,50%)	

STWIERDZENIE		GRUPA			P
		C1 (N = 66)	C2 (N = 80)	PL (N = 48)	
Studenci powinni brać udział w planowaniu zajęć i mieć wpływ na omawiane treści.	Zdecydowanie się nie zgadzam	0 (0,00%)	1 (1,25%)	0 (0,00%)	p < 0,001*
	Raczej się nie zgadzam	3 (4,55%)	8 (10,00%)	1 (2,08%)	
	Nie mam zdania	29 (43,94%)	27 (33,75%)	2 (4,17%)	
	Raczej się zgadzam	24 (36,36%)	27 (33,75%)	26 (54,17%)	
	Zdecydowanie się zgadzam	10 (15,15%)	17 (21,25%)	19 (39,58%)	
Robienie postępów w nauce jest ważniejsze niż bycie najlepszym.	Zdecydowanie się nie zgadzam	0 (0,00%)	1 (1,25%)	0 (0,00%)	p < 0,001*
	Raczej się nie zgadzam	3 (4,55%)	0 (0,00%)	0 (0,00%)	
	Nie mam zdania	6 (9,09%)	4 (5,00%)	0 (0,00%)	
	Raczej się zgadzam	30 (45,45%)	44 (55,00%)	12 (25,00%)	
	Zdecydowanie się zgadzam	27 (40,91%)	31 (38,75%)	36 (75,00%)	
Pochwały i docenianie przez nauczyciela starań wszystkich uczniów są bardzo ważne.	Zdecydowanie się nie zgadzam	0 (0,00%)	1 (1,25%)	0 (0,00%)	p = 0,014*
	Raczej się nie zgadzam	0 (0,00%)	3 (3,75%)	1 (2,08%)	
	Nie mam zdania	12 (18,18%)	5 (6,25%)	4 (8,33%)	
	Raczej się zgadzam	30 (45,45%)	34 (42,50%)	12 (25,00%)	
	Zdecydowanie się zgadzam	24 (36,36%)	37 (46,25%)	31 (64,58%)	

STWIERDZENIE		GRUPA			P
		C1 (N = 66)	C2 (N = 80)	PL (N = 48)	
Błędy i niepowodzenia są naturalnym elementem uczenia się. Uczymy się na błędach.	Zdecydowanie się nie zgadzam	0 (0,00%)	1 (1,25%)	0 (0,00%)	p = 0,001*
	Raczej się nie zgadzam	0 (0,00%)	0 (0,00%)	1 (2,08%)	
	Nie mam zdania	4 (6,06%)	0 (0,00%)	0 (0,00%)	
	Raczej się zgadzam	25 (37,88%)	36 (45,00%)	8 (16,67%)	
	Zdecydowanie się zgadzam	37 (56,06%)	43 (53,75%)	39 (81,25%)	
Studenci uczą się lepiej i szybciej, kiedy czują się bezpiecznie i komfortowo w środowisku nauczania.	Zdecydowanie się nie zgadzam	0 (0,00%)	0 (0,00%)	0 (0,00%)	p < 0,001*
	Raczej się nie zgadzam	3 (4,55%)	2 (2,50%)	2 (4,17%)	
	Nie mam zdania	11 (16,67%)	12 (15,00%)	0 (0,00%)	
	Raczej się zgadzam	30 (45,45%)	30 (37,50%)	5 (10,42%)	
	Zdecydowanie się zgadzam	22 (33,33%)	36 (45,00%)	41 (85,42%)	
Nauczyciel oczekuje, że studenci sami (samodzielnie) będą dyskutować i wyrażać swoje opinie.	Zdecydowanie się nie zgadzam	0 (0,00%)	0 (0,00%)	4 (8,33%)	p < 0,001*
	Raczej się nie zgadzam	5 (7,58%)	2 (2,50%)	5 (10,42%)	
	Nie mam zdania	6 (9,09%)	5 (6,25%)	13 (27,08%)	
	Raczej się zgadzam	35 (53,03%)	44 (55,00%)	16 (33,33%)	
	Zdecydowanie się zgadzam	20 (30,30%)	29 (36,25%)	10 (20,83%)	

STWIERDZENIE		GRUPA			P
		C1 (N = 66)	C2 (N = 80)	PL (N = 48)	
Nauczyciel powinien zachęcać uczniów do poszukiwania wiedzy i odpowiedzi na różne pytania.	Zdecydowanie się nie zgadzam	0 (0,00%)	0 (0,00%)	0 (0,00%)	p < 0,001*
	Raczej się nie zgadzam	2 (3,03%)	4 (5,00%)	0 (0,00%)	
	Nie mam zdania	7 (10,61%)	10 (12,50%)	0 (0,00%)	
	Raczej się zgadzam	36 (54,55%)	36 (45,00%)	4 (8,33%)	
	Zdecydowanie się zgadzam	21 (31,82%)	30 (37,50%)	44 (91,67%)	
Lepiej rozmawiać z każdym otwarcie i bezpośrednio – niezależnie od pozycji i statusu danej osoby.	Zdecydowanie się nie zgadzam	0 (0,00%)	0 (0,00%)	1 (2,08%)	p = 0,471
	Raczej się nie zgadzam	6 (9,09%)	11 (13,75%)	6 (12,50%)	
	Nie mam zdania	9 (13,64%)	5 (6,25%)	2 (4,17%)	
	Raczej się zgadzam	27 (40,91%)	28 (35,00%)	19 (39,58%)	
	Zdecydowanie się zgadzam	24 (36,36%)	36 (45,00%)	20 (41,67%)	
Sam proces rozwiązywania problemu i szukania możliwych odpowiedzi jest ważniejszy niż właściwe rozwiązanie.	Zdecydowanie się nie zgadzam	2 (3,03%)	0 (0,00%)	0 (0,00%)	p = 0,25
	Raczej się nie zgadzam	6 (9,09%)	7 (8,75%)	3 (6,25%)	
	Nie mam zdania	14 (21,21%)	11 (13,75%)	3 (6,25%)	
	Raczej się zgadzam	27 (40,91%)	39 (48,75%)	23 (47,92%)	
	Zdecydowanie się zgadzam	17 (25,76%)	23 (28,75%)	19 (39,58%)	

STWIERDZENIE		GRUPA			P
		C1 (N = 66)	C2 (N = 80)	PL (N = 48)	
Możliwość korzystania z różnych źródeł informacji pozwala uczącym się na zbudowanie własnej opinii.	Zdecydowanie się nie zgadzam	0 (0,00%)	0 (0,00%)	0 (0,00%)	p = 0,001*
	Raczej się nie zgadzam	0 (0,00%)	2 (2,50%)	0 (0,00%)	
	Nie mam zdania	8 (12,12%)	7 (8,75%)	0 (0,00%)	
	Raczej się zgadzam	36 (54,55%)	41 (51,25%)	15 (31,25%)	
	Zdecydowanie się zgadzam	22 (33,33%)	30 (37,50%)	33 (68,75%)	
Powtórki sprawiają, że proces uczenia się jest wolniejszy. Lepiej powtarzać w domu, a na lekcjach uczyć się nowych rzeczy.	Zdecydowanie się nie zgadzam	5 (7,58%)	4 (5,00%)	21 (43,75%)	p < 0,001*
	Raczej się nie zgadzam	25 (37,88%)	30 (37,50%)	12 (25,00%)	
	Nie mam zdania	14 (21,21%)	5 (6,25%)	4 (8,33%)	
	Raczej się zgadzam	14 (21,21%)	30 (37,50%)	5 (10,42%)	
	Zdecydowanie się zgadzam	8 (12,12%)	11 (13,75%)	6 (12,50%)	
Studenci chcą widzieć efekty uczenia się szybko.	Zdecydowanie się nie zgadzam	0 (0,00%)	3 (3,75%)	0 (0,00%)	p = 0,003*
	Raczej się nie zgadzam	14 (21,21%)	17 (21,25%)	2 (4,17%)	
	Nie mam zdania	17 (25,76%)	13 (16,25%)	5 (10,42%)	
	Raczej się zgadzam	26 (39,39%)	31 (38,75%)	22 (45,83%)	
	Zdecydowanie się zgadzam	9 (13,64%)	16 (20,00%)	19 (39,58%)	

STWIERDZENIE		GRUPA			P
		C1 (N = 66)	C2 (N = 80)	PL (N = 48)	
Granica pomiędzy czasem uczenia się a czasem prywatnym jest bardzo ważna. Po lekcjach powinien być czas na odpoczynek.	Zdecydowanie się nie zgadzam	0 (0,00%)	0 (0,00%)	1 (2,08%)	p = 0,624
	Raczej się nie zgadzam	2 (3,03%)	5 (6,25%)	2 (4,17%)	
	Nie mam zdania	5 (7,58%)	7 (8,75%)	5 (10,42%)	
	Raczej się zgadzam	26 (39,39%)	36 (45,00%)	15 (31,25%)	
	Zdecydowanie się zgadzam	33 (50,00%)	32 (40,00%)	25 (52,08%)	
Podczas dyskusji trzeba opierać się na faktach i logicznej argumentacji, a nie na emocjach i uczuciach.	Zdecydowanie się nie zgadzam	0 (0,00%)	0 (0,00%)	2 (4,17%)	p = 0,058
	Raczej się nie zgadzam	8 (12,12%)	14 (17,50%)	12 (25,00%)	
	Nie mam zdania	8 (12,12%)	15 (18,75%)	6 (12,50%)	
	Raczej się zgadzam	34 (51,52%)	29 (36,25%)	13 (27,08%)	
	Zdecydowanie się zgadzam	16 (24,24%)	22 (27,50%)	15 (31,25%)	

p – test chi-kwadrat lub dokładny test Fishera

* Różnica istotna statystycznie (p < 0,05)

Jak wynika z powyższego zestawienia, istnieją statystycznie (a zatem i prawdziwie) istotne różnice pomiędzy wskazaniami w obrębie wyróżnionych grup. Część wyników stanowi wsparcie dla hipotezy, że większość sądów, które znalazły się w tej kategorii, będzie pokrywała się z opiniami studentów polskich i rzadziej spotka się z przychylnością studentów chińskich – zwłaszcza tych znających jedynie chiński model kształcenia. Poniżej omówię te aspekty, dla których różnice są najwyższe.

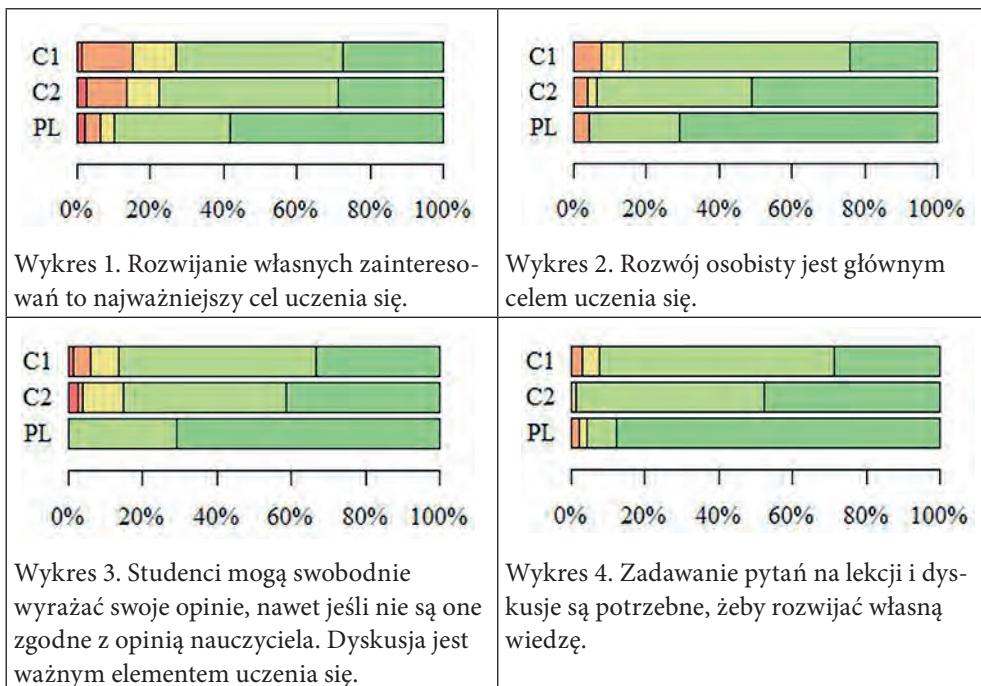
Do przekonań najczęściej wybieranych przez studentów polskich, a najrzadziej zaznaczanych przez respondentów z grupy C1 należą następujące stwierdzenia:

1. Rozwijanie własnych zainteresowań to najważniejszy cel uczenia się.
2. Rozwój osobisty jest głównym celem uczenia się.
3. Studenci mogą swobodnie wyrażać swoje opinie, nawet jeśli nie są one zgodne z opinią nauczyciela. Dyskusja jest ważnym elementem uczenia się.

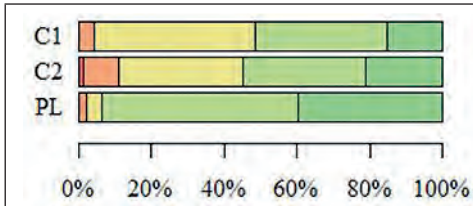
4. Zadawanie pytań na lekcji i dyskusje są potrzebne, żeby rozwijać własną wiedzę.
5. Studenci powinni brać udział w planowaniu zajęć i mieć wpływ na omawiane treści.
6. Robienie postępów w nauce jest ważniejsze niż bycie najlepszym.
7. Pochwały i docenianie przez nauczyciela starań wszystkich uczniów są bardzo ważne.
8. Błędy i niepowodzenia są naturalnym elementem uczenia się. Uczymy się na błędach. (przekonanie, że tak jest, było największe w grupie PL, a najmniejsze w grupie C1 i w grupie C2).
9. Studenci uczą się lepiej i szybciej, kiedy czują się bezpiecznie i komfortowo w środowisku nauczania.
10. Możliwość korzystania z różnych źródeł informacji pozwala uczącym się na zbudowanie własnej opinii.
11. Studenci chcą widzieć efekty uczenia się szybko¹⁹.

Na wykresach zamieszczonych w tabeli 14 przedstawiono rozkłady odpowiedzi dla tych stwierdzeń.

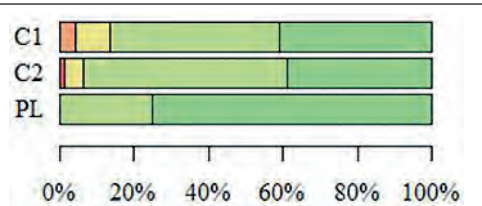
Tabela 14. Zestawienie wykresów prezentujących dane szczegółowe dla najczęściej wybieranych stwierdzeń odnoszących się do stylu sokratejskiego



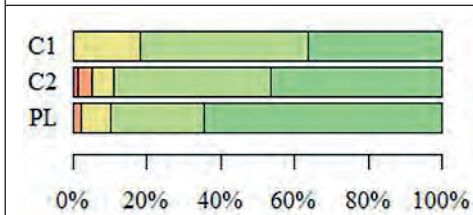
¹⁹ Konkretnie dane liczbowe dostępne są w zamieszczonym wcześniej zestawieniu.



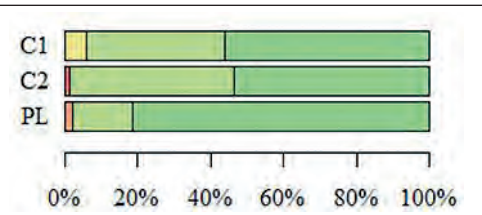
Wykres 5. Studenci powinni brać udział w planowaniu zajęć i mieć wpływ na omawiane treści.



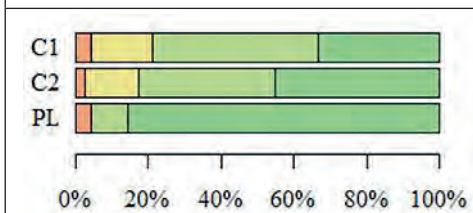
Wykres 6. Robienie postępów w nauce jest ważniejsze niż bycie najlepszym.



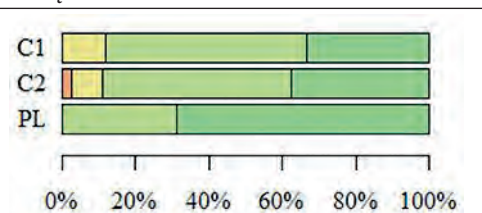
Wykres 7. Pochwały i docenianie przez nauczyciela starań wszystkich uczniów są bardzo ważne.



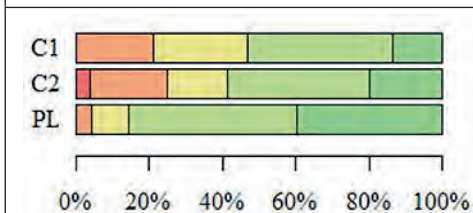
Wykres 8. Błędy i niepowodzenia są naturalnym elementem uczenia się. Uczymy się na błędach.



Wykres 9. Studenci uczą się lepiej i szybciej, kiedy czują się bezpiecznie i komfortowo w środowisku nauczania.



Wykres 10. Możliwość korzystania z różnych źródeł informacji pozwala uczącym się na zbudowanie własnej opinii.



Wykres 11. Studenci chcą widzieć efekty uczenia się szybko.

LEGENDA

- Zdecydowanie się nie zgadzam
- Raczej się nie zgadzam
- Nie mam zdania
- Raczej się zgadzam
- Zdecydowanie się zgadzam

Zgodnie z przypuszczeniami studenci polscy wybierają studia stosownie do swoich zainteresowań i w celu ich rozwijania, na co wskazują wyniki uzyskane w pierwszych dwóch punktach. Bliski jest im pogląd, że nauka polega na wymianie opinii i wyrażaniu własnego zdania, nawet w sytuacji, gdy nie jest ono zbieżne

ze stanowiskiem nauczyciela. Uznają dyskusję i uczenie się w dialogu za naturalny sposób rozwijania wiedzy. Analizując dane szczegółowe, wydaje się jednak, że choć istnieją różnice statystycznie istotne pomiędzy grupami PL a C1 i C2, to nie są one drastyczne. Zadawanie pytań i dyskutowanie to także sposoby, które studenci z Chin oznaczyli jako ważne dla ich rozwoju. Różnice zauważyć można w punkcie 5. Zgodnie z danymi liczbowymi studenci z Polski zdecydowanie bardziej odczuwają potrzebę wpływania na program kształcenia i dobór treści. Większość studentów chińskich nie ma jednoznacznej opinii na ten temat (ok. 44% w grupie C1 i 34% w C2). Studenci polscy raczej nie określają efektów nauki w odniesieniu do rezultatów innych studentów, a do postępów, które sami robią. Nikt w tej grupie nie zgodził się ze stwierdzeniem, że bycie najlepszym jest bardziej istotne niż robienie postępów w nauce. Pogląd ten nie był też szczególnie bliski studentom z Chin, jednak bardziej zachowawczo niż studenci polscy określali swoje zdanie. Podobnie rzecz ma się w przypadku kwestii doceniania i chwaleń starzeń wszystkich studentów – Polacy są w 100% zdecydowanie lub raczej zgodni co do tego, że pochwały należą się wszystkim studentom, podczas gdy część studentów chińskich nie ma sprecyzowanej opinii lub raczej zgadza się z tym stwierdzeniem. Kilkoro studentów (4 respondentów z grupy C2) ma zupełnie odmienną opinię, przyjmując, że należy doceniać jedynie najlepszych uczniów. Studenci polscy są zdecydowanie bardziej przekonani co do dydaktycznej roli błędów i dają sobie i innym niemal pełne pozwolenie na ich popełnianie (81% odpowiedzi „zdecydowanie się zgadzam”, przy odpowiednio 56% w grupie C1 i 54 % w grupie C2). Jeżeli chodzi o środowisko, w którym uczymy się najbardziej skutecznie, to poczucie bezpieczeństwa i komfort przez wszystkie grupy badanych cenione są bardziej niż stawianie wyzwań, chociaż odpowiedzi studentów polskich są w tym zakresie bardziej zdecydowane (85% odpowiedzi „zdecydowanie się zgadzam” przy 33% w grupie C1 i 45% w grupie C2). Polscy respondenci większą uwagę przywiązują do tego, aby móc budować własną opinię czerpiąc z więcej niż jednego źródła informacji, ponieważ daje to możliwość lepszego jej oglądu. Korzystanie z wielu źródeł informacji jest także istotne dla pozostałych dwóch grup (pkt 10). Większe rozbieżności w odpowiedziach odnotowano w punkcie 11, dotyczącym krótko- lub długoterminowej orientacji czasowej, co stanowi jeden z wymiarów kultur wyróżnionych przez Hofstede, nazywany pierwotnie dynamizmem konfucjańskim. Studenci chińscy skłonni są dłużej czekać na efekty swoich starań – ok. 21% z grupy C1 i podobny odsetek z grupy C2 raczej nie zgadza się ze stwierdzeniem, że studenci chcą widzieć efekty uczenia się szybko, podczas gdy ok. 46% respondentów z grupy PL raczej się z tym zgadza, a 40% zdecydowanie podziela tę opinię. Wynik ten pokrywa się zatem z obiegową i podzielaną w środowisku opinią, że studenci z Chin są bardziej cierpliwi i wytrwali w swoich działaniach i chociaż efekty nie są natychmiast zauważalne, to chętniej dokładają dalszych starań, wierząc, że ostatecznie przyniosą one oczekiwane rezultaty. Podsumowując kwestie,

które zgodnie z wyliczeniami statystycznymi okazały się istotnie różnicujące, należy podkreślić, że studenci chińscy wydają się bardziej zachowawczy i mniej zdecydowani w swoich sądach, co nie oznacza jednak, że ich opinie różnią się diametralnie od poglądów Polaków.

Analizując pozostałe dane, należy zwrócić uwagę na występujące tu różnice pomiędzy studentami polskimi a respondentami z grupy C2. Dotyczą one następujących stwierdzeń:

1. Trzeba być szczerym i otwartym, nawet jeśli istnieje ryzyko „utruty własnej twarzy” lub wprawienie kogoś w zakłopotanie.
2. Nauczyciel powinien zachęcać uczniów do poszukiwania wiedzy i odpowiedzi na różne pytania.

Zgodność z tymi sądami była najwyższa w grupie polskiej, a najniższa w grupie studentów chińskich, którzy część edukacji odbywali w Polsce. Pierwszy pogląd dotyczy „twarzy”, gdyż jej zachowanie stanowi jedną z głównych zasad regulacji stosunków międzyludzkich w Chinach. Stąd stwierdzenie stawiające szczerłość i otwartość ponad możliwość „utrzymania twarzy” zanegowała większość respondentów z grup C1 i C2 – odpowiednio 8% i 15% zdecydowanie się nie zgadza, a 48% i 51% raczej nie zgadza się z tym stwierdzeniem, podczas gdy blisko 42% polskich respondentów raczej przychyliła się do zachowania szczerości, a ok. 17% zdecydowanie zgadza się ze stwierdzeniem, że trzeba być szczerym i otwartym, nawet jeśli istnieje ryzyko „utruty własnej twarzy” lub wprawienie kogoś w zakłopotanie (wykres 1). Opinię, że nauczyciel powinien zachęcać uczniów do poszukiwania wiedzy i odpowiedzi na różne pytania, podzielają wszyscy respondenci z grupy PL. W mniejszym stopniu dotyczy to grup C1 i C2, które nie mają zdecydowanej opinii na ten temat (w grupie C1 3% respondentów raczej nie zgadza się z tym sądem, 11% nie ma zdania; w grupie C2 wyniki te wynoszą odpowiednio 5% i ok. 12%) (wykres 2). Rezultaty badań wskazują, że wśród stwierdzeń, w założeniu bardziej typowych dla przedstawicieli kultury Zachodu, znalazły się także sądy bliższe chińskim studentom niż Polakom. Wskazać tutaj należy następujące opinie:

3. Ważniejsze jest osiągnięcie wyznaczonych celów niż relacje z innymi ludźmi.
4. Nauczyciele powinni być traktowani jak partnerzy.
5. To studenci są odpowiedzialni za proces uczenia się i jego efekty.
6. Nauczyciel oczekuje, że studenci sami (samodzielnie) będą dyskutować i wyrażać swoje opinie.
7. Powtórki sprawiają, że proces uczenia się jest wolniejszy. Lepiej powtarzać w domu, a na lekcjach uczyć się nowych rzeczy. (Przekonanie, że tak jest, było największe w grupie C2, a najmniejsze w grupie PL).

Na wykresach zamieszczonych w tabeli 15 przedstawiono konfiguracje odpowiedzi dla omówionych stwierdzeń.

Tabela 15. Zestawienie wykresów prezentujących dane szczegółowe dla pozostałych stwierdzeń odnoszących się do stylu sokratejskiego

<p>Wykres 1. Trzeba być szczerym i otwartym, nawet jeśli istnieje ryzyko „utruty własnej twarzy” lub wprawienie kogoś w zakłopotanie.</p>	<p>Wykres 2. Nauczyciel powinien zachęcać uczniów do poszukiwania wiedzy i odpowiedzi na różne pytania.</p>
<p>Wykres 3. Ważniejsze jest osiągnięcie wyznaczonych celów niż relacje z innymi ludźmi.</p>	<p>Wykres 4. Nauczyciele powinni być traktowani jak partnerzy.</p>
<p>Wykres 5. To studenci są odpowiedzialni za proces uczenia się i jego efekty.</p>	<p>Wykres 6. Nauczyciel oczekuje, że studenci sami (samodzielnie) będą dyskutować i wyrażać swoje opinie.</p>
<p>Wykres 7. Powtórki sprawiają, że proces uczenia się jest wolniejszy. Lepiej powtarzać w domu, a na lekcjach uczyć się nowych rzeczy.</p>	<p>LEGENDA</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ Zdecydowanie się nie zgadzam ■ Raczej się nie zgadzam ■ Nie mam zdania ■ Raczej się zgadzam ■ Zdecydowanie się zgadzam

Stwierdzenie, że ważniejsze jest osiągnięcie wyznaczonych celów niż relacje z innymi ludźmi zostało dodane do listy w odniesieniu do kryterium protransakcyjność vs. prorelacyjność (w klasyfikacji Richarda Gestelanda). Zgodnie z tym podziałem przedstawiciele kultur zachodnich są bardziej nastawieni na cel niż na budowanie trwałych relacji. Kwestia ta łączy się także z wymiarem indywidualizm–kolektywizm. Jak wynika z odpowiedzi studentów polskich, relacje z innymi ludźmi stoją przed realizacją celów. Z kolei odpowiedzi studentów chińskich wskazują, że są oni bardziej zorientowani na cel. Należy uznać, że są to kwestie wysoce zindywidualizowane, zależne od systemu wartości każdego człowieka i niepoddające się łatwo wpływom środowiskowym. Co więcej – opinia ta została sformułowana dość ogólnie i tylko z kontekstu wnioskować należało, że mowa tu o zależnościach liczących się w środowisku edukacyjnym. Zaskakuje jednakowoż fakt, że studenci polscy rzadziej niż studenci z Chin zgadzali się ze stwierdzeniem, że nauczyciele powinni być traktowani jak partnerzy. Dziwi to zwłaszcza w kontekście tego, że wszyscy badani są studentami kierunku nauczanie języka polskiego jako obcego i przeszli kurs metodyki nauczania działań językowych, podczas którego poznawali koncepcję zadaniową promującą odejście od nauczania frontального i centralnej pozycji nauczyciela w układzie glottodydaktycznym na rzecz nauki opartej na partnerstwie i współdziałaniu. Zarazem pogląd, że nauczyciele powinni być traktowani jak partnerzy, bliski jest studentom chińskim, przyzwyczajonym – w założeniu – do modelu opartego na autorytecie nauczyciela. Wyniki badań pokazują zatem brak zgodności ze wstępnie założoną hipotezą w tym zakresie. Mogą także wyrażać dążenie studentów chińskich do zmiany znanych schematów i oparcia procesu kształcenia na bardziej partnerskich stosunkach.

Studenci polscy również nie do końca zgadzają się z tym, że to głównie od uczących się zależy przebieg i skuteczność kształcenia. Większa grupa respondentów z Chin zaznaczyła odpowiedź, że to studenci są odpowiedzialni za proces uczenia się i jego efekty, upatrując w tym być może rolę własnego zaangażowania i włożonej pracy. Podobnie wygląda kwestia oczekiwań nauczyciela co do tego, że studenci będą dyskutować i wyrażać swoje opinie – blisko połowa polskich respondentów zdecydowanie lub raczej się nie zgadza z tym stwierdzeniem lub nie ma na ten temat określonego zdania, podczas gdy jest ono zdecydowanie bliższe grupom C1 i C2. Zauważyć należy, że studenci polscy doceniają czynność powtarzania materiału na zajęciach i częstego powracania do wprowadzonych wcześniej treści w celu ich utrwalenia. Wolą zajmować się tym podczas zajęć niż powtarzać w domu. Być może nie jest to jednak tak zaskakujące w kontekście ograniczania czasu przeznaczanego na naukę – coraz częściej bowiem można zaobserwować trend, że studenci (myślę tu głównie o polskich uczących się) coraz mniej chętnie angażują się w realizację różnego rodzaju zadań i naukę indywidualną poza zajęciami. Wynikać to może z braku czasu, ponieważ bardzo duża grupa studentów SUM pracuje i studiuje jednocześnie,

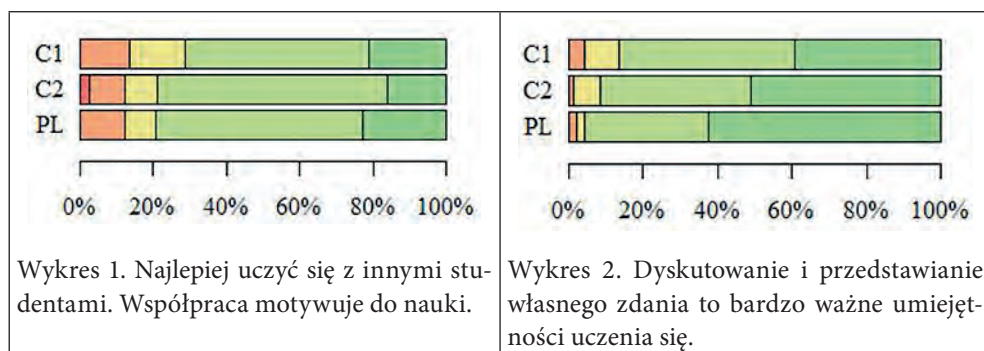
co znacznie utrudnia wygospodarowanie wolnej chwili na powtarzanie materiału. W Chinach studenci rzadko podejmują pracę podczas studiów, chociaż na ostatnim roku są bardzo zaangażowani w poszukiwanie pracy i udział w rozmowach kwalifikacyjnych, co też może odwracać ich uwagę od nauki.

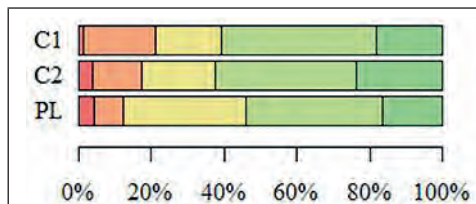
Wśród opinii, w których nie wykazano statystycznie istotnych różnic, znajdują się następujące:

1. Najlepiej uczyć się z innymi studentami. Współpraca motywuje do nauki.
2. Dyskutowanie i przedstawianie własnego zdania to bardzo ważne umiejętności uczenia się.
3. Jeśli ma się wysokie umiejętności albo wiedzę, należy je pokazywać, żeby dawać przykład innym uczniom.
4. Lepiej rozmawiać z każdym otwarcie i bezpośrednio – niezależnie od statusu osoby.
5. Sam proces rozwiązywania problemu i szukania możliwych odpowiedzi jest ważniejszy niż właściwe rozwiązanie.
6. Granica pomiędzy czasem uczenia się a czasem prywatnym jest bardzo ważna. Po lekcjach powinien być czas na odpoczynek.
7. Podczas dyskusji trzeba opierać się na faktach i logicznej argumentacji, a nie na emocjach i uczuciach.

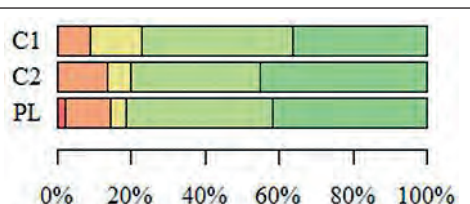
Na wykresach zamieszczonych w tabeli 16 przedstawiono konfiguracje odpowiedzi dla tych stwierdzeń.

Tabela 16. Zestawienie wykresów prezentujących dane szczegółowe dla stwierdzeń odnoszących się do stylu sokratejskiego, dla których nie odnotowano różnic statystycznie istotnych

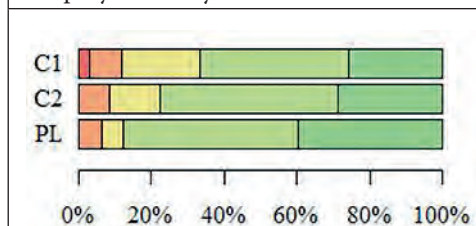




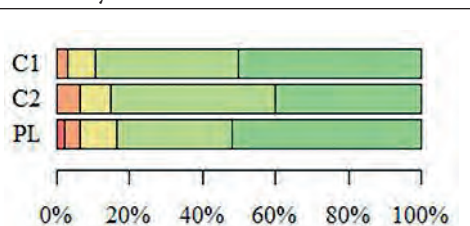
Wykres 3. Jeśli ma się wysokie umiejętności albo wiedzę, należy je pokazywać, żeby dać przykład innym uczniom.



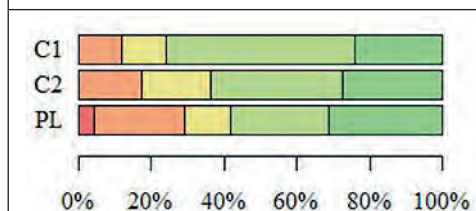
Wykres 4. Lepiej rozmawiać z każdym otwarcie i bezpośrednio – niezależnie od statusu osoby.



Wykres 5. Sam proces rozwiązywania problemu i szukania możliwych odpowiedzi jest ważniejszy niż właściwe rozwiązanie.



Wykres 6. Granica pomiędzy czasem uczenia się a czasem prywatnym jest bardzo ważna. Po lekcjach powinien być czas na odpoczynek.



Wykres 7. Podczas dyskusji trzeba opierać się na faktach i logicznej argumentacji, a nie na emocjach i uczuciach.

LEGENDA

- Zdecydowanie się nie zgadzam
- Raczej się nie zgadzam
- Nie mam zdania
- Raczej się zgadzam
- Zdecydowanie się zgadzam

Wykresy pokazują, że stwierdzenia te bliskie są wszystkim grupom respondentów, chociaż wskaźniki dla odpowiedzi „zdecydowanie się zgadzam” oraz „raczej się zgadzam” są nieco wyższe w grupie polskiej. Wyjątek stanowi punkt 3. odnoszący się do pokazywania wysokich umiejętności i dawania przykładu innym studentom. O ile wyjątkowość i oryginalność jest ceniona w kulturze zachodniej, to w polskim środowisku edukacyjnym bycie prymusem nie cieszy się uznaniem, a nawet sympatią innych uczniów. W szkołach chińskich wciąż istnieje praktyka tworzenia rankingów osiągnięć uczniów, co w założeniu ma motywować do nauki, a znalezienie się na pierwszych pozycjach listy stanowi powód do odczuwania satysfakcji i zadowolenia. Wydaje się, że kwestie te są inaczej postrzegane w Polsce. Komentarz należy

ponadto dodać do punktu 6. Zdecydowana większość respondentów we wszystkich grupach zwraca uwagę na konieczność rozdzielania czasu prywatnego, uznając, że po lekcjach powinien być czas na odpoczynek. Warto jednak podkreślić różnice pomiędzy zarządzaniem czasem w chińskim i polskim systemie edukacji – przede wszystkim studenci w Chinach mają zdecydowanie więcej godzin zajęć w tygodniu, a często także i w weekend oraz regulowany czas na naukę w bibliotece, co również jest wpisane w plan zajęć studenta. Mają zatem zdecydowanie mniej czasu wolnego niż studenci w Polsce, a zatem bardziej zrozumiałe jest to, że nie chcą go przeznaczać na dodatkową naukę. Ostatni aspekt dotyczy podejścia do logiki i argumentacji opartej na sprawdzonych przesłankach, czemu poświęcono sporo miejsca w poprzednich rozdziałach. Zgodnie z opisanymi koncepcjami w kulturze zachodniej logika i dedukcja powinny zajmować istotne miejsce w dyskursie – zwłaszcza akademickim. Z tezą tą zgadza się blisko 60% polskich studentów, ale odsetek ten jest wyższy w grupach C1 i C2. Wśród polskich studentów aż 25% raczej nie zgadza się z tym założeniem, a ok. 12% nie ma sprecyzowanej opinii na ten temat. Wynik taki nie pokrywa się ze wstępnymi założeniami.

10.6.2. Przekonania bardziej typowe dla stylu konfucjańskiego

Kolejnym krokiem analizy było przyjrzenie się opiniom studentów na temat sposobów uczenia się, w większym stopniu wpisujących się w model kształcenia oparty na podstawach konfucjańskich i właściwy dla edukacji w Chinach. Analiza została przeprowadzona w ten sam sposób, zaczynając od wyróżnienia stwierdzeń, dla których odnotowano różnice istotne statystycznie. Zaznaczono je w poniższej tabeli * oraz ciemniejszym kolorem.

Tabela 17. Prezentacja danych liczbowych otrzymanych dla stwierdzeń typowych dla stylu konfucjańskiego

STWIERDZENIE		GRUPA			P
		C1 (N = 66)	C2 (N = 80)	PL (N = 48)	
Konkurencja i rywalizacja dobrze wpływają na motywację do nauki.	Zdecydowanie się nie zgadzam	3 (4,55%)	2 (2,50%)	13 (27,08%)	p < 0,001*
	Raczej się nie zgadzam	15 (22,73%)	25 (31,25%)	20 (41,67%)	
	Nie mam zdania	11 (16,67%)	11 (13,75%)	7 (14,58%)	
	Raczej się zgadzam	31 (46,97%)	32 (40,00%)	6 (12,50%)	
	Zdecydowanie się zgadzam	6 (9,09%)	10 (12,50%)	2 (4,17%)	
Najważniejsze jest rozumienie i przyswojenie treści przekazywanych przez nauczyciela.	Zdecydowanie się nie zgadzam	2 (3,03%)	1 (1,25%)	9 (18,75%)	p = 0,008*
	Raczej się nie zgadzam	3 (4,55%)	9 (11,25%)	4 (8,33%)	
	Nie mam zdania	5 (7,58%)	5 (6,25%)	3 (6,25%)	
	Raczej się zgadzam	39 (59,09%)	41 (51,25%)	23 (47,92%)	
	Zdecydowanie się zgadzam	17 (25,76%)	24 (30,00%)	9 (18,75%)	
Dążenie do zgody i harmonii jest ważniejsze niż wyrażanie swoich osobistych opinii.	Zdecydowanie się nie zgadzam	2 (3,03%)	5 (6,25%)	5 (10,42%)	p < 0,001*
	Raczej się nie zgadzam	21 (31,82%)	29 (36,25%)	29 (60,42%)	
	Nie mam zdania	8 (12,12%)	12 (15,00%)	6 (12,50%)	
	Raczej się zgadzam	28 (42,42%)	16 (20,00%)	7 (14,58%)	
	Zdecydowanie się zgadzam	7 (10,61%)	18 (22,50%)	1 (2,08%)	

STWIERDZENIE		GRUPA			P
		C1 (N = 66)	C2 (N = 80)	PL (N = 48)	
Zdobywanie wiedzy, która może służyć innym ludziom, jest głównym celem uczenia się.	Zdecydowanie się nie zgadzam	0 (0,00%)	6 (7,50%)	0 (0,00%)	p = 0,016*
	Raczej się nie zgadzam	12 (18,18%)	11 (13,75%)	13 (27,08%)	
	Nie mam zdania	24 (36,36%)	24 (30,00%)	10 (20,83%)	
	Raczej się zgadzam	24 (36,36%)	23 (28,75%)	20 (41,67%)	
	Zdecydowanie się zgadzam	6 (9,09%)	16 (20,00%)	5 (10,42%)	
Nie należy pokazywać swoich wysokich umiejętności, ponieważ to może negatywnie wpływać na dobre relacje w grupie.	Zdecydowanie się nie zgadzam	11 (16,67%)	18 (22,50%)	12 (25,00%)	p = 0,479
	Raczej się nie zgadzam	32 (48,48%)	36 (45,00%)	25 (52,08%)	
	Nie mam zdania	14 (21,21%)	12 (15,00%)	8 (16,67%)	
	Raczej się zgadzam	6 (9,09%)	13 (16,25%)	3 (6,25%)	
	Zdecydowanie się zgadzam	3 (4,55%)	1 (1,25%)	0 (0,00%)	
Należy dbać o relacje i nie robić niczego, co spowoduje „utrącenie mojej twarzy” lub wprawi kogoś w zakłopotanie. Trzeba poszukać innego sposobu przekazania ważnych informacji.	Zdecydowanie się nie zgadzam	1 (1,52%)	0 (0,00%)	2 (4,17%)	p < 0,001*
	Raczej się nie zgadzam	3 (4,55%)	4 (5,00%)	19 (39,58%)	
	Nie mam zdania	10 (15,15%)	3 (3,75%)	7 (14,58%)	
	Raczej się zgadzam	33 (50,00%)	51 (63,75%)	18 (37,50%)	
	Zdecydowanie się zgadzam	19 (28,79%)	22 (27,50%)	2 (4,17%)	

STWIERDZENIE		GRUPA			P
		C1 (N = 66)	C2 (N = 80)	PL (N = 48)	
Relacje z innymi ludźmi są ważniejsze niż osiągnięcie wyznaczonych celów/sukcesów.	Zdecydowanie się nie zgadzam	0 (0,00%)	2 (2,50%)	0 (0,00%)	p = 0,026*
	Raczej się nie zgadzam	22 (33,33%)	36 (45,00%)	12 (25,00%)	
	Nie mam zdania	22 (33,33%)	16 (20,00%)	9 (18,75%)	
	Raczej się zgadzam	20 (30,30%)	21 (26,25%)	20 (41,67%)	
	Zdecydowanie się zgadzam	2 (3,03%)	5 (6,25%)	7 (14,58%)	
Nauczyciele powinni być traktowani jak autorytety.	Zdecydowanie się nie zgadzam	4 (6,06%)	12 (15,00%)	6 (12,50%)	p = 0,218
	Raczej się nie zgadzam	26 (39,39%)	25 (31,25%)	10 (20,83%)	
	Nie mam zdania	11 (16,67%)	12 (15,00%)	7 (14,58%)	
	Raczej się zgadzam	22 (33,33%)	25 (31,25%)	24 (50,00%)	
	Zdecydowanie się zgadzam	3 (4,55%)	6 (7,50%)	1 (2,08%)	
To uczelnia, program studiów i nauczyciele mają największy wpływ na sukcesy uczniów.	Zdecydowanie się nie zgadzam	1 (1,52%)	1 (1,25%)	4 (8,33%)	p < 0,001*
	Raczej się nie zgadzam	5 (7,58%)	10 (12,50%)	16 (33,33%)	
	Nie mam zdania	15 (22,73%)	5 (6,25%)	11 (22,92%)	
	Raczej się zgadzam	30 (45,45%)	37 (46,25%)	15 (31,25%)	
	Zdecydowanie się zgadzam	15 (22,73%)	27 (33,75%)	2 (4,17%)	

STWIERDZENIE		GRUPA			P
		C1 (N = 66)	C2 (N = 80)	PL (N = 48)	
Studenci powinni szanować opinie nauczyciela i nie wyrażać opinii przeciwnych. Podważanie opinii może zakłócać proces uczenia się.	Zdecydowanie się nie zgadzam	4 (6,06%)	5 (6,25%)	22 (45,83%)	p < 0,001*
	Raczej się nie zgadzam	22 (33,33%)	33 (41,25%)	22 (45,83%)	
	Nie mam zdania	8 (12,12%)	13 (16,25%)	2 (4,17%)	
	Raczej się zgadzam	21 (31,82%)	16 (20,00%)	0 (0,00%)	
	Zdecydowanie się zgadzam	11 (16,67%)	13 (16,25%)	2 (4,17%)	
Do zajęć trzeba się zawsze dobrze przygotować, żeby nie trzeba było zadawać zbyt wielu pytań podczas lekcji.	Zdecydowanie się nie zgadzam	1 (1,52%)	1 (1,25%)	14 (29,17%)	p < 0,001*
	Raczej się nie zgadzam	2 (3,03%)	7 (8,75%)	21 (43,75%)	
	Nie mam zdania	12 (18,18%)	13 (16,25%)	5 (10,42%)	
	Raczej się zgadzam	37 (56,06%)	41 (51,25%)	8 (16,67%)	
	Zdecydowanie się zgadzam	14 (21,21%)	18 (22,50%)	0 (0,00%)	
Studenci powinni zaufać nauczycielowi i realizować przygotowany przez niego plan zajęć.	Zdecydowanie się nie zgadzam	1 (1,52%)	0 (0,00%)	2 (4,17%)	p < 0,001*
	Raczej się nie zgadzam	3 (4,55%)	10 (12,50%)	18 (37,50%)	
	Nie mam zdania	8 (12,12%)	15 (18,75%)	8 (16,67%)	
	Raczej się zgadzam	44 (66,67%)	40 (50,00%)	18 (37,50%)	
	Zdecydowanie się zgadzam	10 (15,15%)	15 (18,75%)	2 (4,17%)	

STWIERDZENIE		GRUPA			P
		C1 (N = 66)	C2 (N = 80)	PL (N = 48)	
Należy dążyć do bycia najlepszym studentem w grupie.	Zdecydowanie się nie zgadzam	3 (4,55%)	4 (5,00%)	24 (50,00%)	p < 0,001*
	Raczej się nie zgadzam	12 (18,18%)	10 (12,50%)	16 (33,33%)	
	Nie mam zdania	19 (28,79%)	20 (25,00%)	3 (6,25%)	
	Raczej się zgadzam	19 (28,79%)	30 (37,50%)	2 (4,17%)	
	Zdecydowanie się zgadzam	13 (19,70%)	16 (20,00%)	3 (6,25%)	
Tylko najlepsi studenci zasługują na pochwały nauczyciela. To motywuje słabszych.	Zdecydowanie się nie zgadzam	21 (31,82%)	32 (40,00%)	39 (81,25%)	p < 0,001*
	Raczej się nie zgadzam	34 (51,52%)	35 (43,75%)	8 (16,67%)	
	Nie mam zdania	5 (7,58%)	2 (2,50%)	1 (2,08%)	
	Raczej się zgadzam	4 (6,06%)	7 (8,75%)	0 (0,00%)	
	Zdecydowanie się zgadzam	2 (3,03%)	4 (5,00%)	0 (0,00%)	
Błędy i niskie wyniki pokazują, że uczy się za mało lub nieskutecznie. Należy ich unikać.	Zdecydowanie się nie zgadzam	4 (6,06%)	8 (10,00%)	26 (54,17%)	p < 0,001*
	Raczej się nie zgadzam	14 (21,21%)	20 (25,00%)	17 (35,42%)	
	Nie mam zdania	6 (9,09%)	14 (17,50%)	2 (4,17%)	
	Raczej się zgadzam	34 (51,52%)	27 (33,75%)	2 (4,17%)	
	Zdecydowanie się zgadzam	8 (12,12%)	11 (13,75%)	1 (2,08%)	

STWIERDZENIE		GRUPA			P
		C1 (N = 66)	C2 (N = 80)	PL (N = 48)	
Studenci potrzebują wyzwań oraz dużych wymagań ze strony nauczycieli, żeby uczyć się więcej.	Zdecydowanie się nie zgadzam	4 (6,06%)	2 (2,50%)	8 (16,67%)	p = 0,003*
	Raczej się nie zgadzam	8 (12,12%)	12 (15,00%)	15 (31,25%)	
	Nie mam zdania	9 (13,64%)	7 (8,75%)	7 (14,58%)	
	Raczej się zgadzam	31 (46,97%)	39 (48,75%)	13 (27,08%)	
	Zdecydowanie się zgadzam	14 (21,21%)	20 (25,00%)	5 (10,42%)	
Studenci powinni ograniczyć swoje wypowiedzi do minimum i mówić wtedy, kiedy poprosi ich o to nauczyciel.	Zdecydowanie się nie zgadzam	9 (13,64%)	13 (16,25%)	27 (56,25%)	p < 0,001*
	Raczej się nie zgadzam	27 (40,91%)	43 (53,75%)	19 (39,58%)	
	Nie mam zdania	17 (25,76%)	10 (12,50%)	1 (2,08%)	
	Raczej się zgadzam	12 (18,18%)	11 (13,75%)	1 (2,08%)	
	Zdecydowanie się zgadzam	1 (1,52%)	3 (3,75%)	0 (0,00%)	
Nauczyciel powinien mieć szeroką wiedzę i przekazywać ją uczniom.	Zdecydowanie się nie zgadzam	0 (0,00%)	0 (0,00%)	1 (2,08%)	p = 0,061
	Raczej się nie zgadzam	2 (3,03%)	3 (3,75%)	2 (4,17%)	
	Nie mam zdania	5 (7,58%)	3 (3,75%)	1 (2,08%)	
	Raczej się zgadzam	28 (42,42%)	38 (47,50%)	11 (22,92%)	
	Zdecydowanie się zgadzam	31 (46,97%)	36 (45,00%)	33 (68,75%)	

STWIERDZENIE		GRUPA			P
		C1 (N = 66)	C2 (N = 80)	PL (N = 48)	
W rozmowie należy pamiętać o odpowiednim okazywaniu szacunku osobie, z którą rozmawiamy. Jej status jest ważny.	Zdecydowanie się nie zgadzam	0 (0,00%)	0 (0,00%)	2 (4,17%)	p = 0,008*
	Raczej się nie zgadzam	1 (1,52%)	1 (1,25%)	5 (10,42%)	
	Nie mam zdania	5 (7,58%)	4 (5,00%)	8 (16,67%)	
	Raczej się zgadzam	31 (46,97%)	43 (53,75%)	21 (43,75%)	
	Zdecydowanie się zgadzam	29 (43,94%)	32 (40,00%)	12 (25,00%)	
Studenci powinni odpowiadać na pytania wtedy, kiedy są przekonani, że odpowiedź może być właściwa.	Zdecydowanie się nie zgadzam	2 (3,03%)	5 (6,25%)	26 (54,17%)	p < 0,001*
	Raczej się nie zgadzam	21 (31,82%)	25 (31,25%)	17 (35,42%)	
	Nie mam zdania	6 (9,09%)	6 (7,50%)	3 (6,25%)	
	Raczej się zgadzam	25 (37,88%)	31 (38,75%)	1 (2,08%)	
	Zdecydowanie się zgadzam	12 (18,18%)	13 (16,25%)	1 (2,08%)	
Lepiej korzystać z jednego, ale sprawdzonego źródła informacji.	Zdecydowanie się nie zgadzam	3 (4,55%)	4 (5,00%)	13 (27,08%)	p < 0,001*
	Raczej się nie zgadzam	22 (33,33%)	31 (38,75%)	24 (50,00%)	
	Nie mam zdania	16 (24,24%)	19 (23,75%)	7 (14,58%)	
	Raczej się zgadzam	15 (22,73%)	17 (21,25%)	4 (8,33%)	
	Zdecydowanie się zgadzam	10 (15,15%)	9 (11,25%)	0 (0,00%)	

STWIERDZENIE		GRUPA			P
		C1 (N = 66)	C2 (N = 80)	PL (N = 48)	
Powtarzanie jest bardzo ważnym elementem uczenia się. Warto powtarzać materiał wiele razy podczas lekcji.	Zdecydowanie się nie zgadzam	2 (3,03%)	3 (3,75%)	5 (10,42%)	p = 0,003*
	Raczej się nie zgadzam	7 (10,61%)	21 (26,25%)	7 (14,58%)	
	Nie mam zdania	11 (16,67%)	9 (11,25%)	4 (8,33%)	
	Raczej się zgadzam	31 (46,97%)	35 (43,75%)	12 (25,00%)	
	Zdecydowanie się zgadzam	15 (22,73%)	12 (15,00%)	20 (41,67%)	
Studenci powinni być cierpliwi i spokojnie czekać na efekty uczenia się.	Zdecydowanie się nie zgadzam	0 (0,00%)	0 (0,00%)	2 (4,17%)	p = 0,021*
	Raczej się nie zgadzam	2 (3,03%)	7 (8,75%)	7 (14,58%)	
	Nie mam zdania	7 (10,61%)	5 (6,25%)	9 (18,75%)	
	Raczej się zgadzam	33 (50,00%)	40 (50,00%)	20 (41,67%)	
	Zdecydowanie się zgadzam	24 (36,36%)	28 (35,00%)	10 (20,83%)	
Czas nauki nie powinien ograniczać się do lekcji. Należy wykorzystać czas poza lekcjami i szukać sposobów użycia języka poza klasą.	Zdecydowanie się nie zgadzam	1 (1,52%)	1 (1,25%)	2 (4,17%)	p = 0,032*
	Raczej się nie zgadzam	1 (1,52%)	2 (2,50%)	6 (12,50%)	
	Nie mam zdania	7 (10,61%)	3 (3,75%)	6 (12,50%)	
	Raczej się zgadzam	35 (53,03%)	40 (50,00%)	23 (47,92%)	
	Zdecydowanie się zgadzam	22 (33,33%)	34 (42,50%)	11 (22,92%)	

STWIERDZENIE		GRUPA			P
		C1 (N = 66)	C2 (N = 80)	PL (N = 48)	
Doświadczenia i uczucia stanowią ważny element w dyskusji.	Zdecydowanie się nie zgadzam	0 (0,00%)	0 (0,00%)	0 (0,00%)	p = 0,223
	Raczej się nie zgadzam	2 (3,03%)	1 (1,25%)	4 (8,33%)	
	Nie mam zdania	5 (7,58%)	5 (6,25%)	7 (14,58%)	
	Raczej się zgadzam	41 (62,12%)	46 (57,50%)	26 (54,17%)	
	Zdecydowanie się zgadzam	18 (27,27%)	28 (35,00%)	11 (22,92%)	

p – test chi-kwadrat lub dokładny test Fishera

* Różnica istotna statystycznie ($p < 0,05$)

Analiza stwierdzeń bliższych edukacji w Chinach przyniosła wiele istotnych, a czasami również zaskakujących, rezultatów. W pierwszej kolejności wyróżniono te pokrywające się ze wstępnymi hipotezami badawczymi, tzn. takie, z którymi studenci z grupy C1 i C2 zgadzają się w największym stopniu. Ponownie przyjęto wskaźnik wartości p poniżej 0,05 za wyznacznik różnic statystycznie istotnych. Studenci chińscy w znacznym stopniu przyznają, że:

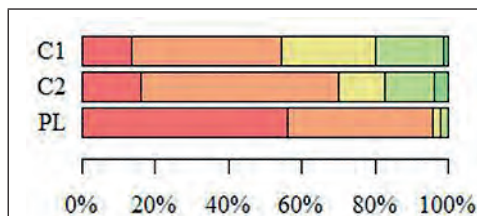
1. Konkurencja i rywalizacja dobrze wpływają na motywację do nauki.
2. Najważniejsze jest rozumienie i przyswojenie treści przekazywanych przez nauczyciela.
3. Studenci powinni zaufać nauczycielowi i realizować przygotowany przez niego plan zajęć.
4. Studenci powinni szanować opinie nauczyciela i nie wyrażać opinii przeciwnych. Podważanie ich może zakłócać proces uczenia się.
5. Dążenie do zgody i harmonii jest ważniejsze niż wyrażanie swoich osobistych opinii.
6. Do zajęć należy się zawsze dobrze przygotować, żeby nie trzeba było zadawać zbyt wielu pytań podczas lekcji.
7. Studenci powinni ograniczyć swoje wypowiedzi do minimum i mówić wtedy, kiedy poprosi ich o to nauczyciel.
8. Studenci powinni odpowiadać na pytania wtedy, kiedy są przekonani, że odpowiedź może być właściwa.
9. Błędy i niskie wyniki pokazują, że uczymy się za mało lub nieskutecznie. Należy ich unikać.

10. Tylko najlepsi studenci zasługują na pochwały nauczyciela. To motywuje słabszych.
11. W rozmowie należy pamiętać o odpowiednim okazywaniu szacunku osobie, z którą rozmawiamy. Jej status jest ważny.
12. Lepiej korzystać z jednego, ale sprawdzonego źródła informacji.
13. Studenci powinni być cierpliwi i spokojnie czekać na efekty uczenia się.

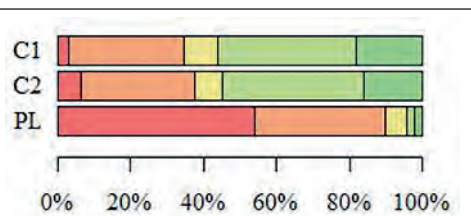
Na wykresach zamieszczonych w tabeli 18 przedstawiono rozkłady odpowiedzi dla omówionych stwierdzeń.

Tabela 18. Szczegółowy rozkład danych dla stwierdzeń odnoszących się do stylu konfucjańskiego, które były częściej wybierane przez studentów chińskich

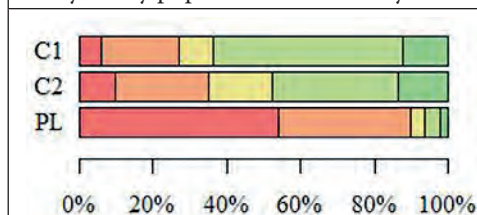




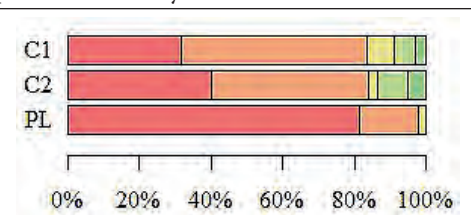
Wykres 7. Studenci powinni ograniczyć swoje wypowiedzi do minimum i mówić wtedy, kiedy poprosi ich o to nauczyciel.



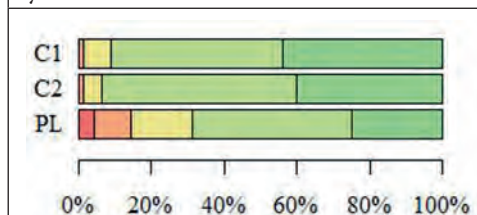
Wykres 8. Studenci powinni odpowiadać na pytania wtedy, kiedy są przekonani, że odpowiedź może być właściwa.



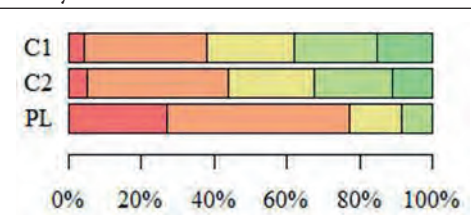
Wykres 9. Błędy i niskie wyniki pokazują, że uczymy się za mało lub nieskutecznie. Należy ich unikać.



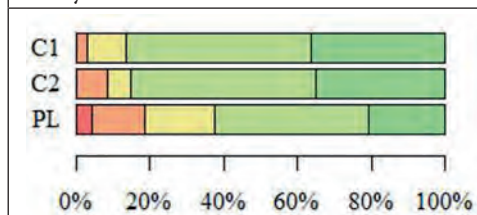
Wykres 10. Tylko najlepsi studenci zasługują na pochwały nauczyciela. To motywuje słabszych.



Wykres 11. W rozmowie należy pamiętać o odpowiednim okazywaniu szacunku osobie, z którą rozmawiamy. Jej status jest ważny.



Wykres 12. Lepiej korzystać z jednego, ale sprawdzonego źródła informacji.



Wykres 13. Studenci powinni być cierpliwi i spokojnie czekać na efekty uczenia się.

LEGENDA

- Zdecydowanie się nie zgadzam
- Raczej się nie zgadzam
- Nie mam zdania
- Raczej się zgadzam
- Zdecydowanie się zgadzam

Wyniki uzyskane w tej części w dużej mierze pokrywają się z hipotezami, zgodnie z którymi studentom z Chin bliższe będą wartości wyróżnione i opisywane w literaturze jako konfucjańskie – aż 13 stwierdzeń wskazuje różnice w tym zakresie pomiędzy

grupą C1 i PL, a 6 kolejnych pomiędzy grupą C2 i PL, co świadczy o wysokiej zgodności z przekonaniem, hipotetycznie uznanymi za bardziej typowe dla studentów pochodzących z Chin. Podczas gdy studenci polscy nie lubią konkurencji i rywalizacji, to dla studentów z Chin są to czynniki motywujące do nauki – ok. 47% respondentów z grupy C1 i 40% z grupy C2 raczej zgadza się ze stwierdzeniem *Konkurencja i rywalizacja dobrze wpływają na motywację do nauki*, a 9% i ok. 12% zdecydowanie popiera ten pogląd. Studenci polscy zdecydowanie (27%) lub raczej (42%) się z nim nie zgadzają. Wynikać to może z przyzwyczajenia studentów chińskich do wspomnianych już rankingów szkolnych i zabiegania o zaszczytne pierwsze lokaty, które cieszą się uznaniem zarówno wśród nauczycieli, jak i rodziców oraz innych uczniów. Z rozmów przeprowadzonych ze studentami wynika także, że w języku chińskim trudno znaleźć określenie odpowiadające polskiemu wyrazowi „kujon”, wyrażającemu negatywny stosunek do osób wkładających duży wysiłek w naukę i osiągających wysokie wyniki. Studenci chińscy za istotny aspekt procesu uczenia się uznają przyswojenie treści przekazywanych przez nauczyciela (59% z grupy C1 i 51% z grupy C2 raczej zgadza się z tym stwierdzeniem, a 26% i 30% zdecydowanie je popiera). W grupie studentów polskich pogląd ten podziela odpowiednio 48% i 18%, ale blisko 27% zdecydowanie lub raczej się z nim nie zgadza, co wskazuje na różne podejścia w tej kwestii. Jeżeli chodzi o program i treści nauczania, to studenci chińscy są zdecydowanie bardziej skłonni powierzyć przygotowanie zakresu materiału nauczycielowi i realizować przygotowany przez niego plan zajęć. Opinię taką wyraża ok. 82% studentów z grupy C1 (odpowiedź zdecydowanie i raczej się zgadzam), 69% studentów z grupy C2 i jedynie 41% respondentów z Polski, którzy – jak pokazały już wcześniejsze wyniki – odczuwają większą potrzebę uczestniczenia w procesie tworzenia *curriculum*. W kwestii szanowania opinii nauczyciela i nie wyrażania sądów przeciwstawnych do jego zdania również można zaobserwować rozbieżności pomiędzy studentami chińskimi, w przeważającej mierze zgadzającymi się z tym przekonaniem (32% raczej, a 17% respondentów w grupie C1 zdecydowanie się z tym zgadza i odpowiednio 20% i 16% w grupie C2), a polskimi, bo ok. 92% zdecydowanie lub raczej się z tym nie zgadza. Podobnie kształtują się wyniki dla stwierdzenia, że dążenie do zgody i harmonii jest ważniejsze niż wyrażanie swoich osobistych opinii. Jak można się spodziewać, pogląd ten dzielają głównie studenci chińscy. Jeżeli chodzi o podejście do powinności ucznia, to opinie w grupie respondentów chińskich też są odmienne. Studenci chińscy uważają, że obowiązkiem słuchacza jest przygotowanie się do zajęć w takim stopniu, żeby podczas ich trwania nie było konieczności zadawania zbyt wielu pytań (56% i 51% odpowiedzi raczej się zgadzam oraz 21% i 22% zdecydowanie się zgadzam w grupach C1 i C2). Wśród Polaków panuje zupełnie inne przekonanie – 29% zdecydowanie, a 44% raczej nie zgadza się z tym założeniem. Nikt z grupy PL nie zgadza się z tym sądem zdecydowanie, a tylko 8 osób raczej przychyliła się do tej opinii. Podobny brak zgody wśród respondentów pojawia

się w odniesieniu do stwierdzenia, że studenci powinni ograniczyć swoje wypowiedzi do minimum i mówić wtedy, kiedy poprosi ich o to nauczyciel – w grupie PL 96% zdecydowanie lub raczej się z tym nie zgadza. Opcja ta jest dopuszczana przez respondentów z grup C1 i C2 (ok. 20% odpowiedzi zdecydowanie i raczej się zgadzam w grupie C1 i 17% w grupie C2). Chińczycy są przekonani, że głos warto zabierać przede wszystkim wtedy, kiedy jest się pewnym swojej odpowiedzi, czego dowodzą wysokie wskaźniki procentowe w grupach C1 i C2. Pogląd ten nie znajduje aprobaty wśród polskich respondentów – tylko ok. 4% jest skłonna zgodzić się z tą opinią. Dane te mogą stanowić odpowiedź na pytanie, dlaczego studenci chińscy tak rzadko zgłaszają się do odpowiedzi i zabierają głos bez wywoływania ich przez nauczyciela. Po pierwsze, wynika to z ich wcześniejszych przyzwyczajzeń, a także z konieczności bycia przekonanym o własnej nieomyślności, co nie zawsze jest łatwe – niezależnie od kraju pochodzenia. Takie podejście koreluje z oceną roli błędu w procesie uczenia się (pkt 9). Wprawdzie w części stanowiącej analizę sposobu myślenia o błędach wykazano, że studenci chińscy traktują je raczej jako naturalny element uczenia się, to w ocenie stwierdzenia: „błędy i niskie wyniki pokazują, że uczymy się za mało lub nieskutecznie” większość respondentów z grup C1 i C2 wyraża zgodność z tak sformułowanym sądem, podczas gdy w grupie PL dominują opinie przeciwstawne (blisko 90% odpowiedzi zdecydowanie i raczej się nie zgadzam). W zakresie pochwał i doceniania studentów przez nauczyciela zaobserwować można większą zgodność – pomimo różnic liczbowych wszyscy badani studenci skłaniają się ku stwierdzeniu, że nie tylko najlepsi uczący się zasługują na pochwałę i słowo nagradzające ich wysiłki. Jeżeli chodzi o okazywanie szacunku osobom o wyższym statusie, to chociaż wykazano istotną statystycznie różnicę (ok. 14% respondentów polskich nie do końca zgadza się z tą opinią), występuje duża zgodność w obrębie wszystkich grup. Zdania są bardziej podzielone w ocenie źródeł informacji. Studenci z Chin w większym zakresie skłonni są korzystać z jednego sprawdzonego źródła informacji niż studenci z grupy kontrolnej. Wykazują większą cierpliwość w oczekiwaniu na efekty swoich trudów, co potwierdzają wyniki odpowiedzi w punkcie 13. Rezultaty te potwierdzają wcześniej omówione wyniki dotyczące orientacji długoterminowej.

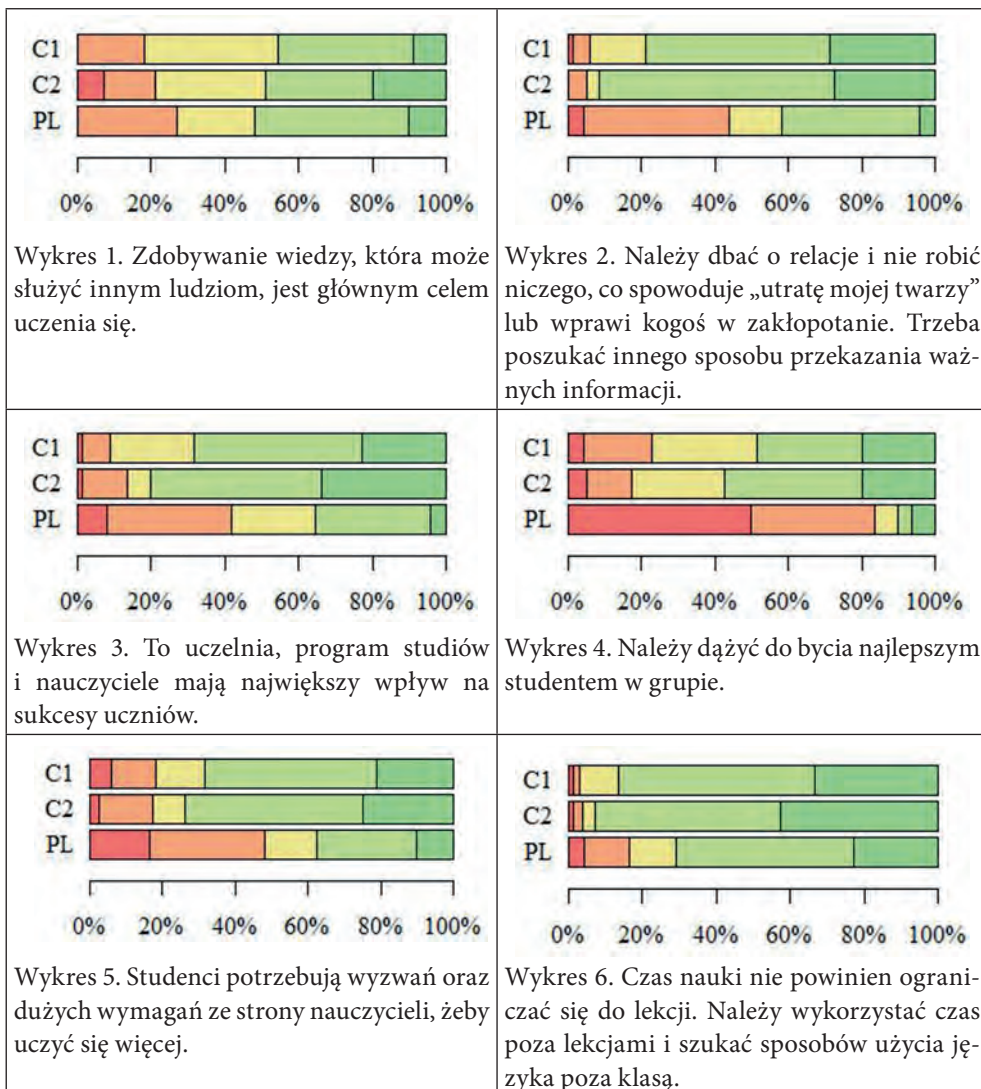
Odnotowano także różnice pomiędzy odpowiedziami w grupie C2 i PL w zakresie następujących przekonań:

1. Zdobywanie wiedzy, która może służyć innym ludziom, jest głównym celem uczenia się.
2. Należy dbać o relacje i nie robić niczego, co spowoduje „utrata mojej twarzy” lub wprawi kogoś w zakłopotanie. Trzeba poszukać innego sposobu przekazania ważnych informacji.
3. To uczelnia, program studiów i nauczyciele mają największy wpływ na sukcesy uczniów.
4. Należy dążyć do bycia najlepszym studentem w grupie.

5. Studenci potrzebują wyzwań oraz dużych wymagań ze strony nauczycieli, żeby uczyć się więcej.
6. Czas nauki nie powinien ograniczać się do lekcji. Należy wykorzystać czas poza lekcjami i szukać sposobów użycia języka poza klasą.

Na wykresach zamieszczonych w tabeli 19 przedstawiono konfiguracje odpowiedzi dla tych stwierdzeń.

Tabela 19. Szczegółowy rozkład danych dla stwierdzeń odnoszących się do stylu konfucjańskiego, dla których odnotowano znaczące różnice pomiędzy grupami C2 i PL



	<p>LEGENDA:</p> <ul style="list-style-type: none"> Zdecydowanie się nie zgadzam Raczej się nie zgadzam Nie mam zdania Raczej się zgadzam Zdecydowanie się zgadzam
--	---

Przedstawione na wykresach dane pokazują, że wprawdzie są różnice statystycznie istotne pomiędzy grupą C2 i PL, to tendencje te pozostają właściwe dla obu grup chińskich w zestawieniu z wyborami grupy polskiej. Jeżeli chodzi o przyswajanie wiedzy praktycznej, wartościowej ze społecznego punktu widzenia, to głosy we wszystkich grupach rozkładają się dość równomiernie ze wskazaniem jednak, że pogląd ten wydaje się dość zindywidualizowany, ponieważ w obrębie każdej z grup odnotować można odpowiedzi wzajemnie się wykluczające. Kolejna kwestia dotyczyła „zachowania twarzy” i stanowiła weryfikację dla przeciwstawnej tezy zawartej w części określającej styl sokratejski. Zgodnie z oczekiwaniami „zachowanie twarzy” własnej i innych będzie wartością szczególnie istotną dla studentów chińskich – ok. 79% z grupy C1 i 91% z grupy C2 zdecydowanie bądź raczej zgadza się, że nie należy robić niczego, co spowoduje „utrata własnej twarzy” lub wprawi kogoś w zakłopotanie. W grupie PL blisko 45% wyraża poglądy przeciwstawne, zgodnie z założeniem, że szczerść i otwartość to wartości, które są im bliższe. W komunikacji stawiają raczej na bezpośrednie przekazywanie informacji, nawet kosztem nadwyrężenia relacji z innymi. Następne stwierdzenia dotyczyły sposobu organizacji edukacji i przekonania, w jakim zakresie uczelnia, program studiów i nauczyciele są odpowiedzialni za sukcesy uczniów. Odpowiedzi wskazują, że studenci chińscy są bardziej przekonani, że wybór właściwej uczelni odgrywa kluczowe znaczenie – 32% w grupie C1 i 20% w grupie C2 zgadza się z tą tezą, a 17% i 16% zdecydowanie upatruje sukcesu studentów w randze uczelni. Studentom polskim pogląd ten nie jest aż tak bliski – tylko 4% zgadza się z nim zdecydowanie. Na odpowiedzi grupy chińskiej z pewnością wpływa system organizacji szkolnictwa wyższego, zabieganie o dostanie się na uniwersytety znajdujące się na najwyższych pozycjach w rankingach, aby następnie zdobyć dyplom, który daje większe lub mniejsze szanse na rynku pracy. Podejście takie uzasadnia, dlaczego studenci chińscy celują również w najbardziej znane uczelnie w Polsce, a na rozmowach rekrutacyjnych na pytanie, dlaczego zdecydowała się pani / zdecydował się pan na dany kierunek studiów, odpowiadają, że bardzo chcą studiować na Uniwersytecie Jagiellońskim, ponieważ to jedna z najlepszych i najbardziej znanych uczelni. W Polsce sytuacja wygląda nieco inaczej – istotniejsze wydają się umiejętności i wiedza kandydata niż dyplom konkretnej uczelni, choć oczywiście w pewnym zakresie ważny jest jej prestiż. Nie

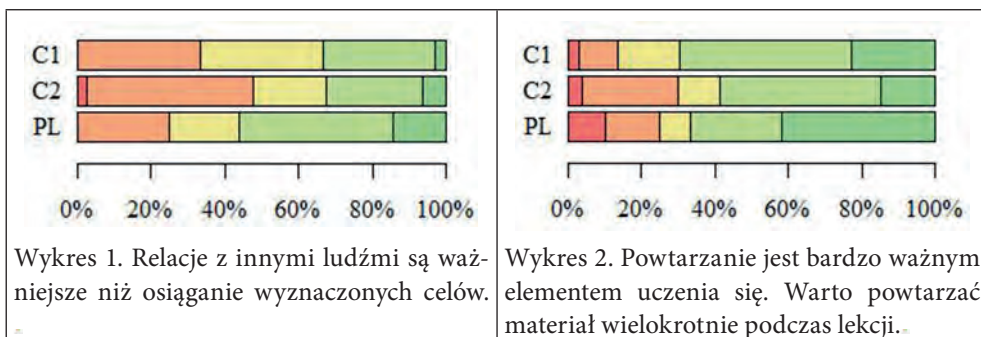
bez znaczenia dla studentów chińskich jest także ocena na dyplomie. Być może dlatego uznają oni, że należy dążyć do bycia najlepszym studentem w grupie. Tylko ok. 5% studentów z grup C1 i C2 nie zgadza się z tym poglądem zdecydowanie, podczas gdy w grupie PL odpowiedź tę zaznaczyło 50% studentów, a kolejne 33% raczej się z tym nie zgadza. Rezultaty te korelują z pytaniem przeciwstawnym, które znalazło się w określeniach bardziej typowych dla stylu sokratejskiego. Respondenci polscy w porównaniu z grupami chińskimi w mniejszym stopniu potrzebują wyzwań i wysokich wymagań stawianych przez nauczycieli – gdy tymczasem ok. 68% studentów z grupy C1 i 74% z grupy C2 uważa, że nauczyciele powinni być wymagający i w ten sposób motywować studentów, żeby uczyli się więcej. Ostatni punkt w tej części analizy dotyczył wykorzystywania czasu wolnego na dodatkową naukę języka. W tej kwestii zaobserwować można większą zgodność pomiędzy studentami we wszystkich grupach, chociaż w grupie PL więcej osób twierdzi, że czas nauki powinien ograniczać się do czasu zajęć – nie jest to jednak wysoki odsetek.

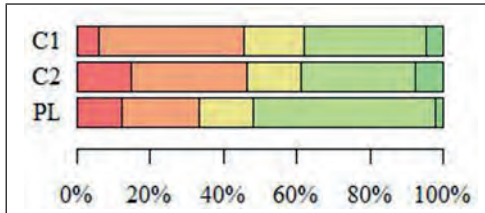
Wśród pytań w tej części ankiety znalazły się również takie, na które odpowiedzi były niezgodne z hipotezami. Dotyczą one następujących kwestii:

1. Relacje z innymi ludźmi są ważniejsze niż osiągnięcie wyznaczonych celów.
2. Powtarzanie jest bardzo ważnym elementem uczenia się. Warto powtarzać materiał wielokrotnie podczas lekcji.
3. Nauczyciele powinni być traktowani jak autorytety.
4. Nie należy pokazywać swoich wysokich umiejętności, ponieważ to może negatywnie wpływać na dobre relacje w grupie.
5. Nauczyciel powinien mieć szeroką wiedzę i przekazywać ją grupie.
6. Doświadczenia i uczucia stanowią ważny element w dyskusji.

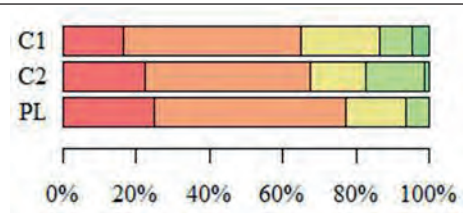
Na wykresach zamieszczonych w tabeli 20 przedstawiono konfiguracje odpowiedzi w odniesieniu do tych stwierdzeń.

Tabela 20. Szczegółowy rozkład danych dla stwierdzeń odnoszących się do stylu konfucjańskiego, których wyniki nie zgadzają się ze wstępnymi hipotezami

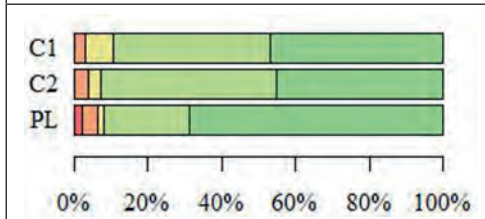




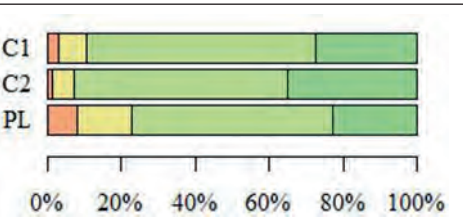
Wykres 3. Nauczyciele powinni być traktowani jak autorytety.



Wykres 4. Nie należy pokazywać swoich wysokich umiejętności, ponieważ to może negatywnie wpływać na dobre relacje w grupie.



Wykres 5. Nauczyciel powinien mieć szeroką wiedzę i przekazywać ją grupie.



Wykres 6. Doświadczenia i uczucia stanowią ważny element w dyskusji.

LEGENDA

- Zdecydowanie się nie zgadzam
- Raczej się nie zgadzam

- Nie mam zdania
- Raczej się zgadzam
- Zdecydowanie się zgadzam

Pierwszy punkt potwierdza rezultat omówiony już dla stwierdzenia: „ważniejsze jest osiągnięcie wyznaczonych celów niż relacje z innymi ludźmi”, które zostało zanegowane przez grupę PL (w założeniu bardziej protransakcyjną). W sędziu opozycyjnym podkreślającym, że „relacje z innymi ludźmi są ważniejsze niż osiągnięcie wyznaczonych celów” również odnotowano największą zgodność w grupie PL (blisko 56% odpowiedzi raczej zgadzam się lub zdecydowanie się zgadzam, przy ok. 33% zgodności w grupach C1 i C2). Kolejny punkt brzmiał: „Powtarzanie jest bardzo ważnym elementem uczenia się. Warto powtarzać materiał wiele razy podczas lekcji”. Przekonanie, że tak jest, było największe w grupie C1, a najmniejsze w grupie C2, jednak różnice pomiędzy respondentami nie są w tym zakresie duże. Potwierdzona została zatem teza, że powtarzanie jest ważnym elementem uczenia się – większość studentów ze wszystkich badanych grup przychyliła się do tego sposobu prowadzenia zajęć, co zresztą jest zgodne z zasadami metodyki kształcenia językowego. W zakresie oczekiwanych relacji pomiędzy studentami i nauczycielami (partnerstwo vs. relacje hierarchiczne) głosy nie są jednoznaczne. Nie wszyscy studenci chińscy uważają, że nauczyciele powinni być traktowani jak autorytety, tak jak należałoby wnioskować z opisu modelu konfucjańskiego – ok. 45% studentów

w grupie C1 i C2 zanegowało ten pogląd. Co więcej, postawa ta bliższa jest studentom polskim (ponad 52% odpowiedzi raczej i zdecydowanie się zgadzam), którzy powinni (zgodnie z hipotezą) dążyć do relacji partnerskich.

W pozostałych pytaniach nie zaobserwowano zasadniczych i istotnych różnic pomiędzy grupami lub pokrywają się one z odpowiedziami wcześniej udzielonymi na pytania przeciwstawne i z tego względu dodatkowe objaśnienia nie są konieczne.

10.6.3. Korelacje wyników w trzech grupach

Jak wynika z powyższych zestawień i wyliczeń, istnieje wiele różnic w sposobie postrzegania organizacji procesu uczenia, relacji student–nauczyciel oraz roli własnej uczącego się i sposobów zdobywania wiedzy. Najwięcej różnic zaobserwować można pomiędzy studentami chińskimi, którzy do tej pory nie uczyli się w żadnych ośrodkach zagranicznych, ale też z dużym prawdopodobieństwem mieli zajęcia prowadzone przez polskich lektorów, a grupą kontrolną – studentami polskimi, przyszłymi lektorami języka polskiego. Odpowiedzi grupy C2 znajdują się zwykle (ale nie zawsze) pomiędzy oznaczeniami respondentów C1 i PL. Uwagę zwraca fakt, że o ile studenci chińscy w wielu punktach skłaniają się ku stwierdzeniom opisującym europejskie podejście do edukacji, zachowując jednocześnie przekonania wyniesione z doświadczeń edukacyjnych zdobytych w swoim kraju, to studenci polscy w większości nie są w stanie przyjąć wartości opartych na zasadach konfucjanizmu. Ich wskazania w tym zakresie są bardziej zdecydowane i radykalne. Ze względu na konstrukcję ankiety, zasadne jest obliczenie korelacji dodatnich i ujemnych dla stwierdzeń prezentujących przeciwstawne poglądy (te bardziej typowe dla stylu sokratejskiego i te przypisane do stylu konfucjańskiego) we wszystkich grupach badanych. Korelacja dodatnia oznacza bowiem, że oceny danych stwierdzeń w większym zakresie się pokrywają, tzn. im większa jest zgoda w ocenie jednego stwierdzenia, tym większa zgodność z drugim. Taka sytuacja pokazuje, że stwierdzenia w danej parze powinny wskazywać komplementarne, czyli wzajemnie uzupełniające się style uczenia. Korelacja dodatnia oznacza zatem, że myśli zmierzają w tym samym kierunku. Korelacja ujemna oznacza, że im większa zgoda z jednym stwierdzeniem, tym mniejsza z drugim. Świadczy więc o przeciwstawności i wykluczających się w założeniu stwierdzeń, a w opisywanym przypadku sposobów uczenia się.

W grupie C1 istotnie ($p < 0,05$) i dodatnio ($r > 0$) korelują ze sobą następujące pary stwierdzeń:

- „Najlepiej uczyć się z innymi studentami. Współpraca motywuje do nauki” i „Konkurencja i rywalizacja dobrze wpływają na motywację do nauki”, co wskazuje, że z jednej strony studenci nastawieni są na współpracę i współdziałanie

w grupie, z drugiej, że konkurencyjność w środowisku uczenia się może być czynnikiem motywującym do nauki.

- „To studenci są odpowiedzialni za proces uczenia się i jego efekty” i „To uczelnia, program studiów i nauczyciele mają największy wpływ na sukcesy uczniów”. Korelacja dodatnia pomiędzy stwierdzeniami, które w założeniu powinny się wykluczać, wskazuje, że studenci w tej grupie uznają, że zarówno starania własne, jak i regulacje zewnętrzne to aspekty decydujące i mające wpływ na osiągnięcia studentów.
- „Zadawanie pytań na lekcji i dyskusje są potrzebne, żeby rozwijać własną wiedzę” i „Do zajęć trzeba się zawsze dobrze przygotować, żeby nie trzeba było zadawać zbyt wielu pytań podczas lekcji” daje korelację dodatnią dla tej pary stwierdzeń, co wydaje się zaskakujące, ponieważ w badaniu pilotażowym sądy te zostały zestawione jako przeciwstawne. Studenci jednak zdecydowali, że z jednej strony zadawanie pytań stanowi kluczowy element procesu uczenia się, z drugiej podkreślają rolę wcześniejszego przygotowania się do zajęć, aby zminimalizować liczbę dodatkowych pytań zadawanych podczas zajęć.
- „Nauczyciel powinien zachęcać uczniów do poszukiwania wiedzy i odpowiedzi na różne pytania” i „Nauczyciel powinien mieć szeroką wiedzę i przekazywać ją uczniom” – te dwa w założeniu przeciwstawne stwierdzenia mogą być potraktowane komplementarnie i takie są oczekiwania studentów.
- „Granica pomiędzy czasem uczenia się a czasem prywatnym jest bardzo ważna. Po lekcjach powinien być czas na odpoczynek” i „Czas nauki nie powinien ograniczać się do lekcji. Należy wykorzystać czas poza lekcjami i szukać sposobów użycia języka poza klasą” dodatnia korelacja pomiędzy tymi stwierdzeniami jest zaskakująca, ponieważ sądy te wyrażają opinie wzajemnie się wykluczające.
- „Podczas dyskusji trzeba opierać się na faktach i logicznej argumentacji, a nie na emocjach i uczuciach” i „Doświadczenia i uczucia stanowią ważny element w dyskusji” – z powyższej korelacji wynika, że dla respondentów logika i okazywanie emocji i własnych uczuć podczas dyskusji i argumentacji nie są aspektami wzajemnie się wykluczającymi, sąd taki należy uznać, pomimo że w zamyśle miał on wyrażać opinie przeciwne.

Wśród par istotnie ($p < 0,05$) i ujemnie ($r < 0$) korelują ze sobą następujące stwierdzenia:

- „Pochwały i docenianie przez nauczyciela starań wszystkich uczniów są bardzo ważne” i „Tylko najlepsi studenci zasługują na pochwały nauczyciela. To motywuje słabszych”.
- „Możliwość korzystania z różnych źródeł informacji pozwala uczącym się na zbudowanie własnej opinii” i „Lepiej korzystać z jednego, ale sprawdzonego źródła informacji”.

- „Powtórki sprawiają, że proces uczenia się jest wolniejszy. Lepiej powtarzać w domu, a na lekcjach uczyć się nowych rzeczy” i „Powtarzanie jest bardzo ważnym elementem uczenia się. Warto powtarzać materiał wiele razy podczas lekcji”.

Wszystkie zestawione ze sobą opinie reprezentują odpowiednio styl konfucjański i sokratejski, a zatem ujemna korelacja jest uzasadniona.

Szczegółowe dane dla grupy C1 zestawiono w tabeli, oznaczając * korelacje statystycznie istotne.

Tabela 21. Zestawienie korelacji pomiędzy stwierdzeniami typowymi dla stylu sokratejskiego i konfucjańskiego w grupie C1

STYL SOKRATEJSKI	STYL KONFUCJAŃSKI	R	P
Najlepiej uczyć się z innymi studentami. Współpraca motywuje do nauki.	Konkurencja i rywalizacja dobrze wpływają na motywację do nauki.	0,283	p = 0,011*
Rozwijanie własnych zainteresowań to najważniejszy cel uczenia się.	Najważniejsze jest rozumienie i przyswojenie treści przekazywanych przez nauczyciela.	0,167	p = 0,139
Dyskutowanie i przedstawianie własnego zdania to bardzo ważne umiejętności uczenia się.	Dążenie do zgody i harmonii jest ważniejsze niż wyrażanie swoich osobistych opinii.	-0,026	p = 0,822
Rozwój osobisty jest głównym celem uczenia się.	Zdobywanie wiedzy, która może służyć innym ludziom, jest głównym celem uczenia się.	0,14	p = 0,216
Jeśli ma się wysokie umiejętności albo wiedzę, należy je pokazywać, żeby dawać przykład innym uczniom.	Nie należy pokazywać swoich wysokich umiejętności, ponieważ to może negatywnie wpływać na dobre relacje w grupie.	-0,167	p = 0,14
Trzeba być szczerym i otwartym, nawet jeśli istnieje ryzyko „utrąty własnej twarzy” lub wprawienie kogoś w zakłopotanie.	Należy dbać o relacje i nie robić niczego, co spowoduje „utrącenie mojej twarzy” lub wprawienie kogoś w zakłopotanie. Trzeba poszukać innego sposobu przekazania ważnych informacji.	-0,193	p = 0,086
Ważniejsze jest osiągnięcie wyznaczonych celów niż relacje z innymi ludźmi.	Relacje z innymi ludźmi są ważniejsze niż osiągnięcie wyznaczonych celów/sukcesów.	-0,2	p = 0,075
Nauczyciele powinni być traktowani jak partnerzy.	Nauczyciele powinni być traktowani jak autorytety.	-0,143	p = 0,206

STYL SOKRATEJSKI	STYL KONFUCJAŃSKI	R	P
To studenci są odpowiedzialni za proces uczenia się i jego efekty.	To uczelnia, program studiów i nauczyciele mają największy wpływ na sukcesy uczniów.	0,265	p = 0,017*
Studenci mogą swobodnie wyrażać swoje opinie, nawet jeśli nie są one zgodne z opinią nauczyciela. Dyskusja/dialog jest ważnym elementem uczenia się.	Studenci powinni szanować opinie nauczyciela i nie wyrażać opinii przeciwnych. Podważanie ich może zakłócać proces uczenia się.	-0,202	p = 0,072
Zadawanie pytań na lekcji i dyskusje są potrzebne, żeby rozwijać własną wiedzę.	Do zajęć trzeba się zawsze dobrze przygotować, żeby nie trzeba było zadawać zbyt wielu pytań podczas lekcji.	0,328	p = 0,003*
Studenci powinni brać udział w planowaniu zajęć i mieć wpływ na omawiane treści.	Studenci powinni zaufać nauczycielowi i realizować przygotowany przez niego plan zajęć.	-0,012	p = 0,915
Robienie postępów w nauce jest ważniejsze niż bycie najlepszym.	Należy dążyć do bycia najlepszym studentem w grupie.	-0,091	p = 0,424
Pochwały i docenianie przez nauczyciela starań wszystkich uczniów są bardzo ważne.	Tylko najlepsi studenci zasługują na pochwały nauczyciela. To motywuje słabszych.	-0,311	p = 0,005*
Błędy i niepowodzenia są naturalnym elementem uczenia się. Uczymy się na błędach.	Błędy i niskie wyniki pokazują, że uczymy się za mało lub nieskutecznie. Należy ich unikać.	-0,074	p = 0,514
Studenci uczą się lepiej i szybciej, kiedy czują się bezpiecznie i komfortowo w środowisku nauczania.	Studenci potrzebują wyzwań oraz dużych wymagań ze strony nauczycieli, żeby uczyć się więcej.	0,126	p = 0,264
Nauczyciel oczekuje, że studenci sami (samodzielnie) będą dyskutować i wyrażać swoje opinie.	Studenci powinni ograniczyć swoje wypowiedzi do minimum i mówić wtedy, kiedy poprosi ich o to nauczyciel.	-0,138	p = 0,223
Nauczyciel powinien zachęcać uczniów do poszukiwania wiedzy i odpowiedzi na różne pytania.	Nauczyciel powinien mieć szeroką wiedzę i przekazywać ją uczniom.	0,365	p = 0,001*
Lepiej rozmawiać z każdym otwarcie i bezpośrednio – niezależnie od pozycji i statusu danej osoby.	W rozmowie należy pamiętać o odpowiednim okazywaniu szacunku osobie, z którą rozmawiamy. Jej status jest ważny.	0,074	p = 0,515

STYL SOKRATEJSKI	STYL KONFUCJAŃSKI	R	P
Sam proces rozwiązywania problemu i szukania możliwych odpowiedzi jest ważniejszy niż właściwe rozwiązanie.	Studenci powinni odpowiadać na pytania wtedy, kiedy są przekonani, że odpowiedź może być właściwa.	-0,174	p = 0,123
Możliwość korzystania z różnych źródeł informacji pozwala uczącym się na zbudowanie własnej opinii.	Lepiej korzystać z jednego, ale sprawdzonego źródła informacji.	-0,288	p = 0,01*
Powtórki sprawiają, że proces uczenia się jest wolniejszy. Lepiej powtarzać w domu, a na lekcjach uczyć się nowych rzeczy.	Powtarzanie jest bardzo ważnym elementem uczenia się. Warto powtarzać materiał wiele razy podczas lekcji.	-0,525	p < 0,001*
Studenci chcą widzieć efekty uczenia się szybko.	Studenci powinni być cierpliwi i spokojnie czekać na efekty uczenia się.	-0,067	p = 0,553
Granica pomiędzy czasem uczenia się a czasem prywatnym jest bardzo ważna. Po lekcjach powinien być czas na odpoczynek.	Czas nauki nie powinien ograniczać się do lekcji. Należy wykorzystać czas poza lekcjami i szukać sposobów użycia języka poza klasą.	0,313	p = 0,005*
Podczas dyskusji trzeba opierać się na faktach i logicznej argumentacji, a nie na emocjach i uczuciach.	Doświadczenia i uczucia stanowią ważny element w dyskusji.	0,352	p = 0,001*

W grupie respondentów chińskich, którzy uczyli się we własnym kraju oraz uczestniczyli w programach realizowanych w polskich uczelniach (grupa C2), istotnie ($p < 0,05$) i ujemnie ($r < 0$) korelują ze sobą następujące pary stwierdzeń:

- „Jeśli ma się wysokie umiejętności albo wiedzę, należy je pokazywać, żeby dawać przykład innym uczniom” i „Nie należy pokazywać swoich wysokich umiejętności, ponieważ to może negatywnie wpływać na dobre relacje w grupie”.
- „Ważniejsze jest osiągnięcie wyznaczonych celów niż relacje z innymi ludźmi” i „Relacje z innymi ludźmi są ważniejsze niż osiągnięcie wyznaczonych celów/sukcesów”.
- „Nauczyciele powinni być traktowani jak partnerzy” i „Nauczyciele powinni być traktowani jak autorytety”.
- „Robienie postępów w nauce jest ważniejsze niż bycie najlepszym” i „Należy dążyć do bycia najlepszym studentem w grupie”.

- „Błędy i niepowodzenia są naturalnym elementem uczenia się. Uczymy się na błędach” i „Błędy i niskie wyniki pokazują, że uczymy się za mało lub nieskutecznie. Należy ich unikać”.
- „Możliwość korzystania z różnych źródeł informacji pozwala uczącym się na zbudowanie własnej opinii” i „Lepiej korzystać z jednego, ale sprawdzonego źródła informacji”.
- „Powtórki sprawiają, że proces uczenia się jest wolniejszy. Lepiej powtarzać w domu, a na lekcjach uczyć się nowych rzeczy” i „Powtarzanie jest bardzo ważnym elementem uczenia się. Warto powtarzać materiał wiele razy podczas lekcji”.
- „Podczas dyskusji trzeba opierać się na faktach i logicznej argumentacji, a nie na emocjach i uczuciach” i „Doświadczenia i uczucia stanowią ważny element w dyskusji”.

Jak wynika z powyższego zestawienia, w tej grupie stosunkowo często korelują ze sobą ujemnie stwierdzenia przeciwstawne, co wskazuje, że respondenci z tej grupy są rzetelni w swoich ocenach i częściej systemowo wybierają jeden lub drugi sposób.

Szczegółowe dane zawarto w tabeli 22.

Tabela 22. Zestawienie korelacji pomiędzy stwierdzeniami typowymi dla stylu sokratejskiego i konfucjańskiego w grupie C2

STYL SOKRATEJSKI	STYL KONFUCJAŃSKI	R	P
Najlepiej uczyć się z innymi studentami. Współpraca motywuje do nauki.	Konkurencja i rywalizacja dobrze wpływają na motywację do nauki.	-0,108	p = 0,467
Rozwijanie własnych zainteresowań to najważniejszy cel uczenia się.	Najważniejsze jest rozumienie i przyswojenie treści przekazywanych przez nauczyciela.	-0,136	p = 0,357
Dyskutowanie i przedstawianie własnego zdania to bardzo ważne umiejętności uczenia się.	Dążenie do zgody i harmonii jest ważniejsze niż wyrażanie swoich osobistych opinii.	-0,251	p = 0,085
Rozwój osobisty jest głównym celem uczenia się.	Zdobywanie wiedzy, która może służyć innym ludziom, jest głównym celem uczenia się.	-0,012	p = 0,934
Jeśli ma się wysokie umiejętności albo wiedzę, należy je pokazywać, żeby dawać przykład innym uczniom.	Nie należy pokazywać swoich wysokich umiejętności, ponieważ to może negatywnie wpływać na dobre relacje w grupie.	-0,435	p = 0,002*

STYL SOKRATEJSKI	STYL KONFUCJAŃSKI	R	P
Trzeba być szczerym i otwartym, nawet jeśli istnieje ryzyko „utrąty własnej twarzy” lub wprawienie kogoś w zakłopotanie.	Należy dbać o relacje i nie robić niczego, co spowoduje „utrącenie mojej twarzy” lub wprawi kogoś w zakłopotanie. Trzeba poszukać innego sposobu przekazania ważnych informacji.	-0,101	p = 0,494
Ważniejsze jest osiągnięcie wyznaczonych celów niż relacje z innymi ludźmi.	Relacje z innymi ludźmi są ważniejsze niż osiągnięcie wyznaczonych celów/sukcesów.	-0,402	p = 0,005*
Nauczyciele powinni być traktowani jak partnerzy.	Nauczyciele powinni być traktowani jak autorytety.	-0,346	p = 0,016*
To studenci są odpowiedzialni za proces uczenia się i jego efekty.	To uczelnia, program studiów i nauczyciele mają największy wpływ na sukcesy uczniów.	-0,219	p = 0,135
Studenci mogą swobodnie wyrażać swoje opinie, nawet jeśli nie są one zgodne z opinią nauczyciela. Dyskusja/dialog jest ważnym elementem uczenia się.	Studenci powinni szanować opinie nauczyciela i nie wyrażać opinii przeciwnych. Podważanie ich może zakłócać proces uczenia się.	-0,228	p = 0,119
Zadawanie pytań na lekcji i dyskusje są potrzebne, żeby rozwijać własną wiedzę.	Do zajęć trzeba się zawsze dobrze przygotować, żeby nie trzeba było zadawać zbyt wielu pytań podczas lekcji.	-0,033	p = 0,821
Studenci powinni brać udział w planowaniu zajęć i mieć wpływ na omawiane treści.	Studenci powinni zaufać nauczycielowi i realizować przygotowany przez niego plan zajęć.	-0,129	p = 0,381
Robienie postępów w nauce jest ważniejsze niż bycie najlepszym.	Należy dążyć do bycia najlepszym studentem w grupie.	-0,298	p = 0,04*
Pochwały i docenianie przez nauczyciela starań wszystkich uczniów są bardzo ważne.	Tylko najlepsi studenci zasługują na pochwały nauczyciela. To motywuje słabszych.	-0,202	p = 0,168
Błędy i niepowodzenia są naturalnym elementem uczenia się. Uczymy się na błędach.	Błędy i niskie wyniki pokazują, że uczymy się za mało lub nieskutecznie. Należy ich unikać.	-0,331	p = 0,022*
Studenci uczą się lepiej i szybciej, kiedy czują się bezpiecznie i komfortowo w środowisku nauczania.	Studenci potrzebują wyzwania oraz dużych wymagań ze strony nauczycieli, żeby uczyć się więcej.	-0,283	p = 0,051

STYL SOKRATEJSKI	STYL KONFUCJAŃSKI	R	P
Nauczyciel oczekuje, że studenci sami (samodzielnie) będą dyskutować i wyrażać swoje opinie.	Studenci powinni ograniczyć swoje wypowiedzi do minimum i mówić wtedy, kiedy poprosi ich o to nauczyciel.	-0,119	p = 0,42
Nauczyciel powinien zachęcać uczniów do poszukiwania wiedzy i odpowiedzi na różne pytania.	Nauczyciel powinien mieć szeroką wiedzę i przekazywać ją uczniom.	-0,053	p = 0,718
Lepiej rozmawiać z każdym otwarcie i bezpośrednio – niezależnie od pozycji i statusu danej osoby.	W rozmowie należy pamiętać o odpowiednim okazywaniu szacunku osobie, z którą rozmawiamy. Jej status jest ważny.	0,058	p = 0,695
Sam proces rozwiązywania problemu i szukania możliwych odpowiedzi jest ważniejszy niż właściwe rozwiązanie.	Studenci powinni odpowiadać na pytania wtedy, kiedy są przekonani, że odpowiedź może być właściwa.	-0,259	p = 0,075
Możliwość korzystania z różnych źródeł informacji pozwala uczącym się na zbudowanie własnej opinii.	Lepiej korzystać z jednego, ale sprawdzonego źródła informacji.	-0,362	p = 0,011*
Powtórki sprawiają, że proces uczenia się jest wolniejszy. Lepiej powtarzać w domu, a na lekcjach uczyć się nowych rzeczy.	Powtarzanie jest bardzo ważnym elementem uczenia się. Warto powtarzać materiał wiele razy podczas lekcji.	-0,823	p < 0,001*
Studenci chcą widzieć efekty uczenia się szybko.	Studenci powinni być cierpliwi i spokojnie czekać na efekty uczenia się.	0,275	p = 0,059
Granica pomiędzy czasem uczenia się a czasem prywatnym jest bardzo ważna. Po lekcjach powinien być czas na odpoczynek.	Czas nauki nie powinien ograniczać się do lekcji. Należy wykorzystać czas poza lekcjami i szukać sposobów użycia języka poza klasą.	0,028	p = 0,851
Podczas dyskusji trzeba opierać się na faktach i logicznej argumentacji, a nie na emocjach i uczuciach.	Doświadczenia i uczucia stanowią ważny element w dyskusji.	-0,482	p = 0,001*

Korelacje sprawdzono również w odniesieniu do stwierdzeń zaznaczanych przez polskich studentów (grupa PL). Istotnie ($p < 0,05$) i dodatnio ($r > 0$) korelują ze sobą następujące pary stwierdzeń:

- „To studenci są odpowiedzialni za proces uczenia się i jego efekty” i „To uczelnia, program studiów i nauczyciele mają największy wpływ na sukcesy uczniów”.
- „Nauczyciel powinien zachęcać uczniów do poszukiwania wiedzy i odpowiedzi na różne pytania” i „Nauczyciel powinien mieć szeroką wiedzę i przekazywać ją uczniom”.
- „Granica pomiędzy czasem uczenia się a czasem prywatnym jest bardzo ważna. Po lekcjach powinien być czas na odpoczynek” i „Czas nauki nie powinien ograniczać się do lekcji. Należy wykorzystać czas poza lekcjami i szukać sposobów użycia języka poza klasą”.

O ile pierwsze dwie korelacje można uzasadnić, co zrobiono już przy opisie korelacji w grupie C1, to ostatnia para korelujących ze sobą stwierdzeń odnoszących się do czasu wolnego i granicy pomiędzy czasem nauki i prywatnym jest trudna do uzasadnienia.

W grupie PL wiele par stwierdzeń koreluje także ujemnie, co świadczy o tym, że studenci odpowiadali na pytania refleksyjnie, a nie przypadkowo, oraz że ich sądy są stałe. Korelacje ujemne w przypadku par przeciwstawnych świadczą o rzetelności zebranych danych oraz trafności narzędzia badawczego. Istotnie ($p < 0,05$) i ujemnie ($r < 0$) korelują ze sobą następujące pary stwierdzeń:

- „Jeśli ma się wysokie umiejętności albo wiedzę, należy je pokazywać, żeby dawać przykład innym uczniom” i „Nie należy pokazywać swoich wysokich umiejętności, ponieważ to może negatywnie wpływać na dobre relacje w grupie”.
- „Trzeba być szczerym i otwartym, nawet jeśli istnieje ryzyko »utruty własnej twarzy« lub wprawienie kogoś w zakłopotanie” i „Należy dbać o relacje i nie robić niczego, co spowoduje »utrutę mojej twarzy« lub wprawi kogoś w zakłopotanie. Trzeba poszukać innego sposobu przekazania ważnych informacji”.
- „Ważniejsze jest osiągnięcie wyznaczonych celów niż relacje z innymi ludźmi” i „Relacje z innymi ludźmi są ważniejsze niż osiągnięcie wyznaczonych celów/sukcesów”.
- „Nauczyciele powinni być traktowani jak partnerzy” i „Nauczyciele powinni być traktowani jak autorytety”.
- „Studenci mogą swobodnie wyrażać swoje opinie, nawet jeśli nie są one zgodne z opinią nauczyciela. Dyskusja/dialog jest ważnym elementem uczenia się” i „Studenci powinni szanować opinie nauczyciela i nie wyrażać opinii przeciwnych. Podważanie opinii może zakłócać proces uczenia się”.
- „Robienie postępów w nauce jest ważniejsze niż bycie najlepszym” i „Należy dążyć do bycia najlepszym studentem w grupie”.
- „Pochwały i docenianie przez nauczyciela starań wszystkich uczniów są bardzo ważne” i „Tylko najlepsi studenci zasługują na pochwały nauczyciela. To motywuje słabszych”.

- „Błędy i niepowodzenia są naturalnym elementem uczenia się. Uczymy się na błędach” i „Błędy i niskie wyniki pokazują, że uczymy się za mało lub nieskutecznie. Należy ich unikać”.
- „Sam proces rozwiązywania problemu i szukania możliwych odpowiedzi jest ważniejszy niż właściwe rozwiązanie” i „Studenci powinni odpowiadać na pytania wtedy, kiedy są przekonani, że odpowiedź może być właściwa”.
- „Możliwość korzystania z różnych źródeł informacji pozwala uczącym się na zbudowanie własnej opinii” i „Lepiej korzystać z jednego, ale sprawdzonego źródła informacji”.
- „Powtórki sprawiają, że proces uczenia się jest wolniejszy. Lepiej powtarzać w domu, a na lekcjach uczyć się nowych rzeczy” i „Powtarzanie jest bardzo ważnym elementem uczenia się. Warto powtarzać materiał wiele razy podczas lekcji”. Szczegółowe dane zestawiono w tabeli.

Tabela 23. Zestawienie korelacji pomiędzy stwierdzeniami typowymi dla stylu sokratejskiego i konfucjańskiego w grupie PL

STYL SOKRATEJSKI	STYL KONFUCJAŃSKI	R	P
Najlepiej uczyć się z innymi studentami. Współpraca motywuje do nauki.	Konkurencja i rywalizacja dobrze wpływają na motywację do nauki.	0,139	p = 0,053
Rozwijanie własnych zainteresowań to najważniejszy cel uczenia się.	Najważniejsze jest rozumienie i przyswojenie treści przekazywanych przez nauczyciela.	0,016	p = 0,826
Dyskutowanie i przedstawianie własnego zdania to bardzo ważne umiejętności uczenia się.	Dążenie do zgody i harmonii jest ważniejsze niż wyrażanie swoich osobistych opinii.	-0,057	p = 0,433
Rozwój osobisty jest głównym celem uczenia się.	Zdobywanie wiedzy, która może służyć innym ludziom, jest głównym celem uczenia się.	0,082	p = 0,256
Jeśli ma się wysokie umiejętności albo wiedzę, należy je pokazywać, żeby dawać przykład innym uczniom.	Nie należy pokazywać swoich wysokich umiejętności, ponieważ to może negatywnie wpływać na dobre relacje w grupie.	-0,183	p = 0,01*
Trzeba być szczerym i otwartym, nawet jeśli istnieje ryzyko „utrąty własnej twarzy” lub wprawienie kogoś w zakłopotanie.	Należy dbać o relacje i nie robić niczego, co spowoduje „utrącenie twarzy” lub wprawienie kogoś w zakłopotanie. Trzeba poszukać innego sposobu przekazania ważnych informacji.	-0,261	p < 0,001*

STYL SOKRATEJSKI	STYL KONFUCJAŃSKI	R	P
Ważniejsze jest osiągnięcie wyznaczonych celów niż relacje z innymi ludźmi.	Relacje z innymi ludźmi są ważniejsze niż osiągnięcie wyznaczonych celów/sukcesów.	-0,318	p < 0,001*
Nauczyciele powinni być traktowani jak partnerzy.	Nauczyciele powinni być traktowani jak autorytety.	-0,241	p = 0,001*
To studenci są odpowiedzialni za proces uczenia się i jego efekty.	To uczelnia, program studiów i nauczyciele mają największy wpływ na sukcesy uczniów.	0,218	p = 0,002*
Studenci mogą swobodnie wyrażać swoje opinie, nawet jeśli nie są one zgodne z opinią nauczyciela. Dyskusja/dialog jest ważnym elementem uczenia się.	Studenci powinni szanować opinie nauczyciela i nie wyrażać opinii przeciwnych. Podważanie ich może zakłócać proces uczenia się.	-0,291	p < 0,001*
Zadawanie pytań na lekcji i dyskusje są potrzebne, żeby rozwijać własną wiedzę.	Do zajęć trzeba się zawsze dobrze przygotować, żeby nie trzeba było zadawać zbyt wielu pytań podczas lekcji.	-0,01	p = 0,886
Studenci powinni brać udział w planowaniu zajęć i mieć wpływ na omawiane treści.	Studenci powinni zaufać nauczycielowi i realizować przygotowany przez niego plan zajęć.	-0,132	p = 0,066
Robienie postępów w nauce jest ważniejsze niż bycie najlepszym.	Należy dążyć do bycia najlepszym studentem w grupie.	-0,281	p < 0,001*
Pochwały i docenianie przez nauczyciela starań wszystkich uczniów są bardzo ważne.	Tylko najlepsi studenci zasługują na pochwały nauczyciela. To motywuje słabszych.	-0,427	p < 0,001*
Błędy i niepowodzenia są naturalnym elementem uczenia się. Uczymy się na błędach.	Błędy i niskie wyniki pokazują, że uczymy się za mało lub nieskutecznie. Należy ich unikać.	-0,257	p < 0,001*
Studenci uczą się lepiej i szybciej, kiedy czują się bezpiecznie i komfortowo w środowisku nauczania.	Studenci potrzebują wyzwań oraz dużych wymagań ze strony nauczycieli, żeby uczyć się więcej.	-0,109	p = 0,13
Nauczyciel oczekuje, że studenci sami (samodzielnie) będą dyskutować i wyrażać swoje opinie.	Studenci powinni ograniczyć swoje wypowiedzi do minimum i mówić wtedy, kiedy poprosi ich o to nauczyciel.	-0,048	p = 0,506

STYL SOKRATEJSKI	STYL KONFUCJAŃSKI	R	P
Nauczyciel powinien zachęcać uczniów do poszukiwania wiedzy i odpowiedzi na różne pytania.	Nauczyciel powinien mieć szeroką wiedzę i przekazywać ją uczniom.	0,378	p < 0,001*
Lepiej rozmawiać z każdym otwarcie i bezpośrednio – niezależnie od pozycji i statusu danej osoby.	W rozmowie należy pamiętać o odpowiednim okazywaniu szacunku osobie, z którą rozmawiamy. Jej status jest ważny.	0,093	p = 0,195
Sam proces rozwiązywania problemu i szukania możliwych odpowiedzi jest ważniejszy niż właściwe rozwiązanie.	Studenci powinni odpowiadać na pytania wtedy, kiedy są przekonani, że odpowiedź może być właściwa.	-0,196	p = 0,006*
Możliwość korzystania z różnych źródeł informacji pozwala uczącym się na zbudowanie własnej opinii.	Lepiej korzystać z jednego, ale sprawdzonego źródła informacji.	-0,344	p < 0,001*
Powtórki sprawiają, że proces uczenia się jest wolniejszy. Lepiej powtarzać w domu, a na lekcjach uczyć się nowych rzeczy.	Powtarzanie jest bardzo ważnym elementem uczenia się. Warto powtarzać materiał wiele razy podczas lekcji.	-0,641	p < 0,001*
Studenci chcą widzieć efekty uczenia się szybko.	Studenci powinni być cierpliwi i spokojnie czekać na efekty uczenia się.	-0,053	p = 0,46
Granica pomiędzy czasem uczenia się a czasem prywatnym jest bardzo ważna. Po lekcjach powinien być czas na odpoczynek.	Czas nauki nie powinien ograniczać się do lekcji. Należy wykorzystać czas poza lekcjami i szukać sposobów użycia języka poza klasą.	0,238	p = 0,001*
Podczas dyskusji trzeba opierać się na faktach i logicznej argumentacji, a nie na emocjach i uczuciach.	Doświadczenia i uczucia stanowią ważny element w dyskusji.	0,101	p = 0,161

r – współczynnik korelacji Spearmana

* Korelacja istotna statystycznie (p < 0,05).

10.6.4. Preferowane sposoby uczenia się języka

Trzecia część ankiety i stwierdzenia w niej zawarte odnoszą się już do nauki języka obcego i koncentrują na wyborze sposobów uczenia się, które są uważane przez respondentów ze wszystkich trzech grup za efektywne. Przyjęto ten sam sposób eksponowania różnic – wartości p poniżej 0,05 wskazują istotne statystycznie różnice między grupami.

Tabela 24. Prezentacja danych liczbowych dla stwierdzeń związanych z preferowanymi sposobami uczenia się

STWIERDZENIE		GRUPA			P
		C1 (N = 66)	C2 (N = 80)	PL (N = 48)	
Najlepszym sposobem uczenia się nowych słów jest ich ciągle powtarzanie.	Zupełnie się nie zgadzam	0 (0,00%)	1 (1,25%)	0 (0,00%)	$p = 0,058$
	Czasami tak	9 (13,64%)	11 (13,75%)	14 (29,17%)	
	Przeważnie tak	35 (53,03%)	38 (47,50%)	26 (54,17%)	
	Całkowicie się zgadzam	22 (33,33%)	30 (37,50%)	8 (16,67%)	
Najlepszym sposobem uczenia się nowych słów jest praca z tekstami, w których występują.	Zupełnie się nie zgadzam	0 (0,00%)	0 (0,00%)	0 (0,00%)	$p = 0,99$
	Czasami tak	10 (15,15%)	12 (15,00%)	6 (12,50%)	
	Przeważnie tak	33 (50,00%)	41 (51,25%)	24 (50,00%)	
	Całkowicie się zgadzam	23 (34,85%)	27 (33,75%)	18 (37,50%)	
Używanie słownika (tłumacza) online podczas zajęć pomaga w nauce.	Zupełnie się nie zgadzam	1 (1,52%)	1 (1,25%)	4 (8,33%)	$p = 0,007^*$
	Czasami tak	11 (16,67%)	24 (30,00%)	19 (39,58%)	
	Przeważnie tak	25 (37,88%)	29 (36,25%)	17 (35,42%)	
	Całkowicie się zgadzam	29 (43,94%)	26 (32,50%)	8 (16,67%)	

STWIERDZENIE		GRUPA			P
		C1 (N = 66)	C2 (N = 80)	PL (N = 48)	
Budowanie poprawnej językowo wypowiedzi jest ważniejsze niż przekazywanie własnej opinii czy doświadczeń.	Zupełnie się nie zgadzam	2 (3,03%)	12 (15,00%)	30 (62,50%)	p < 0,001*
	Czasami tak	24 (36,36%)	42 (52,50%)	10 (20,83%)	
	Przeważnie tak	29 (43,94%)	15 (18,75%)	6 (12,50%)	
	Całkowicie się zgadzam	11 (16,67%)	11 (13,75%)	2 (4,17%)	
Samodzielne odkrywanie reguł gramatycznych jest lepsze niż podawanie reguł przez nauczyciela.	Zupełnie się nie zgadzam	9 (13,64%)	15 (18,75%)	6 (12,50%)	p = 0,006*
	Czasami tak	35 (53,03%)	32 (40,00%)	10 (20,83%)	
	Przeważnie tak	9 (13,64%)	20 (25,00%)	14 (29,17%)	
	Całkowicie się zgadzam	13 (19,70%)	13 (16,25%)	18 (37,50%)	
Samodzielne uczenie się nowych słów i reguł daje lepsze efekty niż wspólna praca nad projektami/zadaniami.	Zupełnie się nie zgadzam	5 (7,58%)	8 (10,00%)	10 (20,83%)	p < 0,001*
	Czasami tak	27 (40,91%)	23 (28,75%)	30 (62,50%)	
	Przeważnie tak	17 (25,76%)	36 (45,00%)	4 (8,33%)	
	Całkowicie się zgadzam	17 (25,76%)	13 (16,25%)	4 (8,33%)	
Najlepiej, jeśli zajęcia są prowadzone tylko po polsku.	Zupełnie się nie zgadzam	26 (39,39%)	6 (7,50%)	11 (22,92%)	p < 0,001*
	Czasami tak	23 (34,85%)	17 (21,25%)	6 (12,50%)	
	Przeważnie tak	16 (24,24%)	31 (38,75%)	17 (35,42%)	
	Całkowicie się zgadzam	1 (1,52%)	26 (32,50%)	14 (29,17%)	

STWIERDZENIE		GRUPA			P
		C1 (N = 66)	C2 (N = 80)	PL (N = 48)	
Reguły gramatyczne powinny być wprowadzane po chińsku.	Zupełnie się nie zgadzam	0 (0,00%)	7 (8,75%)	15 (31,25%)	p < 0,001*
	Czasami tak	16 (24,24%)	35 (43,75%)	26 (54,17%)	
	Przeważnie tak	23 (34,85%)	16 (20,00%)	5 (10,42%)	
	Całkowicie się zgadzam	27 (40,91%)	22 (27,50%)	2 (4,17%)	
Kontakt z Polakami i mówienie po polsku z innymi obcokrajowcami to najlepsza praktyka językowa.	Zupełnie się nie zgadzam	0 (0,00%)	0 (0,00%)	0 (0,00%)	p = 0,191
	Czasami tak	8 (12,12%)	6 (7,50%)	3 (6,25%)	
	Przeważnie tak	23 (34,85%)	25 (31,25%)	9 (18,75%)	
	Całkowicie się zgadzam	35 (53,03%)	49 (61,25%)	36 (75,00%)	
Najlepiej uczyć się języka, tłumacząc teksty.	Zupełnie się nie zgadzam	3 (4,55%)	5 (6,25%)	12 (25,00%)	p < 0,001*
	Czasami tak	17 (25,76%)	24 (30,00%)	25 (52,08%)	
	Przeważnie tak	25 (37,88%)	30 (37,50%)	7 (14,58%)	
	Całkowicie się zgadzam	21 (31,82%)	21 (26,25%)	4 (8,33%)	
Odgrywanie scenek jest dobrą metodą uczenia się mówienia.	Zupełnie się nie zgadzam	2 (3,03%)	2 (2,50%)	2 (4,17%)	p = 0,685
	Czasami tak	6 (9,09%)	15 (18,75%)	6 (12,50%)	
	Przeważnie tak	25 (37,88%)	32 (40,00%)	19 (39,58%)	
	Całkowicie się zgadzam	33 (50,00%)	31 (38,75%)	21 (43,75%)	

STWIERDZENIE		GRUPA			P
		C1 (N = 66)	C2 (N = 80)	PL (N = 48)	
Uczenie się online jest tak samo skuteczne jak nauka w klasie.	Zupełnie się nie zgadzam	26 (39,39%)	43 (53,75%)	29 (60,42%)	p = 0,313
	Czasami tak	25 (37,88%)	25 (31,25%)	14 (29,17%)	
	Przeważnie tak	8 (12,12%)	8 (10,00%)	2 (4,17%)	
	Całkowicie się zgadzam	7 (10,61%)	4 (5,00%)	3 (6,25%)	

p – test chi-kwadrat lub dokładny test Fishera

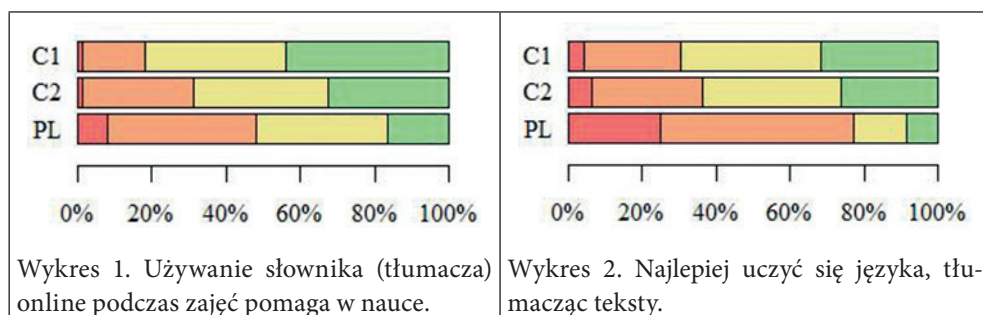
* Różnica istotna statystycznie (p < 0,05)

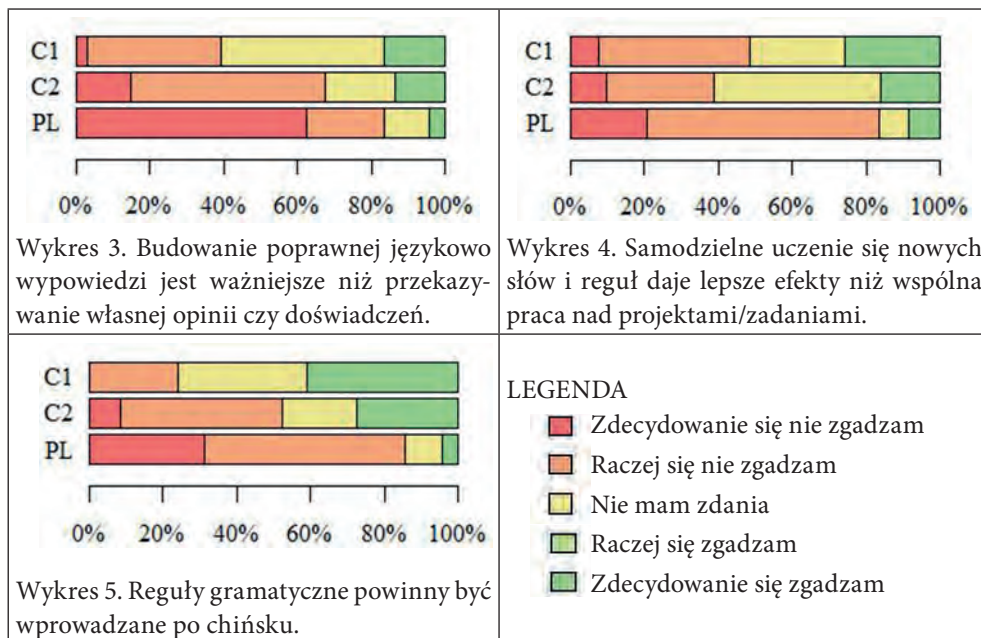
Zgodnie z wyliczeniami wyróżniono przekonania, które były najsilniejsze w grupie chińskich studentów nieuczących się poza uczelnią macierzystą (C1), a najsłabsze w grupie studentów polskich. Należą do nich:

1. Używanie słownika (tłumacza) online podczas zajęć pomaga w nauce.
2. Najlepiej uczyć się języka, tłumacząc teksty.
3. Budowanie poprawnej językowo wypowiedzi jest ważniejsze niż przekazywanie własnej opinii czy doświadczeń.
4. Samodzielne uczenie się nowych słów i reguł daje lepsze efekty niż wspólna praca nad projektami/zadaniami.
5. Reguły gramatyczne powinny być wprowadzane po chińsku.

Szczegółowy rozkład odpowiedzi najczęściej wskazywanych przez studentów z Chin przedstawiono na wykresach zebranych w tabeli 25.

Tabela 25. Zestawienie sposobów uczenia się wskazywanych przez studentów z Chin jako najbardziej efektywne





Wyniki uzyskane dla powyższych stwierdzeń są zgodne ze wstępnymi przewidywaniami. Studenci przyjeżdżający na kursy do Polski przyzwyczajeni są do korzystania ze słowników internetowych i bardzo często tłumaczą nie tylko pojedyncze słowa, lecz także całe frazy i teksty, nie podejmując próby samodzielnego ich rozszyfrowania. Zgodnie z odpowiedziami 38% studentów z grupy C1 uważa to za przeważnie dobry sposób uczenia się, a 44% za zdecydowanie dobry. Podobnie odpowiedzi rozkładają się w grupie C2 – 36% odpowiedzi przeważnie tak i 32% zdecydowanie tak. Obserwacje pokazują, że sięganie po telefon i tłumaczenie wszystkich fraz prowadzi do braku rozwijania strategii wnioskowania z kontekstu zdaniowego, tekstowego czy sytuacyjnego. Tłumaczenie, któremu nie poświęca się uwagi i które nie prowadzi do refleksji, nie jest techniką efektywną – być może pozwala na wykonanie ćwiczenia, ale blokuje strategie pracy z tekstem oraz prowadzi do powierzchownego rozumienia. Badania pokazują, że studenci chińscy postrzegają techniki tłumaczeniowe za efektywny sposób uczenia się języka. W grupie C1 38% uważa to za technikę sprawdzającą się przeważnie, a 32% za sposób zdecydowanie dobry, w grupie C2 wyniki wynoszą odpowiednio 37% i 26%. Tęgo przeświadczenia nie podzielają studenci polscy. Warto jednak zwrócić uwagę na wysoką zgodność wszystkich badanych ze stwierdzeniem, że: „kontakt z Polakami i mówienie po polsku z innymi obcokrajowcami to najlepsza praktyka językowa”. W grupie C1 odpowiedź przeważnie tak zaznaczyło 35% respondentów, a zdecydowanie zgadza się z tą

opinią 53%. W grupie C2 zgodność wyniosła odpowiednio 31% i 61%, a w grupie polskiej odnotowano najwyższą zgodność – 19% i 75%.

Kolejne stwierdzenie sformułowane: „Budowanie poprawnej językowo wypowiedzi jest ważniejsze niż przekazywanie własnej opinii czy doświadczeń” również było zgodne z opiniami studentów z Chin. Pracując ze studentami dopiero rozpoczynającymi naukę w Polsce, częstokroć miałam wrażenie, że odpowiadają na zadawane im pytania nie poprzez dobieranie odpowiednich słów do treści, które chcą wyrazić, ale używając dostępnych i znanych fraz pasujących do kontekstu, np. na pytanie „Co jadła pani wczoraj?”, można usłyszeć odpowiedź: „Jadłam pierogi”, a dopytując o szczegóły, np. gdzie, kiedy i jakie, okazuje się, że wcale to nie były pierogi, tylko danie, które nie ma specjalnej nazwy, przyrządzone w akademiku. Wydaje się także, że studenci chińscy wolą pamięciowe opanowywanie tekstów i samodzielną naukę niż wspólną realizację projektów i różnego rodzaju zadań. Można zatem postawić hipotezę, że bliższe im jest podejście do uczenia się języka niż działanie językiem, czyli wykorzystywanie wiedzy i umiejętności w celach komunikacyjnych. Wpływ na to może mieć wiele czynników, np. cechy indywidualne lub dotychczasowe przyzwyczajenia edukacyjne. Większość studentów chińskich uważa, że zasady gramatyczne powinny być wprowadzane w ich języku ojczystym, co wpłynie na lepsze zrozumienie i przyswojenie systemu – w grupie C1 odpowiedź „przeważnie tak” wskazało 35% respondentów, a 41% zdecydowanie się z nią zgodziło. Proporcje te zmieniły się w grupie C2 na 20% i 28%, co świadczy o tym, że studenci doceniają inny niż opisowy sposób wprowadzania zasad gramatycznych.

Zarazem stwierdzenie mówiące, że samodzielne odkrywanie reguł gramatycznych jest lepsze niż podawanie reguł przez nauczyciela, spotkało się z największą aprobatą studentów polskich, najmniej przekonani do indukcyjnego odkrywania byli studenci z grupy C2. Niskie wyniki w tej kategorii – 14% przeważnie tak i 20% zdecydowanie tak w grupie C1, 25% i 16% w grupie C2 świadczą o tym, że studenci preferują jednak jasne eksplicytnie wprowadzanie zasad językowych i stawiają je ponad działania indukcyjne.

Na uwagę zasługuje wynik dotyczący opinii, że najlepiej, jeśli zajęcia są prowadzone tylko po polsku. Przekonanie, że tak jest, było największe w grupie C2, a najmniejsze w grupie C1, ale w obu grupach było ono statystycznie niskie – odpowiedź „przeważnie tak” zaznaczyło 24% studentów z grupy C1, a tylko 1 osoba zaznaczyła odpowiedź zdecydowanie tak. W grupie C2 odpowiedź przeważnie tak wybrało 39%, a zdecydowanie tak 32%. Studenci, którzy uczyli się na polskich uczelniach i przez nauczycieli niewspierających się językiem chińskim, są przekonani więc, że jest to sposób efektywny. Komunikacja w języku docelowym stanowi bardzo ważny aspekt we współczesnej metodyce kształcenia językowego. Wymaga bowiem uruchomienia szeregu strategii komunikacyjnych w zakresie działań recepcji, produkcji, a przede wszystkim mediacji. Sposoby wdrażane w klasie są następnie przenoszone na

komunikację z Polakami oraz innymi uczącymi się, i chociaż nauczanie wyłącznie w języku polskim może być na początku niedoceniane, to jednak jest to praktyka oceniona wysoko przez osoby, które zdobyły tego rodzaju doświadczenia.

Wedle wyników uzyskanych w tej części kwestionariusza studenci chińscy uważają także, że odgrywanie scenek jest dobrą metodą rozwijania umiejętności mówienia. Wszyscy respondenci są natomiast zgodni co do tego, że nauka online nie jest tak samo skuteczna, co zajęcia prowadzone stacjonarnie.

Przeprowadzone badania podejmują próbę 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 podlega natomiast wątpliwości kwestia celowości poszerzania wiedzy na temat naszych uczniów. Wiedza ta powinna jednak opierać się na solidnych badaniach i nie może prowadzić do utraty czujności, do kształtowania się określonych postaw, a w skutkach do stereotypizacji. Należy zachować otwartość na człowieka będącego z jednej strony przedstawicielem kultury, w której został wychowany, a z drugiej – którego działania i oczekiwania są sumą zmiennych osobowościowych oraz doświadczeń i przeżyć, ukształtowanych przez daną wizję rzeczywistości i sposoby aktywnego w niej uczestnictwa. Co więcej, poszerzanie wiedzy o kulturach, z których pochodzą nasi uczniowie, łączy się nierozzerwalnie z refleksją na temat własnego kręgu kulturowego i stosowanych przez nas schematów działania, ponieważ czynniki kulturowe wpływają na wizję edukacji i dobór metody kształcenia (Thomas, Mitchell, Joseph 2002). Nieprzemysłane, niezaplanowane zderzenie 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.

CZEŚĆ APLIKACYJNA
W POSZUKIWANIU DROGI ŚRODKA

11. OD TEORII DO PRAKTYKI

„Ten, kto kocha praktykę bez teorii, jest jak żeglarz bez steru i kompasu,
który nigdy nie wie, dokąd dotrze.”

Leonardo da Vinci (cyt. za: *Mądre cytaty*)

W poprzednich rozdziałach dość obszernie opisałam podstawy aksjologiczne i epistemologiczne w krajach kultywujących tradycje konfucjańskie, wskazując czynniki, które mają wpływ na techniki nauczania oraz modelują sposoby zdobywania wiedzy. Czas, aby przedstawione do tej pory koncepcje i sprawozdania z badań znalazły zastosowanie praktyczne, w postaci zbioru „swoistych reguł i zasad ułatwiających organizację i realizację procesu kształcenia językowego” (Gębal 2019: 12). Rozdział ten otwiera część metodyczną, zawierającą wskazówki i rozwiązania znajdujące zastosowanie w kształceniu studentów z Chin, zgodnie z założeniem, że metodyka nauczania stanowi „rozbudowaną koncepcję o charakterze filozoficznym obejmującą naukowe przesłanki i dociekania oraz wypływające z nich idee i kierunki rozwoju formalnej edukacji językowej” (tamże), oferując przy tym zbiór zasad dotyczących działań praktycznych (uzupełnienie własne).

Korzystam w tym celu ze wskazówek znajdujących się w artykułach naukowych i pracach polonistów (lektorów i wykładowców), którzy prowadzili na tym gruncie badania i obserwacje. Odwołuję się do ich doświadczeń, ale i uzupełniam je własnymi spostrzeżeniami oraz odnoszę się do wyników badań ankietowych przedstawionych w poprzednim rozdziale.

Zgodnie z zaproponowanym w pierwszym rozdziale modelem dydaktycznym w pierwszej kolejności skoncentruję się na podsystemach języka: fonetyczno-fonologicznym, gramatycznym i leksykalnym oraz działaniach receptywnych i produktywnych. W ostatniej części przejdę do rozwijania kompetencji międzykulturowej. Nie poświęcam oddzielnej uwagi działaniom interakcyjnym i mediacyjnym, gdyż uznałam ich obecność w obrębie proponowanych technik rozwijania pozostałych działań. Nie zamieszczam opisu kolejnych podejść w nauczaniu

polszczyzny¹, przyjmując, za model obecnie powszechny w nauczaniu polszczyzny podejście działaniowe²:

Posługiwanie się językiem, w tym także uczenie się języka, obejmuje działania podejmowane przez uczestników życia społecznego, którzy – jako osoby indywidualne – posiadają i stale rozwijają swoje **kompetencje** zarówno **ogólne**, jak i **językowe kompetencje komunikacyjne**. Posługując się tymi kompetencjami, podejmują oni określone **działania językowe**. Uwzględniając **uwarunkowania i ograniczenia**, wynikające z danego **kontekstu**, uruchamiają pewne procesy językowe, które pozwalają rozumieć lub tworzyć **teksty** dotyczące tematów z określonych **sfer życia**. Stosują przy tym **strategie** najbardziej odpowiednie dla wykonania danego **zadania**. Świadoma obserwacja procesów towarzyszących tym wszystkim działaniom prowadzi, na zasadzie sprzężenia zwrotnego, do wzmocnienia lub do modyfikacji własnych kompetencji (ESOKJ 2003: 20; cyt. za Janowska 2011: 82).

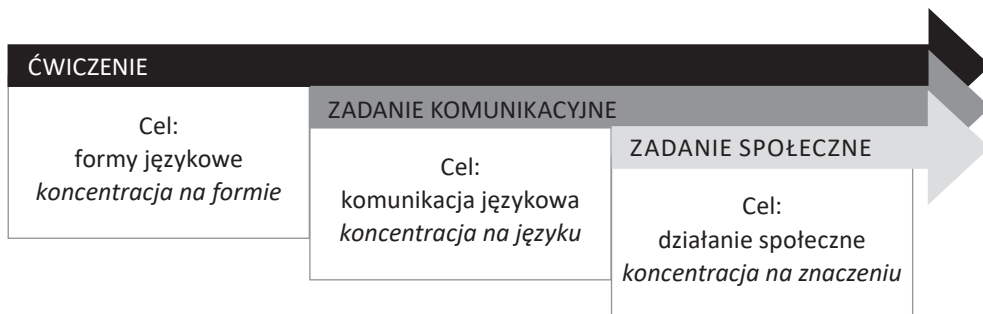
Przywołuję definicję podejścia zadaniowego, uwzględniając zaznaczone przez Iwonę Janowską kluczowe aspekty edukacji językowej, której celem jest przygotowanie do aktywnego uczestnictwa w życiu społecznym, dzięki przyswojonym umiejętnościom językowym. Dodatkowym podkreśleniem oznaczyłam jeszcze jeden element tej definicji – *świadomą obserwację* – ponieważ w przypadku opisywanej grupy docelowej jest ona kluczowa dla zrozumienia celu i sposobów uczenia się języka.

Jako współautorka podręczników i pomocy dydaktycznych o charakterze zadaniowym (2016, 2022³), nie wyobrażam sobie także, aby podstawową jednostką pracy nie były zadania (komunikacyjne i społeczne) oraz odpowiednio przygotowane ćwiczenia językowe umożliwiające ich realizację (zob. Janowska 2011: 179; Prizel-Kania 2013, 121). Zależności pomiędzy różnymi aktywnościami oraz ich celami przedstawia schemat opracowany przez Iwonę Janowską.

¹ Rozwój metodyki nauczania polszczyzny w ujęciu diachronicznym znajdujemy w wielu publikacjach (zob. np. Miodunka, 2016; Gębał, Miodunka 2020; Janowska 2019, 2020b; Prizel-Kania 2013, 2018).

² Wyczerpujący opis podejścia zadaniowego (zadaniowo-działaniowego) i sposobów jego implementacji w praktyce dydaktycznej zawarty jest w monografii Iwony Janowskiej (2011) oraz licznych artykułach tej autorki (zob. np. 2010a, 2017, 2018, 2020).

³ Mowa tutaj o dwóch podręcznikach: *Po polsku po Polsce* (Prizel-Kania, Bucko, Majcher-Legawiec, Sowa, 2016), który zawiera aktywności o charakterze zadaniowym oraz o podręczniku i ćwiczeniach *Razem po polsku. Poziom B1*. 2010), które w całości realizują koncepcję zadaniową opracowaną przez Iwonę Janowską.



Schemat 12. Aktywności w podejściu działaniowym (Janowska 2011: 179)

Mam przy tym świadomość „europejskości” proponowanych rozwiązań metodycznych i konieczności uwzględnienia czynników kulturowych w ich wdrażaniu, czego pokłosiem jest ta książka. Podejście zadaniowe wpisuje się bowiem w sposób szczególny w postrzeganie aktywnej roli jednostki w świecie oraz edukacji, której nadrzędnym celem jest rozwój osobisty, kształtowanie kompetencji psychospołecznych oraz budowanie poczucia sprawczości (zob. autorski model dydaktyki języków obcych P. Gębala 2019: 183), co nie do końca pokrywa się z założeniami, wyznacznikami i sposobami ich osiągnięcia w Chinach.

Biorąc zatem pod uwagę cele edukacji językowej i sposoby prowadzenia zajęć przez nauczycieli języków obcych w Polsce i w Chinach, warto zastanowić się nad znalezieniem drogi środka, czyli modelu, w którym techniki nauczania będą zgodne z przyswojonymi w toku edukacji szkolnej preferencjami uczenia się, a jednocześnie będą poszerzać i modyfikować dotychczas nabyte sposoby. Punktem wyjścia jest wykorzystanie tych przyzwyczajzeń studentów, które dają dobre efekty oraz stopniowe wprowadzanie nowych technik pracy, co – w połączeniu z rozwijaniem świadomości w tym zakresie dzięki treningom międzykulturowym – może przynieść doskonałe rezultaty. Osiągnięcia studentów, których miałam okazję uczyć, wzbudziły we mnie przekonanie, że pilność, pracowitość, systematyczność i zdolność pamięciowego opanowywania dużych partii materiału w połączeniu z dojrzałością edukacyjną i świadomością, że język jest narzędziem do działania, daje niesamowite efekty i stanowi jeden z warunków sukcesu edukacyjnego.

12. BUDOWANIE I SYSTEMATYZACJA WIEDZY JĘZYKOWEJ

12.1. Ogólna wrażliwość i sprawność fonetyczna

Pierwszym z podsystemów języka, który omówię bardziej szczegółowo ze względu na rolę, jaką odgrywa w nabywaniu poprawnej wymowy oraz w działaniach recepcji tekstów mówionych, jest system fonetyczno-fonologiczny. Szczególnie wiele uwagi poświęcę procesowi odbioru dźwiękowej warstwy przekazu, ponieważ jest to jeden z fundamentalnych warunków posługiwania się językiem mówionym. Umiejętność rozróżniania dźwięków mowy wpływa bowiem na sprawność w rozumieniu ze słuchu, a tę właśnie umiejętność uczący się z Chin uznają za przysparzającą im największej trudności. Sprawny odbiór dźwięków mowy wpływa także na opanowanie zasad wymowy. Wynika to ze współzależności procesów recepcji i produkcji mowy, czego neuroanatomicznym dowodem jest połączenie ośrodków mowy pęczęm łukowatym. Zostaną opisane też teorie magnesu percepcyjnego i sita fonologicznego, które z różnych perspektyw – psycholingwistycznej i językoznawczej – przedstawiają zjawisko zastępowania głosek występujących w języku obcym fonemami najbardziej do nich zbliżonymi, a istniejącymi w inwentarzu języka ojczystego bądź innych, uprzednio opanowanych, języków. Zasadniczą część stanowi jednak opis badań umiejętności rozróżniania i słuchowej identyfikacji fonemów polskich przez chińskojęzycznych uczących się oraz ocena trudności, z jakimi się spotykają w zakresie wymowy. To właśnie ten aspekt językowy poddałam badaniu, kierując się brakiem prac poświęconych recepcji polszczyzny przez grupę uczących się z Chin.

Ogólna wrażliwość i sprawność fonetyczna, stanowiąca podstawę do nabywania kompetencji fonologicznej w języku obcym, należy do kompetencji ogólnych, odgrywających ważną rolę w procesie nauki języków. Braki w zakresie wrażliwości i sprawności fonetycznej, które pojawiają się w języku ojczystym uczących się, będą rzutowały na opanowanie warstwy dźwiękowej języka obcego oraz sam proces jego nauki. Terminem *kompetencja fonologiczna* określa się

zdolność rozpoznawania i produkowania nieznanymi wcześniej połączeń dźwiękowych, podziału w trakcie słuchania ciągłego potoku dźwięków na zrozumiały i zorganizowany ciąg elementów fonologicznych oraz zrozumienie i opanowanie tych procesów odbioru i produkcji dźwięków, które mogą mieć zastosowanie w nauce nowego języka (ESOKJ 2003: 98).

W jej zakres wchodzi umiejętności odbioru i produkowania poszczególnych elementów języka:

- jednostek dźwiękowych języka (fonemów) i ich realizacji w danym kontekście (allofonów);
- cech fonetycznych wyróżniających fonemy (cechy dystynktywne, np. dźwięczność, zaokrąglenie, nosowość, eksplozywność);
- fonetycznej kompozycji słów (struktura sylab, sekwencja fonemów, akcent, ton);
- fonetyki zdaniowej (prozodii), obejmującej: akcent i rytm zdaniowy, intonację;
- redukcji fonetycznej, obejmującej: redukcję samogłosek, zróżnicowanie na formy mocne i słabe, asymilację, elizję (ESOKJ 2003: 105).

W powyższym opisie podkreśla się, że wskazane elementy odnoszą się nie tylko do produkcji, lecz także odbioru elementów z płaszczyzny segmentalnej i suprasegmentalnej mowy. Podkreślam znaczenie recepcji, ponieważ odgrywa ona kluczową rolę w odbiorze komunikatów mówionych oraz w opanowaniu wymowy poznawanego języka. Identyfikacja słuchowa fonemów występujących w obcojęzycznej mowie warunkuje bowiem powstanie wzorców artykulacyjnych na poziomie neuronalnym, wedle których następuje potem prawidłowa ich realizacja. Słuchowa recepcja dźwięków to także pierwszy etap procesu odbioru i rozumienia komunikatów mówionych. Wskazane dwa elementy (rozwój wymowy oraz sprawność w rozumieniu ze słuchu) są w dużej mierze zależne od poziomu ogólnej wrażliwości i sprawności fonologicznej. Co więcej, wpływają na umiejętność zapisu i płynność czytania. „Jeżeli bowiem student nie słyszy różnic między głoskami, nie może dokonać analizy słuchowej wyrazu (wyodrębnić z niego poszczególnych elementów), a więc poprawnie go zapisać. Natomiast błędne dokonywanie syntezy słuchowej uniemożliwia płynność i prawidłowość czytania” (Biernacka 2016: 38). Prawidłowa recepcja dźwięków mowy (ojczystej lub obcej) stanowi zatem prymarny warunek nauki języka obcego.

12.1.1. Recepcja dźwięków mowy w perspektywie psycholingwistycznej

Prawidłowy odbiór wypowiedzi jest kilkietapowym procesem o ściśle zhierarchizowanej strukturze, u której podstaw leżą fizjologiczna sprawność słuchowa oraz sprawność dekodowania fonemowego⁴ (Szymaszek, Szelağ 2006: 7). Dopiero na dalszych etapach przetwarzania dochodzi do kojarzenia wzorców słuchowych wyrazów z ich desygnatami oraz analiza związków syntaktycznych zachodzących pomiędzy kolejnymi elementami wypowiedzi. Sprawność w zakresie recepcji dźwięków mowy zależy od wielu czynników związanych z uwarunkowaniami fizjologicznymi i neurologicznymi. Warunkiem koniecznym jest prawidłowo funkcjonujący słuch fizjologiczny oraz słuch mowny. Pod pojęciem słuchu mownego należy rozumieć „umiejętność odbioru i identyfikacji wszystkich elementów zarówno płaszczyzny segmentalnej, jak i suprasegmentalnej mowy” (Biernacka 2016: 35). Jest to zatem termin najbardziej ogólny, zawierający w sobie różne typy dekodowania fonemowego, fonetycznego oraz prozodycznego. Uszkodzenia lub ubytki słuchu w sposób znaczący wpływają na rozwój komunikacyjny i rozwój mowy – czy to w języku ojczystym, czy w języku obcym.

Kolejno następuje proces organizacji percepcyjnej (*perceptual organization*), podczas którego powstaje wewnętrzna reprezentacja danego obiektu na podstawie dotychczasowego doświadczenia. Jest to faza integracji nowych danych z już posiadaną wiedzą. Akt organizacji percepcyjnej jest fazą złożoną, ponieważ dochodzi tu do kilku równoległych procesów: wyróżniania kolejnych dźwięków mowy, ich rozpoznawania oraz nadawania im konkretnego znaczenia. Sposób, w jaki się to dokonuje, jest wyjątkowo trudny do opisanego, ze względu na brak niezmienności w obrębie sygnału mowy (fonemu) i zjawisko koartykulacji. Na podstawie danych akustycznych trudno także wyróżnić jednostki znaczące, ponieważ pomiędzy kolejnymi słowami brakuje wyraźnych przerw. Strumień mowy stale zmienia się w czasie i w każdym momencie niesie wiele rodzajów informacji, które należy natychmiast przetworzyć. Dodatkową trudnością w percypowaniu mowy jest to, że zwykle wypowiadamy się w szybkim tempie. Poszczególne segmenty nakładają się na siebie,

⁴ W literaturze przedmiotu funkcjonują także terminy *słuch fonematyczny* oraz *słuch fonologiczny* (por. Rocławski 2001). Określenie *słuch fonematyczny* wywodzi się z opisów badań prowadzonych przez Aleksandra R. Łuriję i jest częściej stosowane przez badaczy zajmujących się zdolnością słuchowego różnicowania fonemów oraz analizą i syntezą dźwiękową. Rzetelny i precyzyjny opis terminów: *słuch mowny*, *fonemowy*, *fonematyczny*, *fonologiczny* i *prozodyczny* przedstawia Michalina Biernacka w publikacji *Znajdź z polskim wspólny język* (2016: 34-39). Zgodnie z tym opisem *słuch fonemowy* służy „kwalifikowaniu głosek do ich fonologicznie zdeterminowanych klas, wyodrębnianiu i odróżnianiu fonemów” (tamże: 38). Jest to predyspozycja ogólna, natomiast *słuch fonematyczny* służy do identyfikowania i różnicowania fonemów.

ulegając licznym modyfikacjom pod względem dźwiękowym – są skracane, zniekształcane lub opuszczane. Nie istnieje więc ściśle przyporządkowanie między fonemami języka a ich akustyczną realizacją (zob. Gleason, Ratner 1988: 133)⁵. W przypadku zjawisk znanych odbiorcy cały proces percepcji przebiega błyskawicznie i bez większych trudności. Problemy zaczynają się podczas konfrontacji z rzeczami nowymi. Tak dzieje się w sytuacji poznawania języka obcego i rozumienia obcej mowy. Uczący się musi przezwyciężyć przyzwyczajenia aparatu słuchowego i nadać świadomy charakter przebiegającemu automatycznie i niemal zawsze fortunnie procesowi słyszenia mowy ojczystej. Warunkiem koniecznym jest prawidłowo funkcjonujący słuch mowny.

Słuch mowny nie jest zdolnością wrodzoną, a kształtuje się w dzieciństwie dzięki stymulacji bodźcami językowymi⁶. Człowiek przychodzi na świat z możliwością różnicowania dźwięków wszystkich języków, jednak zdolność tę tracimy w ciągu pierwszego roku życia, koncentrując się na dźwiękach języka używanego w najbliższym otoczeniu. Sprawna percepcja słuchowa warunkuje prawidłowe przetwarzanie informacji zawartych w przekazie językowym. Percepcja słuchowa mowy ludzkiej jest szczególnym rodzajem słyszenia i wymaga sprawnego słuchu mównego, który umożliwi dostrzeganie różnic pomiędzy dźwiękami mowy oraz wyodrębnianie poszczególnych dźwięków z potoku mowy, bazując na ich cechach dystynktywnych, kluczowych dla identyfikacji danego fonemu (zob. Szelaąg, Szymaszek 2006: 9). Na sprawność słuchu mownego oddziaływać może lateralizacja percepcji dźwięków mowy, a w szczególności lewouszność, a także pamięć słuchowa i kontrola słuchowa wypowiedzi. Granice rozwoju słuchu mownego związane są z inwentarzem fonemów języka ojczystego, ponieważ często słyszane wzorce utrwalają się i zaczynają funkcjonować w umyśle dziecka jako pewnego rodzaju matryce.

Aby w mózgu dziecka utrwalili się dźwięki i powstał wzorzec słuchowy (stereotyp), musi go ono usłyszeć około 60 razy. W przyszłości, dzięki takiemu utrwaleniu, wykształcą się umiejętności różnicowania napięcia mięśniowego właściwego wytwarzanym głoskom, a więc powstaną dalsze stereotypy czuciowo-ruchowe (Jastrzębowska 1998: 270; za Biernacka 2016: 37).

⁵ Najnowsze badania z zakresu neurolingwistyki, a w szczególności odkrycie neuronów lustrzanych (zwierciadlanych), wzbogaciły wiedzę na temat umiejętności rozpoznawania poszczególnych fonemów na podstawie śladów pamięciowych ruchów artykulacyjnych wykonywanych przy produkcji danych dźwięków mowy. Hipoteza ta nazywana jest teorią motoryczną.

⁶ Interesujących informacji na temat rozwoju słuchowego w życiu prenatalnym i w okresie wczesnego dzieciństwa oraz metod stymulacji dostarcza monografia Jagody Cieszyńskiej-Rożek *Neurobiologiczne podstawy rozwoju poznawczego. Słuch* (2018).

Powstanie i utrwalenie się tych schematów realizacyjnych jest warunkiem powstania wzorców artykulacyjnych, które będą doskonalone w pierwszych latach życia. Poszerzanie granic inwentarza dźwięków przynależnych do inwentarza mowy ojczystej może nastąpić poprzez kontakt z innymi językami bądź naukę języka obcego. „Granice rozwoju słuchu fonematycznego są określone zasobem głosek z języka pierwszego, jednakże nie są trwałe, wobec czego inwentarz znanych dźwięków mowy zawsze można poszerzać” (Biernacka 2016: 38). Należy pamiętać, że nowo poznane fonemy są systematyzowane przede wszystkim według systemu istniejącego w języku ojczystym – „interpretacja słuchowa wyrazu obcego i jego odtworzenie w wymowie są oparte na kategoriach fonologicznych języka ojczystego” (Brown 1983: 101). W opisach psycholingwistycznych zjawisko przyporządkowywania dźwięków języka obcego do kategorii właściwych dla mowy ojczystej określane jest jako „efekt magnesu percepcyjnego”, na gruncie lingwistyki natomiast częściej stosuje się termin „sita fonologicznego”. Oba te terminy odnoszą się do konceptu istnienia prototypów fonetycznych, pełniących rolę podobną do magnesu, gdyż przyciągają wszystkie podobne dźwięki do utrwalonego w mózgu prototypu, co utrudnia ich różnicowanie (Kuhl 2007: 41–45). Percepcja słuchowa dźwięków języka obcego zależy od „sita fonologicznego”, czyli właściwości systemu fonologicznego języka ojczystego, względnie innych poznanych języków obcych. Umiejętność rozróżniania dźwięków obcej mowy wiąże się zatem z pokonywaniem przyzwyczajzeń aparatu słuchowego i poszerzania liczby prototypów (powstałych w odniesieniu do systemu fonetyczno-fonologicznego języka ojczystego) o nowe kategorie fonologiczne.

Ostatnim etapem, następującym po organizacji percepcyjnej, jest faza identyfikacji, w której zachodzi synteza informacji słuchowych oraz wiedzy i oczekiwań odbiorcy komunikatu. Jest to zatem faza rozumienia i interpretacji przekazu. Wszystkie te fazy warunkują recepcję wypowiedzi ustnych i z tego względu powinny podlegać kształceniu w toku nauki języka obcego. Model rozwijania działań recepcji tekstów mówionych oparty na opisanych przesłankach przedstawię w rozdziale poświęconym kształceniu działań receptywnych.

12.1.2. Współzależność procesów recepcji i produkcji dźwięków mowy – perspektywa neurobiologiczna

U większości osób mowa przetwarzana jest przez lewą półkulę (zob. rozdział 2). Wynika to z lokalizacji dwóch podstawowych ośrodków percepcji i ekspresji mowy – ośrodka Broki (odpowiedzialnego za produkcję mowy), znajdującego się w tylnej części środkowego i dolnego zakrętu płata czołowego, oraz ośrodka Wernickego, w którym zachodzi percepcja bodźców akustycznych i dekodowanie fonemowe, a zlokalizowanego w tylnej górnej części płata skroniowego, w bezpośrednim sąsiedztwie

pierwszorzędowej kory słuchowej. Ośrodek Wernickego i Broki połączone są wiązką włókien nerwowych zwanych pęczkiem łukowatym (*arcuate fasciculus*), umożliwiającym opracowywanie i scalanie danych językowych uzyskiwanych na drodze recepcji i ekspresji. Pęczek łukowaty, wiążąc ze sobą układ czuciowy i ruchowy oraz dwa podstawowe działania, jest neurobiologicznym dowodem na nierozłączność procesów percepcji i produkcji dźwięków mowy (Panasiuk 2017: 388).

Kwestia lokalizacji ośrodków związanych z mową w mózgu jest bardziej skomplikowana i wykracza poza pole Wernickego i Broki. Badania prowadzone przy użyciu rezonansu magnetycznego pokazały, że w rozumienie mowy zaangażowany jest również ośrodek Broki oraz że w konstrukcji wypowiedzi językowych biorą udział jeszcze inne części kory mózgowej (istotną rolę odgrywa przyśrodkowa powierzchnia lewego płata czołowego tzw. dodatkowy obszar ruchowy, który inicjuje wszystkie czynności ruchowe – także mówienie). Już Carl Wernicke (1848–1905) postawił hipotezę o udziale tzw. wyspy (płata kory mózgowej znajdującego się na styku płatów czołowego, ciemieniowego i skroniowego) w mechanizmach mowy. Ta część kory bierze udział w planowaniu, układaniu w kolejności i koordynacji ruchów układu artykulacyjnego, a jej uszkodzenia prowadzą do zaburzeń ekspresji i recepcji sekwencji fonemów i ich kombinacji. Wśród badaczy istnieje jednak zgoda co do tego, że uszkodzenie któregokolwiek z omówionych obszarów wpływa na braki zarówno w mówieniu, jak i w odbiorze komunikatów – ośrodki te bowiem stale ze sobą współpracują.

Na podstawie przedstawionych badań oraz w odniesieniu do porównania podsystemów fonetyczno-fonologicznych języka polskiego i mandaryńskiego zaplanowano, a następnie przeprowadzono badania nad stopniem słuchowego rozpoznawania poszczególnych dźwięków polszczyzny oraz zdolnościami realizacyjnymi chińskojęzycznych studentów na średnim poziomie zaawansowania (B2) w posługiwaniu się polszczyzną.

12.1.3. Badanie wrażliwości fonologicznej

12.1.3.1. Metodologia badań

Badania umiejętności słuchowego różnicowania i identyfikacji fonemów występujących w języku polskim⁷ przeprowadzono w grupie 28 osób – 19 kobiet i 9 mężczyzn. Wszyscy studenci w chwili badania byli na poziomie średnim ogólnym. Wybrano

⁷ Analiza porównawcza systemów fonetycznych języka polskiego i chińskiego została przedstawiona w rozdziale 8.1. Z zestawienia cech fonemów polskich i chińskich wyłania się wiele podobieństw, jednak obserwacja trudności w zakresie odbioru warstwy dźwiękowej

studentów zaawansowanych, którzy w założeniu nie powinni mieć większych problemów w rozróżnianiu i produkcji polskich fonemów, ponieważ wszyscy uczyli się języka minimum dwa (a przeważnie trzy) lata.

Umiejętność słyszenia fonemów należących do inwentarza dźwięków polskich sprawdzono na dwa sposoby – najpierw receptywnie na zasadzie rozróżniania par (ćwiczenia typu *takie same/inne*), a następnie produktywnie, poprzez zapisywanie słyszanych fraz (syłab, logotomów i wyrazów). Do badania użyto 5 autorskich arkuszy. Celem przeprowadzonych badań było sprawdzenie:

- jakie problemy w rozróżnianiu słuchowym dźwięków polskiej mowy mają osoby chińskojęzyczne;
- które z fonemów polskich przysparzają im największej trudności w zakresie słuchowej identyfikacji;
- w jakim stopniu braki w zakresie słyszenia danych fonemów wpływają na umiejętność ich artykulacji.

Przed przystąpieniem do testu wszyscy uczestnicy zostali poddani badaniu lateralizacji ze szczególnym uwzględnieniem lewouszności. Normatywnie uchem dominującym dla funkcji mowy jest ucho prawe. W tym przypadku informacje językowe docierające z prawego ucha są przetwarzane w lewej półkuli mózgu, a ich opracowywanie odbywa się w sposób analityczno-sekwencyjny, co umożliwia segmentowanie jednostek dystynktywnych i nadawanie im znaczenia. Szeregowanie dźwięków mowy w odpowiedniej kolejności warunkuje prawidłowe rozumienie komunikatu językowego (Szelaąg 1997). Droga, jaką „przebywa” komunikat, jest zdecydowanie krótsza, a odbiór treści bardziej precyzyjny niż w przypadku lateralizacji lewostronnej. Lewouszność wiąże się z wieloma trudnościami, które występują zarówno w trakcie rozwoju, jak i w późniejszych latach życia. Uszkodzony mechanizm powoduje zaburzenia w zakresie przetwarzania sekwencji słuchowych, co generuje problem w wyodrębnianiu kolejno występujących dźwięków tworzących wyrazy. Utrudnienia w liniowym uporządkowaniu dźwięków prowadzą do zaburzeń w rozumieniu informacji werbalnych. Słuchanie lewouszne wiąże się zatem z trudnościami w nabywaniu systemu fonetyczno-fonologicznego, co generuje błędy w nauce znaczeń i reguł gramatycznych. Do badania lewouszności użyto telefonu. Każdy z badanych otrzymał instrukcję, aby powtórzyć polskie słowo usłyszane w telefonie. Studenci zostali zatem poinformowani, że materiał, który mają usłyszeć, ma charakter językowy. Telefon położono na stoliku, aby badani nie użyli ręki. Pojedynczo podchodzili oni do telefonu i przykładali ucho, żeby usłyszeć i powtórzyć

polszczyzny i w efekcie problemów w rozumieniu wypowiedzi mówionych zmobilizowały mnie do przeprowadzenia badań w tym zakresie.

odtworzane w telefonie wyrazy. Każdy ze studentów wziął udział w dwóch próbach. W gronie badanych u jednej z osób podejrzewano leworęczność, wszystkie osoby były praworęczne⁸.

W celach badawczych przygotowano specjalny test oraz arkusz odpowiedzi (stanowi załącznik do niniejszego opracowania). Test może być wykorzystany do prowadzenia diagnozy, która pozwoli określić trudności na poziomie organizacji percepcyjnej polskich fonemów w różnych grupach studentów – pomoże to potem w doborze i zastosowaniu odpowiednich ćwiczeń wspomagających.

12.1.3.2. Procedura badawcza

A. Badanie rozróżniania słuchowego wyrazów (na podstawie zapisu)

Pierwszym etapem badania było rozróżnianie słuchowe wyrazów różniących się jednym fonemem. Badani mieli przed sobą arkusz z zapisanymi parami minimalnymi wyrazów np. *wejście* : *wyjście*, *duże* : *duży*, *sen* : *syn* (badanie opozycji e:y), *bicie* : *bicze*, *leć* : *lecz* (badanie opozycji ć:č). Pary minimalne zostały tak przygotowane, aby, w miarę możliwości, badane fonemy znajdowały się w różnych kontekstach realizacyjnych oraz w różnych pozycjach: nagłosie, śródgłosie i wygłosie. Zadaniem studentów było zaznaczenie, które ze słów zestawionych w parze zostało zaprezentowane w nagraniu. Nagranie przygotowano z wykorzystaniem 4 różnych głosów (dwóch kobiecych i dwóch męskich) i odtworzone jednokrotnie. Na tym etapie rozróżnianie dotyczyło spółgłosek ustnych różniących się jedną cechą dystyngtywną – dźwięcznością. W pierwszej karcie testu pojawiły się paronimy różniące się następującymi fonemami: p:b, t:d, s:z, ś:ż, ś:ź, c:ż, ć:ź, k:g. Sprawdzono także opozycje samogłoskowe przysparzające uczącym się najwięcej problemów: y:i, y:e, a:ę oraz percepcję słuchową różnic pomiędzy głoskami u:v oraz b:v. Wybrano dodatkowo te dwie opozycje, bowiem zaobserwowano dość częste występowanie trudności w ich rozróżnianiu i artykułowaniu u studentów chińskojęzycznych. Wymienione opozycje zostały sprawdzone na 58 parach minimalnych.

Dodatkowo sprawdzono umiejętność wychwytywania różnic pomiędzy wyrazami, w których został pominięty jeden dźwięk, np. *ładny* : *ładnych*, *twórczość* : *twórczości*, *deszcz* : *dreszcz*, oraz rozróżnianie geminat od pojedynczych realizacji poszczególnych głosek, np. *cenny* : *ceny*, *winny* : *winy*. Wymowa wskazanych głosek była staranna – podwójna. Ten etap badania miał przygotować studentów do dalszych, nieco trudniejszych już działań.

⁸ Nie prowadziłam dodatkowych badań związanych z prawo- bądź leworęcznością. Wszyscy studenci piszą i jedzą prawą ręką. Z rozmowy wynika, że wybór dominującej ręki był naturalny. Pytałam o to, ponieważ w ChRL wciąż stosowana jest praktyka „przestawiania” z leworęczności na praworęczność.

B. Badanie rozróżniania słuchowego paronimów (*takie same – inne*)

W kolejnych fazach badania opierano się zarówno na logotomach, jak i na paronimach odpowiednio stopniując trudność. Na początku studenci słyszeli dwie sylaby bądź dwa krótkie wyrazy, które były *takie same* lub różne, np. *su:fu*, *ca:ča*, *xo:xo*, *le:re*. Zadaniem badanych było zaznaczenie, czy słyszane frazy są *takie same*, czy *inne*. Studenci nie mają na tym etapie zapisanych propozycji słów, a opierają się tylko na słuchu. Na tym etapie sprawdzano następujące opozycje:

- dźwięczność: *p:b*, *f:v*, *s:z*, *t:d*, *c:ʒ*, *š:ž*, *č:ǰ*, *k:g*;
- miejsce artykulacji: *p:k*, *b:v*, *b:g*, *d:g*, *s:f*, *t:k*, *c:č*, *š:x*, *ž:ž*, *ž:z*;
- sposób artykulacji (stopień zbliżenia narządów mowy): *c:s*, *ž:ž*, *z:ʒ*, *l:r*, *k:x*;
- rezonans (ustność : nosowość): *d:n*, *m:b*, *e:ɛ*⁹, *o:q*.

Na tym etapie badania studenci usłyszeli 120 par sylabowych lub wyrazowych, które występowały w zmiennej kolejności, tzn. badane opozycje nie występowały jedna po drugiej, lecz były stosowane zmiennie.

C. Badanie identyfikacji słuchowej fonemów polskich

Następnym etapem badania było sprawdzenie umiejętności słuchowej interpretacji słyszanych fraz poprzez ich zapis. Jest to zadanie trudniejsze od pozostałych, ponieważ w przeważającej mierze zastosowano sylaby (dwu-, trzy- i czterogłoskowe) oraz wyrazy bez kontekstu. Trudność polegała nie tylko na rozróżnieniu, ale przede wszystkim na identyfikacji i odpowiednim zapisie. Studenci na tak wysokim poziomie zaawansowania opanowali już zasady polskiej pisowni, więc sam zapis nie stanowił dla nich trudności¹⁰. Należy zatem przyjąć, że podstawową umiejętnością badaną na tym etapie była słuchowa identyfikacja wskazanych fonemów polskich występujących w różnych pozycjach i kontekstach realizacyjnych w sylabach, logotomach oraz wyrazach. Każdy ze studentów zapisał 240 fraz, które poprzednio różnicował słuchowo. Ta część badania pozwoliła na sprawdzenie, czy studenci w pełni opanowali umiejętność słuchowej identyfikacji dźwięków polskiej mowy, czy potrafią dostrzec różnice na poziomie cechy dystynktywnej jedynie w określonych kontekstach, tzn. w parach minimalnych. Istnieje możliwość porównania umiejętności słuchowego rozróżniania (określenia, czy dźwięki są *takie same* czy *różne*) od sprawności identyfikacji, ponieważ badani zostali poproszeni o zapis dokładnie tych samych fraz, uprzednio ocenianych przez nich jako *takie same* lub *różne*. Niektóre frazy pojawiały się dwukrotnie po to, by móc sprawdzić, czy za każdym razem odpowiada im ten sam zapis oraz czy pewne problemy występują mniej lub bardziej systemowo.

⁹ Za względu na zmienność zapisu samogłosek nosowych w zależności od pozycji oraz kontekstu realizacyjnego stosuję zapis ortograficzny samogłosek nosowych.

¹⁰ Zostało to sprawdzone podczas ćwiczeń ortograficznych oraz dyktand.

D. Badanie sprawności artykulacyjnej

Ostatnią fazą zaplanowanych badań było porównanie trudności, jakie sprawia rozróżnianie słuchowe wybranych fonemów polskich z problemami w ich artykulacji. Każdy z badanych został poproszony o przeczytanie tych fraz z testu słuchowego, które niepoprawnie zidentyfikował w teście słuchowym. Dodatkowo studenci nagrywali dłuższe wypowiedzi na zadane tematy. Ta część eksperymentu stanowi jedynie wstęp do dalszych badań i nie miała charakteru systemowej oceny realizacji dźwiękowych wybranych fonemów. Zwracano jedynie uwagę na korelację nieprawidłowości w percepcji słuchowej i poprawności realizacyjnej wybranych fonemów.

12.1.3.3. Prezentacja danych

Analiza wyników przeprowadzona została dwutorowo. Najpierw przygotowane zostały oddzielne opisy trudności w percepcji słuchowej na poziomie rozróżniania słuchowego par minimalnych oraz zapisu sylab i logotomów. Błędy popełnione przez badanych zostały policzone, a następnie wyróżniono je, wymieniając w kolejności odpowiadającej częstości ich występowania (wymiar ilościowy). Następnie dodano do nich informacje płynące z obserwacji sprawności artykulacyjnej. Uzyskano w ten sposób profil każdego z badanych. Tę część badań należy potraktować jako badania jakościowe stanowiące studia przypadków. Kolejno, przygotowane profile stały się podstawą do wyróżnienia najczęstszych trudności na poziomie słyszenia fonemowego, występujących w grupie wszystkich badanych. Zastosowano tu elementy metody statystycznej, uzupełniając komponent jakościowy badaniami ilościowymi. Poniżej zamieszczam przykładowe profile, które ilustrują dość często obserwowane zjawiska i trudności. Ich analiza ilościowa i jakościowa (szczególnie istotna) pozwala na ustalenie miejsc trudnych, co z kolei umożliwia przedsięwzięcie odpowiednich działań dydaktycznych.

PROFIL I

	OGÓLNY WYNIK	IDENTYFIKACJA TRUDNOŚCI
Test rozróżniania słuchowego wyrazów (na podstawie zapisu)	53/58	Trudności w rozróżnieniu następujących fonemów: <ul style="list-style-type: none"> • <i>t:d</i> (badana cecha: dźwięczność) • <i>š:ž</i> (badana cecha: dźwięczność) • <i>ć:ź</i> (badana cecha: dźwięczność) • <i>v:ɥ</i> (badane cechy: miejsce i sposób artykulacji)
Test rozróżniania słuchowego paronimów	119/120	Trudności w rozróżnieniu następujących fonemów: <ul style="list-style-type: none"> • <i>r:l</i> (badane cechy: sposób artykulacji)

	OGÓLNY WYNIK	IDENTYFIKACJA TRUDNOŚCI
Test identyfikacji poszczególnych fonemów	199/240	Substytucje w obrębie następujących fonemów: <ul style="list-style-type: none"> • <i>ɥ:v</i> (badane cechy: miejsce i sposób artykulacji)¹¹ • <i>r:l</i> (badana cecha: sposób artykulacji) • <i>f:v</i> (badana cecha: dźwięczność) • <i>ʃ:ʒ</i> (badana cecha: dźwięczność) • <i>ʒ:ʒ'</i> (badana cecha: sposób artykulacji) • <i>ś:ʒ</i> (badana cecha: dźwięczność) • <i>ʒ:ʒ'</i> (badana cecha: miejsce artykulacji) • <i>s:z</i> (badana cecha: dźwięczność) • <i>s:ś</i> (badana cecha: miejsce artykulacji) • <i>z:ʒ</i> (badana cecha: sposób artykulacji) • <i>ɥ:f</i> (badane cechy: miejsce i sposób artykulacji) • <i>z:ʒ</i> (badana cecha: miejsce artykulacji) • <i>p:b</i> (badana cecha: dźwięczność) • <i>k:x</i> (badana cecha: sposób artykulacji) • <i>k:g</i> (badana cecha: dźwięczność)
Badanie artykulacji		<ul style="list-style-type: none"> – Systemowe zastępowanie głoski <i>v</i> głoską <i>ɥ</i>, chociaż student potrafi poprawnie artykułować głoskę <i>v</i>, naśladować ruchy artykulacyjne nauczyciela. Jednak podczas spontanicznej mowy, przy braku pełnej kontroli, występują takie realizacje jak: <i>ɥ'ino</i> (zamiast <i>v'ino</i>), <i>ɥoda</i> (zamiast <i>voda</i>). Dodatkowo zdarza się substytucja <i>ɥ</i> w miejsce <i>f</i> np. <i>ɥala</i> (zamiast <i>fala</i>) – Częste zastępowanie głosek bezdźwięcznych dźwięcznymi w spontanicznej mowie, student potrafi artykułować zarówno głoski dźwięczne, jak i bezdźwięczne – Dodatkowo problemy z poprawną intonacją wypowiedzi

Dodatkowe uwagi: Opiswany przypadek dotyczy studenta, u którego wstępnie zauważono lewouszny odbiór dźwięków mowy, co potwierdziło badanie przeprowadzone w warunkach szkolnych. Osoba G. ma dość duże problemy w rozumieniu komunikatów mówionych, odpowiednich dla średniego poziomu zaawansowania językowego – szczególnie przy odsłuchiwaniu nagrań audio. W bezpośredniej komunikacji braki percepcyjne próbuje kompensować obserwacją ust mówiącego. Osoba G. jest kontaktowa, zna swoje słabości w wymowie i potrafi je niwelować, stosując różnego rodzaju parafrazy i omówienia. Dzięki

¹¹ Kolejność opisywanych substytucji odpowiada liczbie niepoprawnych identyfikacji. Najczęstsze trudności wymieniane są w pierwszej kolejności.

temu komunikuje się sprawnie, chociaż braki w wymowie czasami utrudniają zrozumienie komunikatu.

PROFIL II

	OGÓLNY WYNIK	IDENTYFIKACJA TRUDNOŚCI
Test rozróżniania słuchowego wyrazów (na podstawie zapisu)	54/58	Trudności w rozróżnieniu następujących fonemów: <ul style="list-style-type: none"> • e:y • t:d (badana cecha: dźwięczność) • v:ɥ (badane cechy: miejsce i sposób artykulacji)
Test identyfikacji poszczególnych fonemów	119/120	Trudności w rozróżnieniu następujących fonemów: <ul style="list-style-type: none"> • z:ʒ (badana cecha: sposób artykulacji)
Test identyfikacji poszczególnych fonemów	219/240	Substytucje w obrębie następujących fonemów: <ul style="list-style-type: none"> • f:v (badana cecha: dźwięczność) • z:ʒ (badana cecha: sposób artykulacji) • r:l (badana cecha: sposób artykulacji) • m:n (badana cecha: miejsce realizacji) • ɥ:v (badane cechy: miejsce i sposób artykulacji/sonorna:ustna) • ʃ:ʒ (badana cecha: dźwięczność) • ś:ż (badana cecha: dźwięczność) • ź:ʒ (badana cecha: sposób artykulacji) • c:ʒ (badana cecha: dźwięczność) • c:č (badana cecha: miejsce artykulacji)
Badanie artykulacji		– Pomimo występujących braków na poziomie percepcji słuchowej uczący się jest bardzo sprawny artykulacyjny, nie zaobserwowano systemowych problemów w wymowie

Dodatkowe uwagi: Student mówi płynnie i poprawnie artykułuje wszystkie fonemy. Ma dobrą intonację i akcent. Czasami zdarzają się trudności w odróżnianiu spółgłosek palatalnych od zbitek spółgłoska zębowa + samogłoska i, np. *radość i radości* oraz par minimalnych różniących się liczbą głosek np. *deszcz/dreszcz*. Rozumienie ze słuchu jest również na wysokim poziomie.

PROFIL III

	OGÓLNY WYNIK	IDENTYFIKACJA TRUDNOŚCI
Test rozróżniania słuchowego wyrazów (na podstawie zapisu)	57/58	Trudności w rozróżnieniu następujących fonemów: <ul style="list-style-type: none"> • <i>ć:č</i> (badana cecha: miejsce artykulacji)
Test identyfikacji poszczególnych fonemów (takie same – inne)	117/120	Trudności w rozróżnieniu następujących fonemów: <ul style="list-style-type: none"> • <i>r:l</i> (badane cechy: sposób artykulacji) • <i>ź:ż</i> (badana cecha: sposób artykulacji) • <i>z:ż</i> (badana cecha: sposób artykulacji)
Test identyfikacji poszczególnych fonemów	211/240	Substytucje w obrębie następujących fonemów: <ul style="list-style-type: none"> • <i>r:l</i> (badane cechy: sposób artykulacji) – błędna identyfikacja w 10 przypadkach • <i>z:ż</i> (badana cecha: sposób artykulacji) • <i>ź:ż</i> (badana cecha: sposób artykulacji) • <i>f:v</i> (badana cecha: dźwięczność) • <i>ś:ż</i> (badana cecha: dźwięczność) • <i>k:x</i> (badana cecha: sposób artykulacji) • <i>ś:ż</i> (badana cecha: dźwięczność) • <i>k:g</i> (badana cecha: dźwięczność)
Badanie artykulacji		<ul style="list-style-type: none"> – Systemowe zastępowanie głoski <i>r</i> głoską <i>l</i>, studentka ma wyraźne problemy z realizacją głoski drżącej, ewentualnie realizuje <i>r</i> jedno-uderzeniowe lub <i>r</i> welarne, nieprawidłowa praca języka – Sporadyczne substytucje w obrębie głosek dźwięcznych i bezdźwięcznych, które nie utrudniają komunikacji

Dodatkowe uwagi: Studentka jest świadoma trudności w realizacji głoski *r*, jednak niechętnie podejmuje próby ćwiczeń artykulacyjnych, w przypadku trudności najczęściej wycofuje się z komunikacji. Czuje się ograniczona komunikacyjnie ze względu na niedoskonałości artykulacyjne, co nie pozostaje bez wpływu na proces przyswajania języka.

PROFIL IV

	OGÓLNY WYNIK	IDENTYFIKACJA TRUDNOŚCI
Test rozróżniania słuchowego wyrazów (na podstawie zapisu)	56/58	Trudności w rozróżnieniu następujących fonemów: <ul style="list-style-type: none"> • $\mu:v$ (badane cechy: miejsce i sposób artykulacji) • $\acute{c}:\check{c}$ (badana cecha: miejsce artykulacji)
Test identyfikacji poszczególnych fonemów	116/120	Trudności w rozróżnieniu następujących fonemów: <ul style="list-style-type: none"> • $\varrho^{12}:o$ (badana cecha: nosowość)
Test identyfikacji poszczególnych fonemów	223/240	Substytucje w obrębie następujących fonemów: <ul style="list-style-type: none"> • $\mu:v$ (badane cechy: miejsce i sposób artykulacji) • $r:l$ (badana cecha: sposób artykulacji) • $x:v$ (badane cechy: dźwięczność, miejsce i sposób artykulacji) • $v:b$ (badane cechy: miejsce i sposób artykulacji) • $v:d$ (badane cechy: miejsce i sposób artykulacji) • $\acute{s}:\acute{z}$ (badana cecha: dźwięczność) • $\acute{s}:\acute{z}$ (badana cecha: dźwięczność) • $s:z$ (badana cecha: dźwięczność) • $k:x$ (badana cecha: sposób artykulacji)
Badanie artykulacji		<ul style="list-style-type: none"> – Systemowe zastępowanie głoski v głoską μ, a czasami głoską b lub d. Studentka łatwo opanowała zasady poprawnej artykulacji fonemów v i f, jednak przy szybkiej mowie nie potrafi jeszcze kontrolować poprawnej artykulacji tych dźwięków – Problemy z poprawną intonacją wypowiedzi (intonacja monotonna, niezmienna)

Dodatkowe uwagi: L. mówi bardzo szybko, co nie pozostaje bez wpływu na sprawność artykulacyjną. Ma również problemy z wyraźną realizacją samogłosek, ponieważ nie wystarczająco szeroko otwiera usta – zęby najczęściej pozostają zwarte lub powstaje pomiędzy nimi niewielka przestrzeń. Monotonna intonacja znacznie utrudnia słuchanie dłuższych wypowiedzi studentki. Studentka L. posiada bardzo duży zasób słownictwa oraz poprawnie konstruuje zdania, jednak zbyt szybkie tempo mowy i związane z tym niedoskonałości artykulacyjne wpływają na rozumienie przekazu.

¹² Zapis ϱ oznacza fonem q .

PROFIL V

	OGÓLNY WYNIK	IDENTYFIKACJA TRUDNOŚCI
Test rozróżniania słuchowego wyrazów (na podstawie zapisu) (np. <i>Wejście wyjście</i>)	55/58	Trudności w rozróżnieniu następujących fonemów: <ul style="list-style-type: none"> • <i>ś:ż</i> (badana cecha: dźwięczność) • <i>š:ž</i> (badana cecha: dźwięczność) • <i>ć:ź</i> (badana cecha: dźwięczność)
Test identyfikacji poszczególnych fonemów (takie same – inne)	112/120	Trudności w rozróżnieniu następujących fonemów: <ul style="list-style-type: none"> • <i>k:t</i> (badana cecha: miejsce artykulacji) • <i>v:b</i> (badana cecha: miejsce i sposób artykulacji) • <i>k:x</i> (badana cecha: sposób artykulacji) • <i>s:z</i> (badana cecha: dźwięczność) • <i>r:l</i> (badana cecha: sposób artykulacji) • <i>š:ž</i> (badana cecha: dźwięczność)
Test identyfikacji poszczególnych fonemów	202/240	Substytucje w obrębie następujących fonemów: <ul style="list-style-type: none"> • <i>f:v</i> (badana cecha: dźwięczność) • <i>k:x</i> (badana cecha: sposób artykulacji) • <i>s:z</i> (badana cecha: dźwięczność) • <i>r:l</i> (badana cecha: sposób artykulacji) • <i>ć:ź</i> (badana cecha: dźwięczność) • <i>š:ž</i> (badana cecha: dźwięczność) • <i>ś:ż</i> (badana cecha: dźwięczność) • <i>m:n</i> (badana cecha: miejsce artykulacji) • <i>c:ǰ</i> (badana cecha: dźwięczność) • <i>š:č</i> (badana cecha: sposób artykulacji) • <i>b:v</i> (badana cecha: miejsce artykulacji) • <i>c:s</i> (badana cecha: sposób artykulacji) • <i>k:g</i> (badana cecha: dźwięczność)
Badanie artykulacji		<ul style="list-style-type: none"> – Problemy z dźwięczną wymową głoski <i>v</i> (realizowana jako <i>f</i>) – Substytucja <i>š:ž</i> (np. <i>šyće</i> zamiast <i>žyće</i>) – Występuje substytucja <i>l:r</i>, jednak nie ma ona charakteru systemowego (badana potrafi poprawnie realizować głoskę drżącą) – Niepoprawna relizacja <i>x</i> (substytucja <i>k:x</i>)

Dodatkowe uwagi: M. mówi powoli, przywiązując uwagę do artykulacji każdego dźwięku, przez co dłuższe wypowiedzi są trudne w odbiorze. Występują także problemy z rozumieniem autentycznych komunikatów mówionych. Zakłócenia rozumienia zachodzą przede wszystkim na poziomie recepcji mowy i trudności w segmentacji tekstu. Te same wypowiedzi w formie pisanej rozumiane są szybko i poprawnie.

12.1.3.4. Analiza i interpretacja wyników

Opisane powyżej wyniki badań prowadzą do kilku ważnych wniosków. Przede wszystkim potwierdzają zależność percepcji słuchowej i sprawności artykulacyjnej. Naturalnie nie zawsze rozróżnianie słuchowe idzie w parze z wzorcową wymową. W przypadku nauki języka obcego osób dorosłych powstanie wzorca słuchowego jest niezwykle istotne, ale należy wziąć pod uwagę także sprawność narządów mowy, która jest zależna od wielu czynników indywidualnych. Z badań wynika, że najtrudniejszym etapem – zgodnie z przewidywaniami – była identyfikacja słuchowa logotomów i ich poprawny zapis.

Analiza wszystkich uzyskanych w badaniu danych prowadzi do następujących wniosków:

- Typowym problemem jest rozróżnianie fonemów *r* i *l* oraz poprawna realizacja głoski drżącej. Rotacyzm jest najczęściej obserwowaną wadą wymowy. Zazwyczaj głoska *r* zastępowana jest przez dźwięk *l* lub realizowana uwularnie lub welarnie (krtaniowo). Przyczyną rotacyzmu jest niewystarczająca sprawność ruchowa czubka języka, który nie wykonuje drgań. Wynika to z faktu, że w języku chińskim nie występuje dźwięk *r*.
- Zniekształcenia pojawiają się przy rozróżnianiu głoski *v*, również niewystępującej w języku chińskim. Studenci najczęściej identyfikują ją jako *u* lub *b*. Sama artykulacja *v* nie stanowi dla nich problemu i w kontrolowanej mowie substytucje *v:u* nie występują często. Jednak przy spontanicznym mówieniu (zwłaszcza w wyrazach, w których występują oba fonemy, np. *puvvaava*, *vouava* – formy czasu przeszłego) nierzadko dochodzi do zniekształceń. Systemowe trudności w rozróżnianiu tych fonemów wykazały również badania słuchu fonemowego.
- Kolejną zidentyfikowaną trudnością jest rozróżnianie głosek dźwięcznych od bezdźwięcznych w szeregu głosek przedniojęzykowo-zębowych, dźwięcznych oraz palatalnych. Najczęściej zachodzi nakładanie się następujących fonemów: *s:z*, *ś:ż*, *c:ż*, *ć:ź* oraz *ś:ż*. Ponownie przyczyn można szukać w braku wyraźniej kategorii dźwięczności i bezdźwięczności w języku chińskim. Tak jak już wspomniano, język chiński jest językiem tonalnym i to intonacja stanowi cechę dystynktywną. Ponadto występują realizacje *s'* (jak w wyrazie *cosinus*), *c'* (jak w wyrazie *cis*) oraz *z'*, co dodatkowo utrudnia rozróżnianie słuchowe i właściwe realizacje. Analiza wyników badania słuchu oraz wymowy w tym zakresie nie wskazała na określone typy substytucji. Przyznawanie lub nadawanie głoskom dźwięczności ma charakter dość przypadkowy i wymaga dalszych badań w odniesieniu do tej cechy dystynktywnej. O problematyczności kategoryzowania fonemów polskich, ze względu na dźwięczność lub jej brak, świadczą także substytucje takich fonemów, jak: *f:v* czy *k:g*.

Badaniem rozróżniania słuchowego dźwięków polskiej mowy przez chińskojęzycznych uczących się zajmowała się Iwona Kaproń-Charzyńska, która zaobserwowała podobne prawidłowości.

Przeprowadzone testy badania słuchu fonemowego w grupie dziesięciorga studentów z Chin pozwoliły stwierdzić następujące odstępstwa od normy w zakresie różnicowania dźwięków:

- spółgłoska bezdźwięczna – dźwięczna [c] – [ʒ], [č] – [ʒ̣], [ć] – [ć̣], [f] – [v];
- spółgłoska przedniojęzykowo-zębowa – przedniojęzykowo-dziąsłowa: [c] – [č], [ʒ] – [ʒ̣];
- spółgłoska przedniojęzykowo-zębowa – środkowejzykowa: [c] – [ć], [z] – [ż], [ʒ] – [ẓ̇];
- spółgłoska twarda – zmiękczona: [z] – [zʹ], [s] – [sʹ];
- spółgłoska szczelinowa – zwarto-szczelinowa: [z] – [ʒ];
- spółgłoska półotwarta boczna [l] – spółgłoska półotwarta drżąca [r] (Kaproń-Charzyńska 2020: 69).

Z kolei w zakresie artykulacji autorka zidentyfikowała następujące prawidłowości:

- zastępowanie spółgłoski [v] półsamogłoską [w];
- zastępowanie środkowejzykowych dźwięków [ż], [ẓ̇], [ć], [ś] spółgłoskami przedniojęzykowymi retrofleksywnymi (przód języka jest wygięty ku górze, a jego czubek tworzy zaporę w okolicy zadziąsłowej);
- zastępowanie dźwięków przedniojęzykowo-dziąsłowych [ż], [ʒ̣], [š], [č] przedniojęzykowymi retrofleksywnymi;
- zastępowanie spółgłoski przedniojęzykowo-dziąsłowej drżącej [r] spółgłoską [l] lub spółgłoską welarną” (tamże: 70).

Wskazane zniekształcenia fonetyczne pojawiły się u wielu badanych. Uznać je zatem można za szczególnie istotne i z tego względu należy im poświęcić więcej uwagi w procesie kształcenia wrażliwości fonologicznej – zarówno w obrębie odbioru, jak i produkcji.

Cennych informacji na temat trudności w opanowaniu wymowy polskiej przez Chińczyków dostarczają artykuły Jagny Malejki (2007, 2010), Jolanty Tambor (2010, 2018), Moniki Młynarczyk (2013), Iwony Kaproń-Charzyńskiej (2020, 2022) i Andrzeja Ruszera (2021). Wnioski wysuwane przez badaczy zostaną omówione w części zawierającej wskazówki praktyczne.

12.1.4. Rozwijanie sprawności fonetycznej

Badania z zakresu psycholingwistyki i neurobiologii w sposób naturalny powinny stać się punktem odniesienia w przygotowaniu programów kształcenia oraz pomocy

dydaktycznych, tak jak ma to miejsce w przypadku logopedii. Na podstawie przedstawionych aspektów można sformułować wnioski istotne dla procesu nauczania języków obcych:

1. Zaburzenia słuchu fizjologicznego oraz przetwarzania dźwięków mowy na poziomie mózgowym wpływają na proces uczenia się języka obcego.
2. Recepcja dźwięków mowy pełni kluczowe znaczenie w nabywaniu systemu fonetyczno-fonologicznego języka obcego.
3. Sprawna recepcja dźwięków mowy warunkuje działania recepcji tekstów mówionych.
4. Zaburzenia słuchu mownego mogą wpływać na opanowanie zapisu oraz płynność czytania i umiejętność zapisu.
5. W nauczaniu wymowy należy działać dwutorowo – skupić się na fonetyce artykulacyjnej i dostarczeniu właściwych wzorców realizacyjnych dla dźwięków języka obcego, usprawniając jednocześnie proces słuchowego odbioru fonemów poprzez zróżnicowane ćwiczenia percepcji słuchowej.

Wszystkie te argumenty prowadzą do jednego wniosku – w kształceniu należy zwrócić szczególną uwagę na rozwijanie zdolności audytywnych i poszerzanie granic słuchu mownego o nowe kategorie fonologiczne – właściwe nauczaniu językowi. Jest to konieczne dla usprawnienia procesu rozumienia ze słuchu oraz w kształceniu wymowy. Opanowanie zasad obcej wymowy wiąże się z pokonywaniem ograniczeń aparatu słuchowego (nauka identyfikacji i różnicowania głosek języka obcego, akcentu i intonacji) oraz wypracowywaniem nowych wzorców, poprzez naukę nieznanymi wcześniej ruchów artykulacyjnych. Przewyciężenie przyzwyczajenia narządów słuchu i mowy jest pierwszym krokiem w nauce systemu fonologicznego i wymaga regularnych ćwiczeń. Pierwszym krokiem powinna być ocena biologicznych ograniczeń w zakresie słuchu (wady słuchu, niedosłuch) oraz sprawności artykulacyjnej (wady wymowy), następnie należy określić możliwości interferencji, porównując systemy dźwiękowe języków ojczystego i docelowego, dalej zaś przeprowadzić obserwację (bądź badanie o charakterze logopedycznym) w celu wyłonienia miejsc trudnych.

W glottodydaktyce polonistycznej tematyce usprawniania percepcji słuchowej poświęca się stosunkowo niewiele uwagi. O ile na temat nauczania wzorców artykulacyjnych napisano wiele prac, o tyle kwestia kształcenia wrażliwości fonologicznej pozostaje na marginesie rozważań teoretycznych, co powoduje brak rozwiązań praktycznych. Kształcenie kompetencji fonologicznej w zakresie recepcji uznaje się bowiem za element wtórny w stosunku do umiejętności produkcji danych dźwięków i ich połączeń. Nie wprowadza się osobnych ćwiczeń polegających, np. na rozpoznawaniu określonych fonemów (różniących się jedną z cech dystynktywnych lub miejscem artykulacji) lub ich wariantów pozycyjnych na poziomie wyrazu, zdania czy tekstu. Pomija się tym samym fakt, że podczas przyswajania systemu

fonetyczno-fonologicznego języka obcego ważne są zależności pomiędzy odbiorem dźwięków mowy i jej produkcji¹³. Warto w tym przypadku posiłkować się materiałami logopedycznymi, ponieważ usprawnianie słuchu mownego stanowi ważny element terapii zaburzeń językowych oraz odgrywa niezwykle istotną rolę w stymulacji rozwoju językowego (zob. Cieszyńska 2011, Cieszyńska-Rożek 2013, Kurkowski 1998, Orłowska-Popek 2011). Można w tym celu wykorzystać programy słuchowe powstałe dla celów terapii logopedycznej. Na wstępnych etapach nauki pomocny będzie program *Słucham i uczę się mówić* (Wianecka 2007), który zawiera nagrania wydłużonych w czasie dźwięków mowy. Przygotowuje on odbiorcę do słuchowego ich rozróżniania w potoku mowy. Na następnych etapach nauki można także sięgać po kolejne części z serii *Słucham i uczę się mówić* oraz ćwiczenia *Percepcja słuchowa* (M. Korendo i K. Sedivy 2015), przygotowujące do odbioru dźwięków mowy w hałasie nieodłącznym przecież elemencie codziennej komunikacji językowej. Sposoby kształcenia percepcji słuchowej i przykładowe techniki pracy opisane zostały w części dotyczącej rozwijania działań recepcji słuchowej. Uznaję bowiem fazę kształcenia słuchu mownego za integralny proces rozwijania sprawności w rozumieniu tekstów mówionych na wszystkich poziomach zaawansowania językowego (zob. Prizel-Kania 2008, 2010, 2013, 2016, 2017). Jak bowiem wynika z przeprowadzonych przeze mnie badań, nawet studenci znajdujący się na wysokich poziomach biegłości (B2) potrzebują dodatkowego wsparcia w tym zakresie.

Ćwiczenia słuchowe powinny iść w parze z nauką wymowy. W ćwiczeniach artykulacyjnych konieczny jest jednak bezpośredni kontakt z nauczycielem i możliwość obserwacji ruchu narządów mowy. Podczas pierwszych prób wymowy ruchy te powinny być bardzo wyraźne, aby w pełni zaprezentować sposób, w jaki wypowiedane są dane dźwięki. Dla lepszych efektów można posłużyć się gestami wizualizacyjnymi oraz wykorzystać techniki wywoływania głosek stosowane w terapii logopedycznej (Cieszyńska 2003). Warto zaprezentować na materiale graficznym sposób ułożenia języka w stosunku do zębów, dziąseł i podniebienia. Idealnym rozwiązaniem jest łączenie obu aspektów – percepcji słuchowej i ćwiczeń artykulacyjnych – zwłaszcza na wstępnych etapach nauki. Przykładem podręcznika, który może zostać wskazany za wzór, jest *Nie lubię Igreka, czyli o trudnych głoskach w języku polskim* Anny Ikedy (2008) przeznaczony dla studentów z Japonii. Do podręcznika dołączono płytę – jej celem jest wspieranie nauki nabywania sprawności w wymowie, ale materiały na niej nagrane mogą też służyć ćwiczeniom percepcyjnym. Podręcznik ten uważam

¹³ Kwestie te rozwijam w artykule *Speech perception and its role in foreign language learning as exemplified by a study on Chinese-speaking learners of Polish* (Prizel-Kania 2024a), w którym przybliżyłam zjawisko sita fonologicznego/magnesu percepcyjnego oraz motoryczną teorię nabywania mowy w odniesieniu do najnowszych badań nad funkcją neuronów lustrzanych w przyswajaniu języka.

za wzorcowy, powinien stanowić model dla opracowania podobnych pomocy dydaktycznych dla grup z jednym językiem wyjściowym, np. dla studentów chińskojęzycznych. Podobną opinię wyraziła Jolanta Tambor, pisząc:

To książka, którą powinien mieć na półce każdy japoński student uczący się języka polskiego i każdy nauczyciel uczący Japończyków. Wydana jest w wersji dwujęzycznej polsko-japońskiej, zawiera obszernie wyjaśnienia dotyczące wymowy polskiej: głosek w izolacji, opozycji dystynktywnych i – co bardzo ważne – proste opisy narządów mowy (tej wiedzy nie mają często nauczyciele, nie mogą więc niczego powiedzieć swoim uczniom), ciekawe sposoby i techniki pomagające wytworzyć te dźwięki, których nie ma w swoim systemie student japoński, wreszcie mnóstwo ćwiczeń: na wymawianie sylab, wyrazów, par opozycyjnych, zdań z dużą frekwencją danej głoski (Tambor 2013: 34).

Taki sposób nauczania jest najbardziej skuteczny. W tym celu konieczne wydaje się opracowanie odpowiednich materiałów, które będą w sposób porównawczy wprowadzały kolejne fonemy oraz zawierały niezbędny, przystępny dla studentów, opis. Punkt odniesienia powinny stanowić zidentyfikowane w badaniach miejsca trudne. Dodatkowo należy zwrócić uwagę na fonetykę percepcyjną, której sposoby kształcenia na wszystkich etapach zaawansowania opiszę w części poświęconej rozwijaniu działań recepcji słuchowej. Postrzegam bowiem ten komponent za szczególnie istotny. Przede wszystkim raz jeszcze należy podkreślić znaczenie nauczania prawidłowości systemu fonetyczno-fonologicznego, ponieważ, pomimo dość dużej dostępności zróżnicowanych materiałów dydaktycznych, nauczanie tego podsystemu wciąż odbywa się niejako przy okazji (por. Biernacka 2016). W nauce każdego języka obcego poprawna bądź akceptowalna, czyli zrozumiała dla rodzimych użytkowników języka, wymowa warunkuje sprawną komunikację ustną oraz ma ogromny wpływ na sam proces przyswajania języka. Częstokroć bowiem uczący się, który nie może porozumieć się z innymi użytkownikami danego języka, niechętnie podejmuje próby komunikacji. Unika w ten sposób nieporozumień prowadzących do niezręcznych i krępujących sytuacji. Powoduje to spadek pewności siebie i może być przyczyną zaniechania użycia danego języka w mowie, ze względu na towarzyszące komunikacji uczucie lęku (zob. Prizel-Kania 2023). Opanowanie systemu fonologicznego języka obcego jest zatem istotne z perspektywy psychologicznej – wpływa na samoocenę, motywację, nastawienie do nauki oraz na jej efekty. Świadomość niedoskonałości własnej wymowy decyduje ponadto o doborze środków językowych. Przykładem może być zastępowanie trudnego artykulacyjnie wyrazu innym, stosowanie synonimicznych opisów lub uproszczonych struktur gramatycznych.

Rozpoczynając prace z grupą homogeniczną pod względem językowym, należy zacząć od identyfikacji miejsc trudnych poprzez analizę porównawczą systemów fonetyczno-fonologicznych systemu języka ojczystego i docelowego. Pod-

stawowe różnice pomiędzy systemem języka polskiego i chińskiego dotyczą kategorii dźwięczności i bezdźwięczności (za względu na brak tej opozycji w języku mandaryńskim) oraz w obrębie szeregów syczących, szumiących i szeleszczących. W języku ojczystym Chińczyków nie występują dźwięki szczelinowe dźwięczne [z], [ż] i [ź], a głoski [š], [č] są wymawiane retrofleksyjnie (z czubkiem języka zwiniętym do tyłu w kierunku podniebienia twardego) (por. Młynarczyk 2013: 136–137). Jagna Malejka wskazuje na trudności w produkcji spółgłosek miękkich i szumiących, zwłaszcza w produkcji takich fonemów, jak: [ž] i [ź], [š] i [ś], [č] i [ć] (zob. Malejka 2007). Głoski przedniojęzykowo-dziąsłowe są często palatalizowane (Malejka 2007; Młynarczyk 2013).

Chińczycy wykazują także trudności w różnicowaniu głosek przedniojęzykowo-zębowych, szczelinowych i zwarto-szczelinowych. Jak pisze Jolanta Tambor:

Aby więc osoba chińskojęzyczna usłyszała różnicę między polskimi wyrazami: *cero-wać* i *zerować*, *koca* i *koza* lub *kosa*, musimy najpierw wskazać sposób artykulacji tych głosek: wyraźne dotknięcie czubkiem języka zębów w następie (na samym początku) głoski [c] i brak takiego zetknięcia przy wymowie głoski [z] (Tambor 2010: 45).

Kolejno badaczki zwracają uwagę na trudności w realizacji głoski [v], która nie występuje w inwentarzu fonemów chińskich. Nastręcza to problemów w różnicowaniu dźwięków [f] i [v] oraz zastępowanie [v] głoską [ɥ], co można zaobserwować w realizacjach form czasu przeszłego, np. *rozmawiałam*, *wywoływał*, *falowały*. Jest to jednak stosunkowo łatwe do wyeliminowania dzięki objaśnieniu (i wizualizacji) zasad artykulacyjnych głosek [v] głoską [ɥ]. Można w tym celu wspomóc się gestami, które wskażą miejsce i sposób artykulacji (np. lekkie naciskanie palcem dolnej wargi przy wymawianiu [v]). Najczęściej obserwowaną trudnością jest substytucja głoski drżącej [r] przez sonorną boczną [l] w wymowie, a jak pokazują wyniki badań percepcji słuchowej, również rozróżnianie percepcyjne tych dźwięków częstokroć może przysparzać studentom trudności¹⁴. Jednak Andrzej Ruszer argumentuje, że wdrażanie odpowiednich ćwiczeń sprawia, iż studenci chińscy dość szybko są w stanie poradzić sobie z opanowaniem polskiej fonetyki (zob. Ruszer 2021). Autor akcentuje:

od opisanego modelu wymowy spółgłosek szczelinowych i zwarto-szczelinowych mogą istnieć pewne odstępstwa podyktowane linią kulturowo-dialektalną na rzece Jangcy. Taki umowny podział na północ i południe Chin może być podpowiedzią dla uczących, bo o ile Chińczycy z północy wymawiają polskie głoski swobodniej i starannie, to niejednokrotnie ci z południa muszą bardziej pracować nad ich czystą artykulacją. Jest to podyktowane tendencjami regionalnymi południa Chin, gdzie

¹⁴ Nie omawiam szerzej technik nauczania wymowy ze względu na obszerność zagadnienia. Można w tym celu skorzystać z szeregu opracowań np. Biernacka (2016), Tambor (2010, 2012), Majewska-Tworek (wyd. wznowione 2024), Maciołek, Tambor (2018).

szeregi spółgłosek sz, ż, cz, dż są realizowane podobnie jak w polskich dialektach mazurzących jako s, z, c, dz (Ruszer 2021: 227).

Wskazane miejsca trudne powinny być wzięte pod uwagę w kształceniu różnicowania słuchowego i poprawności artykulacyjnej. Nie powinny to być jednak aspekty jedyne. Warto także uwzględnić kształcenie umiejętnego stosowania cech prozodycznych mowy dla wyrażania określonych funkcji i emocji. Konieczne są systematyczne ćwiczenia płynności. Nauczanie systemu fonetyczno-fonologicznego na podstawie wskazówek płynących z badań prowadzonych przez neurobiologów powinno umożliwić przezwycięzenie ograniczeń układu słuchowego oraz aparatu mownego, przyczyniając się w ten sposób do opanowania umiejętności sprawnej komunikacji ustnej z innymi użytkownikami danego języka, niwelując poczucie lęku językowego i dając pewność siebie, pozwalającą na udział w różnego rodzaju rozmowach, dyskusjach, a nawet wystąpieniach publicznych.

12.2. Nauczanie gramatyki

Nauczanie gramatyki języka polskiego, choć niezwykle istotne w kształceniu językowym, nie jest tematem podejmowanym wystarczająco często. Podejścia do nauczania tego podsystemu zmieniały się wraz z rozwojem postrzegania samego języka, sposobów jego nabywania oraz zasad rządzących komunikacją, w której poprawność gramatyczna odgrywała większą bądź mniejszą rolę. Obecnie nikt nie neguje konieczności objaśniania systemu języka – jego opanowanie stanowi częstokroć warunek sprawności komunikacyjnej, zwłaszcza w przypadku języków fleksyjnych, w których określone formy są nośnikami znaczeń i wyrażają relację pomiędzy elementami zdania. Refleksji wymaga sposób nauczania gramatyki – nie jako oddzielnego komponentu, a jako integralnej części wszystkich działań językowych. Opanowanie zasad gramatycznych należy bowiem postrzegać w kategoriach umiejętności „rozumienia i wyrażania znaczeń za pomocą odczytywania i tworzenia odpowiednio skonstruowanych wyrażen i zdań zgodnie z tymi zasadami” (ESOKJ 2003: 102). Warto w tym celu odnosić się do reguł gramatycznych rządzących językiem ojczystym uczących się lub innych znanych przez nich języków oraz stale rozwijać pojęcie języka jako systemu, a zatem nauczać gramatyki w sposób refleksyjny, konfrontatywny i kontrastywny (zob. Janowska, Rabiej 2014: 236).

W przypadku nauczania studentów chińskich kwestią dość dobrze rozpoznaną jest identyfikacja miejsc trudnych w opanowywaniu gramatyki. Specyficznym trudnościami w obrębie systemu języka poświęciła swoją uwagę Monika Gworys (2020, 2021). Stanowiły one również przedmiot badań prowadzonych przez Mao Rui, która

analizowała arkusze egzaminacyjne Chińczyków ubiegających się o certyfikat na poziomie B1 i B2. Cennych badań i refleksji w tym zakresie dostarczają artykuły autorstwa: Agnieszki Dzieciół-Pędich (2014), Joanny Machowskiej (2022), Beaty Terki (2022) czy Huiling Zhang (2022).

Dość często można się spotkać z opinią, że studenci chińscy sprawnie uczą się polskiej gramatyki i słownictwa, co przypisywane jest ich pilności i sumienności. Fakt ten może początkowo wydawać się zaskakujący ze względu na odmienności w obrębie podsystemów gramatycznych polszczyzny i chińszczyzny. W języku chińskim nie ma bowiem deklinacji ani koniugacji, nie istnieją kategorie rodzaju i liczby ani złożone zasady słowotwórcze (Zajdler, Jacoby, Li-Piszczek 2008: 8). Wydawać by się zatem mogło, że to właśnie fleksyjność polszczyzny i złożone paradygmaty odmiany rzeczowników (a także czasowników) będą największym wyzwaniem dla chińskojęzycznych studentów ze względu na to, że do tej pory mogli nie spotkać się z tymi kategoriami gramatycznymi. Język polski jest zazwyczaj drugim językiem obcym, który poznają – po angielskim, w którym nie istnieją przypadki ani złożoności w odmianie czasowników przez osoby, rodzaje i liczby.

Z rozeznania Joanny Machowskiej (2022) wynika jednak, że studenci za zagadnienie gramatyczne przysparzające im najwięcej trudności uznają aspekt czasownika oraz odmianę liczebników, a tylko 20% badanych wskazało na trudności w odmianie rzeczowników przez przypadki. Problemy w opanowywaniu aspektu przez studentów chińskojęzycznych potwierdzają także badania Beaty Terki (2022). Wynika z nich, że za najtrudniejszą część mowy w polszczyźnie studenci uważają czasownik, a za główną tego przyczynę uznają aspekt (75% badanych). Przyczyną może być fakt, że „w języku chińskim, ze względu na brak odmiany czasowników, czasu i aspektu nie można wyrażać za pomocą końcówek gramatycznych. Nie ma również odmiennych form czasowników wyrażających różne aspekty. Ponadto nie ma konieczności wyrażania czasu i aspektu w każdym zdaniu” (Zemanek 2013: 19). Znaczenie jest bowiem uzupełniane przez kontekst wypowiedzi, jeżeli zachodzi potrzeba doprecyzowania, czy dana czynność została dokonana, czy stanowi przeszłe doświadczenie, czy jest w trakcie realizacji, należy dodać odpowiednią partykułę (tamże).

Wśród błędów najczęściej pojawiających się na wstępnych etapach nauki (poziom A1 i A2) wyróżnia się: brak zgody w grupie głównej, naruszenie zasad rekcji poszczególnych składników wypowiedzenia, opuszczenie liter/litery, brak zgody w grupie imiennej, brak obligatoryjnego składnika zdania lub części składnika, brak formy (fleksja) oraz błędne zamienne użycie różnych części mowy (zob. Gworys 2020: 163)¹⁵. Część wymienionych typów błędów można rozpatrywać w kategoriach

¹⁵ Monika Gworys (2020) zajmowała się badaniem błędów i ich kategoryzacją. W grupie badawczej było 20 studentów na niższych poziomach zaawansowania językowego – A1 i A2.

interferencji. Trudnościami w obrębie gramatyki na wyższych poziomach zaawansowania językowego zajęła się Mao Rui, która wyekscerpowwała błędy z arkuszy egzaminacyjnych na poziomie B1 i B2. Prowadzone przez Mao Rui analizy są szczególnie cenne, ponieważ mają charakter kontrastywny i wieloaspektowy – autorka odnosi się do systemu języka chińskiego, doświadczeń osoby poznającej przed laty tajemnice i zawiłości polszczyzny, nauczycielki języka chińskiego pracującej z Polakami oraz lektorki języka polskiego na uniwersytecie w Szanghaju¹⁶. Z dokonanych przez nią wyliczeń wynika, że najczęściej błędnych form w części poprawność gramatyczna na poziomie B dotyczyło właśnie aspektu. Warto przy tym zwrócić uwagę, że zasadniczy problem nie polegał na utworzeniu odpowiedniej formy czasownika w aspekcie niedokonanym lub dokonanym, a zadanie polegało na wyborze odpowiedniego wariantu z dwóch podanych w nawiasie. Liczba błędnych odpowiedzi w zadaniach testujących aspekt świadczy o tym, że zrozumienie tej kategorii gramatycznej i znaczenia implikowanego przez formy niedokonane i dokonane jest dla chińskojęzycznych uczących się trudne. Na drugim miejscu pod względem liczby popełnianych błędów znalazły się zadania sprawdzające odmianę rzeczowników przez przypadki, a na kolejnym testujące umiejętność tworzenia czasów – przeszłego, teraźniejszego i przyszłego. Sporo problemów przysparzało tworzenie form bezosobowych w zdaniach takich, jak np. „Co się stało?”. Jak bowiem wskazuje badaczka, w toku nauki studenci często pamięciowo opanowują koniugację czasowników, koncentrując się na formach osobowych, a formy bezosobowe umykają ich uwadze. Co więcej, zastosowanie formy bezosobowej wymaga wnikięcia w strukturę zdania i bardziej refleksyjnego (niemechanicznego) utworzenia odpowiedniej do zarysowanego kontekstu formy gramatycznej. Aspekt okazał się najsłabiej opanowaną kategorią także na poziomie B2. Wśród analizowanych testów wskaźnik poprawności zadania sprawdzającego umiejętność wyboru odpowiedniej formy aspektowej, a następnie utworzenia właściwej formy osobowej wynosił zaledwie 55,6%. Na kolejnych miejscach znalazły się zadania testujące odmianę rzeczowników i przymiotników (wskaźnik trudności – 58,8%) oraz tryby czasownika (60,4%).

Ze względu na pozycyjność języka chińskiego, w którym kolejność stawiania znaków wpływa na znaczenie i poprawność całej wypowiedzi, przejście do systemu, w którym panuje pewna dowolność składniowa, może być źródłem trudności. Z tego powodu strukturze zdania i poszczególnym jego elementom należy poświęcić więcej uwagi. Dość często bowiem studenci chińscy wpadają w pułapkę interpretowania elementów zdania w określonej kolejności, co z kolei prowadzi do

¹⁶ Treści dotyczące badań prowadzonych przez Mao Rui opierają się na jej pracy doktorskiej, która do tej pory nie została opublikowana i do której mam dostęp jako promotorka pomocnicza. Promotorem wiodącym doktoratu Maou Rui był profesor Władysław Miodunka. Opis badań zamieszczam za zgodą ich autorki.

błędnego rozumienia sensu wypowiedzi w zdaniach o szyku przestawnym. Można także zauważyć, że podczas uzupełniania form gramatycznych studenci bardziej koncentrują się na kolejności wyrazów, pomijając znaczenie całości zdania np. *pokój dzieli z dwoma kolegami (zamiast dzielę) lub codzienne rozmowy prowadzą (zamiast prowadzę)*¹⁷.

W podsumowaniu swoich badań Monika Gworys formułuje wnioski, że wśród zagadnień trudnych do opanowania znajduje się przede wszystkim odpowiednie używanie form fleksyjnych. Nie wskazuje jednak przypadku, który stanowiłby największe wyzwanie. Z badań ankietowych prowadzonych przez Beatę Terkę wynika, że sami studenci za najtrudniejszy przypadek postrzegają celownik, podczas gdy w badaniu pisanych przez nich tekstów najczęściej pojawiają się błędy w użyciu i odmianie dopełniacza (zob. Terka 2022). Kolejno Gworys wskazuje problemy z rozpoznawaniem i użyciem różnych części mowy oraz na zaburzenia składniowe, w postaci braku obligatoryjnego składnika zdania. Warto zwrócić uwagę na pewne ograniczenia, na podstawie których te wnioski zostały sformułowane – po pierwsze poziom zaawansowania językowego grupy uniemożliwia identyfikację błędów z wyższych poziomów biegłości, po drugie, grupa ta była liczebnie ograniczona do 20 osób. Dodatkowych danych dostarczają inne badania wskazujące na to, że to aspekt oraz stosunkowa dowolność szyku w polszczyźnie stanowią wyzwanie dla chińskojęzycznych uczących się. Warto sięgnąć do tych badań, przygotowując się do pracy z grupą chińską. Konieczne wydaje się także podjęcie próby poznania podstawowych chociażby zasad rządzących systemem gramatycznym języka chińskiego mandaryńskiego, żeby zrozumieć, do jakich kategorii mogą nieświadomie odnosić się studenci, a które z nich są im zupełnie obce. W procesie kształcenia trzeba zatem poświęcać więcej uwagi świadomemu użyciu określonych form językowych, strukturze zdania, aspektowi czasownika (w odniesieniu do znaczenia, jakie implikuje użycie formy dokonanej lub niedokonanej¹⁸) oraz odmianie czasowników i rzeczowników.

Rozpoznanie miejsc trudnych stanowi odpowiedź na pytanie, czego uczyć, i wymaga postawienia pytania o to, w jaki sposób nauczać. Podstawowe rozróżnienie dotyczy dwóch sposobów wprowadzania materiału – metody indukcyjnej i dedukcyjnej (Seretny, Lipińska 2005: 120). Techniki dedukcyjne opierają się na opisowym przedstawieniu problemu gramatycznego przez nauczyciela oraz przygotowaniu odpowiedniego zestawu ćwiczeń, polegających w początkowej fazie na automatyzacji nowo poznanych struktur, a kolejno na ich poprawnym użyciu w działaniu

¹⁷ Przykłady podaję za Beatą Terką (2022: 129).

¹⁸ Warto w tym celu sięgnąć do artykułów Beaty Terki, która czyni aspekt polskich czasowników głównym tematem swoich artykułów, dostarczając konkretnych wskazówek o charakterze glottodydaktycznym (zob. Terka 2018, 2020, 2021a, 2021b).

językowym. O ile kolejne fazy są podobne, to w metodzie indukcyjnej reguły gramatyczne nie są objaśniane przez nauczyciela, a formułowane przez uczących się na podstawie dostarczonych im materiałów (tekstów, przykładów użycia). „Uczący się sami odkrywają reguły i zasady. Sprzyja to nie tylko lepszemu zapamiętywaniu, lecz 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” (Machowska 2022: 97). Preferencje metodyczne polskich nauczycieli nie budzą zaskoczenia. Jak pisze Joanna Machowska:

Już na początku mojej drogi zawodowej zaczęłam stosować metodę indukcyjną i obserwując rozmaite grupy cudzoziemców uczących się języka polskiego jako obcego, doszłam do przekonania, że – choć trudniejsza dla nauczyciela – sprawdza się ona znacznie lepiej (Machowska 2022: 97–98).

W następnych wersach autorka dodaje:

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 każdego zajęcia i to na nim powinna skupić się uwaga, niechętnie zajmują jego miejsce i z oporami zgadzają się, aby to oni byli w centrum (Machowska 2022: 97–98).

Pogląd ten podziela też Sylwia Pietrzak (2021) i inni nauczyciele pracujący ze studentami chińskimi. Co więcej, potwierdzają to sami studenci. Jak relacjonuje Machowska, wśród 20 kursantów, którzy odpowiedzieli na trzy pytania dotyczące preferowanych przez nich sposobów uczenia się gramatyki, 12 osób (a zatem 60%) za najlepszą uznało sytuację, kiedy nauczyciel objaśnia wszystko, a tylko 2 osoby wybrały metodę indukcyjną, reszta badanych stwierdziła, że woli uczyć się gramatyki języka polskiego „przy okazji” (Machowska 2022: 98). Z kolei w sondażu ankietowym przedstawionym przez Beatę Terkę studenci najczęściej wskazywali, że najskuteczniejszym sposobem uczenia się gramatyki jest wykonywanie dużej liczby ćwiczeń gramatycznych (Terka 2022: 117). W przeprowadzonym przeze mnie badaniu kwestionariuszowym, którego wyniki przedstawiłam w poprzednim rozdziale, głosy co do tego, czy „samodzielne odkrywanie reguł gramatycznych jest lepsze niż podawanie reguł przez nauczyciela” były podzielone. Studenci, do tej pory uczący się tylko w Chinach, odpowiadali następująco: zupełnie się nie zgadzam – ok. 14%, czasami tak – 53%, przeważnie tak – 14% i całkowicie się zgadzam – ok. 20%, a studenci posiadający doświadczenie w nauce w Polsce wskazywali odpowiednio następujące wartości – 19%, 40%, 25% i 16%. Jak widać duża grupa wciąż jest przekonana, że to metoda dedukcyjna jest bardziej odpowiednia. W tezę tę wpisuje się także stopień

zgodności ze stwierdzeniem: „reguły gramatyczne powinny być wprowadzane po chińsku”. Całkowicie lub prawie w pełni zgadza się z tym 76% studentów z grupy C1 (bez doświadczenia edukacyjnego w Polsce) i 47% studentów, którzy uczyli się w polskich uniwersytetach. W ankiecie przygotowanej przez H. Zhang na pytanie: „W jaki sposób chciałbyś/chciałabyś, aby były prowadzone zajęcia z gramatyki?” chińscy respondenci (studenci chińskich polonistik uczestniczący w ramach semestralnych lub rocznych programów języka i kultury organizowanych w UJ) najczęściej wybierali odpowiedzi: „Indukcyjnie przez ukazywanie formy, funkcji i znaczenia nowych elementów gramatyki w specjalnie do tego celu przygotowanych tekstach, lecz przy zastosowaniu objaśnień i formalnych ćwiczeń” (40%), „Indukcyjnie przez ukazywanie formy, funkcji i znaczenia nowych elementów gramatyki w specjalnie do tego celu przygotowanych tekstach” (30%), „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” (15%) oraz „W sposób indukcyjny przez kontakt z nowym materiałem gramatycznym w napotykanym tekstach autentycznych” (15%) (2022: 20). Jak wynika z przedstawionego zestawienia, studenci najczęściej wskazywali połączenie obu metod – indukcyjnej i dedukcyjnej, dodając do tego ćwiczenia formalne. Należy jednak zwrócić uwagę, że odpowiedzi były sformułowane przez autorkę badania w odniesieniu do jej wiedzy z zakresu metodyki nauczania, a w badaniach wzięli udział studenci, którzy z pewnością byli nauczani metodą indukcyjną na kursach w Polsce i, jak można domniemać, oswojeni z technikami opartymi na eksplcytnym opisie systemu gramatycznego.

Zastanawiając się nad sposobami rozwijania kompetencji gramatycznej, należy uwzględnić zjawisko sygnalizowane przez Joannę Machowską: „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” (Machowska 2022: 99). Podobną opinię wyraża Beata Terka, podkreślając, że studenci chińscy z chęcią uczą się gramatyki i rozwiązują różnego rodzaju ćwiczenia, ale jednocześnie nie umieją przełożyć nowych umiejętności na działania językowe, co więcej – wydają się tego nie lubić. Gramatyka jest zatem opanowywana jakby „w izolacji” (por. Terka 2022: 114). Podejście takie potwierdza rezultat jej badania – ze stwierdzeniem, że „bez bardzo dobrej znajomości gramatyki nie można się skutecznie komunikować po polsku”, tyle samo osób zgadza się, co nie zgadza, a największa grupa zaznaczyła stwierdzenie „nie mam zdania”. Studenci potwierdzają zarazem, że znajomość gramatyki jest konieczna do rozumienia tekstów pisanych, ale część respondentów niekoniecznie uważa, że jest potrzebna do tworzenia wypowiedzi pisemnych, co jest wynikiem zaskakującym (tamże: 118). W rzeczy samej, umiejętność wypełniania ćwiczeń gramatycznych nie przekłada się na sprawność

komunikacyjną. Jest to szczególnie zauważalne podczas egzaminów, kiedy dobrze napisana część gramatyczna zupełnie nie koresponduje z użyciem tych samych form w tekstach – tak, jakby te dwa moduły egzaminu były pisane przez dwie różne osoby. Jak bowiem zrozumieć umiejętność stosowania stosunkowo skomplikowanych form gramatycznych w ćwiczeniach testowych i pojawianie się kardynalnych błędów w obrębie tych samych, lub zdecydowanie łatwiejszych, zagadnień gramatycznych w wypowiedziach ustnych lub pisanych. Czasami może nawet pojawić się wrażenie, że uczący się traktują to jak dwa oddzielne aspekty, które niekoniecznie ze sobą korelują. Spostrzeżenia te potwierdza także przeprowadzona przez Mao Rui analiza egzaminów certyfikatowych. Badaczka podkreśla, że w częściach sprawdzających opanowanie produkcji ustnej i pisemnej studenci chińscy najmniej punktów otrzymywali w kategorii „poprawność gramatyczna”, pomimo tego że w części testującej gramatykę uzyskiwali stosunkowo wysokie noty. Wiedząc więc, jaką formę gramatyczną należy stworzyć i znając odpowiednie reguły, uczący się sprawnie tworzą wymagane formy, podczas wypowiedzi ustnej lub kiedy przygotowują prace pisemne, trudniej im zaś samodzielnie zastosować je w tekstach.

Pojawia się zatem pytanie, w jaki sposób najskuteczniej wprowadzać kategorie gramatyczne, tak, aby uczący się posługiwali się nimi w codziennym języku. Ze względów oczywistych nie należy rezygnować z automatyzacji struktur, ale należy za każdym razem wyjaśniać ich funkcję w danym kontekście, np. poprzez różnego rodzaju transformacje składniowe, tworzenie zdań o podobnym bądź opozycyjnym znaczeniu, czy tłumaczenie zdań na język chiński – tu jednak mogą pojawić się różnego rodzaju problemy, jeżeli nauczyciel nie będzie w stanie zweryfikować poprawności tłumaczeń. Mimo to nie należy rezygnować z tego typu aktywności, ponieważ niejednokrotnie byłam świadkiem sytuacji, kiedy tłumaczenia budziły żywe dyskusje wśród studentów, co bez wątpienia było dla nich angażujące. Pojawia się również szansa, że studenci, którzy lepiej zrozumieli funkcjonalność danej struktury, będą w stanie wyjaśnić to pozostałym. Warto także, aby wprowadzając materiał gramatyczny, nauczyciel poprosił studentów o wyjaśnienie, w jaki sposób dana funkcja jest wyrażana w języku chińskim. Zmusza to uczących się do refleksji o charakterze metajęzykowym i buduje świadomość zasad użycia przyswajanych struktur gramatycznych, jak i angażuje, zmusza do wchodzenia w strukturę języka – ojczystego i polskiego. Należy więc planować zadania oparte na samodzielnym pisaniu bądź uzupełnianiu tekstów, ale w sposób wymagający zastanowienia się, a nie mechanicznego tworzenia formy. Warto tego rodzaju aktywności wdrażać podczas zajęć, a nie w ramach pracy domowej, ponieważ – jak pokazują doświadczenia niektórych uczących – istnieje ryzyko, że nie będą to teksty samodzielne.

Podsumowując, w nauczaniu gramatyki warto stosować metody oparte na indukcji, ale nie rezygnować całkowicie z przedstawiania wprowadzanych reguł w sposób opisowy. Konieczne są także ćwiczenia automatyzujące, ale powinny one zmuszać

do zastanowienia, wprowadzać różne konteksty i koncentrować się na znaczeniu. Warto proponować, zwłaszcza na wyższych poziomach zaawansowania, aktywności tłumaczeniowe, zachęcać uczących się do porównywań międzyjęzykowych oraz pokazywać, jak nauczane struktury funkcjonują w użyciu, np. w reklamach, ulotkach, tytułach artykułów czy piosenkach. Dużą skuteczność mają ćwiczenia transformacyjne, wyszukiwanie danych struktur w tekstach i odkrywanie ich funkcji, a przede wszystkim tworzenie własnych wypowiedzi pisemnych bądź ustnych zawierających nowe kategorie gramatyczne i osadzonych w autentycznych kontekstach. Dobrze również sprawdzają się bardziej kreatywne formy pracy – na przykład pisanie wierszy gramatycznych, których przykład podaję poniżej¹⁹:

GRAMATYKA
ja płacę
ty płaczesz
ona płacze
my płaczymy
wy płaczecie
oni też płaczą
– co was tak smuci?
– gramatyka

12.3. Rozwijanie kompetencji leksykalnej

Odmienne pochodzenie języków sprawia, że przyswajanie leksyki polskiej jest dla Chińczyków zadaniem trudnym i wymagającym wielu powtórzeń. Sami uczący się wskazują naukę słownictwa jako obszar stanowiący dla nich wyzwanie (Mao 2018; Fu, Li 2021; Zhang 2022). W przywoływanym już badaniu Huiling Zhang wśród technik uważanych za najbardziej skuteczne najczęściej wskazywano uczenie się słownictwa „przez poznawanie pól semantycznych i tworzenie »map pamięci« na określone tematy” (30%), „przez objaśnianie (w języku polskim) i wykonywanie ćwiczeń w stosowaniu struktur leksykalnych (zawierających np. słowotwórstwo, łączenie wyrazów, kolokacje, wyrażenia czasownikowe, idiomy itp.) (25%) oraz „przez umieszczanie słownictwa w kontekście, np. w tekstach podręcznikowych, a następnie powtarzanie w ćwiczeniach i działaniach praktycznych (25%), 15% wybrało

¹⁹ Jest to przykład „poezji dydaktycznej”, która powstała podczas zajęć z pisania prowadzonych w grupie chińskiej przez Małgorzatę Banach, a przekazana mi przez studentów w formie małego zbioru ich poezji.

odpowiedź „po prostu przez kontakt ze słowami i wyrażeniami używanymi w autentycznych tekstach mówionych i pisanych” (Zhang 2022: 21).

Z obserwacji wynika, że studenci zazwyczaj po prostu zapamiętują poszczególne wyrazy jako całość, ponieważ – ze względu na odmienności między językami – trudno zastosować jakiegokolwiek działania oparte na transferze pozytywnym. Również odniesienia do tzw. internacjonalizmów mają ograniczony zasięg. Studenci memoryzują nowe słowa, najczęściej poprzez wielokrotne ich powtarzanie. Z tego względu należy zadbać o spiralność w nauczaniu słownictwa i systemowe rozszerzanie pól semantycznych. Kwestią szczególnie istotną jest zróżnicowanie technik nauczania słownictwa, zaczynając od zamkniętych, po ćwiczenia wymagające zastosowania nowego słownictwa w tekstach lub w innych kontekstach. Studenci powinni próbować tworzyć własne konteksty dla nowo poznanych słów, ponieważ – zgodnie z badaniami z zakresu neuropsychologii – im wyższy poziom zaangażowania (tzn. im bardziej wymagające jest zadanie), tym wyższy poziom zapamiętywania. W nauczaniu słownictwa warto wykorzystać mocne strony dotychczasowych doświadczeń edukacyjnych studentów. Dobrze sprawdzają się tu ćwiczenia słownikowe – także głośne chóralne powtarzanie, zapisy ze słuchu, konkursy typu: kto zapamięta najwięcej wyrazów, tworzenie wspólnych tablic leksykalnych czy wizualizacja znaczenia słów w formie fiszek, ale też użycie nagrań zawierających nowe słownictwo, które następnie mogą być wykorzystane podczas samodzielnej nauki. Dobrze sprawdzają się różnego rodzaju rymowanki, wiersze i krótkie teksty – łatwe do pamięciowego opanowania. Aktywizacja słownictwa może przebiegać przy wykorzystaniu gier słownych, krzyżówek oraz rebusów czy kalamburów. Dodatkowo pokazywanie różnych zjawisk może stanowić ciekawy aspekt do obserwacji badawczej, ponieważ sposób przedstawiania znaczeń za pomocą gestów jest również nacechowany kulturowo.

Aby ułatwić studentom zapamiętywanie wyrazów na podstawie ich znaczeń oraz by zwrócić uwagę na różne formy, jakie mogą przyjmować w odmianie, warto zastosować metodę gron wyrazowych zaproponowaną przez Annę Seretny (2011: 183).

Grono wyrazowe tworzy wyraz bazowy, tak zwany trzon, wraz z formami fleksyjnymi w przypadku, gdy jest on wyrazem odmiennym; do grona należą także słowa mające wspólny rdzeń z wyrazem bazowym, wraz z formami fleksyjnymi, jeśli jest wyrazem odmiennym. Wielkość poszczególnych gron, zarówno w wymiarze fleksyjnym, jak i słowotwórczym, nie jest stała i zmienia się w zależności od poziomu wiedzy gramatycznej oczekiwanej od uczących się na danym etapie kształcenia językowego (Seretny 2011: 183).

Koncepcja gron wyrazowych proponuje inne ujęcie nauczania leksyki – w połączeniu z fleksją, a na wyższych poziomach zaawansowania ze słowotwórstwem. Grona wyrazowe ulegają rozszerzeniu wraz z przyrostem kompetencji językowej.

W pracy ze studentami chińskimi od lat używam techniki tworzenia słowniczków. Każdy ze studentów prowadzi notes podzielony na odpowiednie kategorie, w którym zapisuje słowa wskazane przez nauczyciela oraz te, które dodatkowo uzna za istotne. Jest to szczególnie ważne podczas czytania różnych tekstów, pojawia się w nich bowiem stosunkowo dużo nowych słów, a w ćwiczeniach wyróżnia się tylko wybrane (zazwyczaj słownictwo tematyczne). Przyznam, że systematycznie przepytuję studentów ze znajomości słownictwa, używając do tego prowadzonych przez nich słowniczków. Sprawdzam też ich zawartość. Takie szkolne i nienowoczesne podejście jest skuteczne – mobilizuje studentów do regularnej nauki wyrażań. W ostatnich latach studenci coraz częściej wyrażają chęć zapisywania nowych wyrazów w telefonie, lecz po semestralnym eksperymencie z jedną z grup uważam ten sposób za zdecydowanie mniej skuteczny.

Warto zaakcentować różnice kulturowe, które mogą ujawniać się przy realizacji ćwiczeń tematycznych, takich jak: przyporządkowywanie słów do danej kategorii, wskazywanie słów łączących się z innymi, wykluczanie bądź włączanie do zbioru – jak wykazano w rozdziale 7.2 kryteria kategoryzacji mogą być zupełnie inne. Nie oznacza to, że należy z tych ćwiczeń zrezygnować, przeciwnie – wykorzystać do refleksji na temat różnych sposobów kategoryzacji rzeczy, zjawisk i zdarzeń. W nauczaniu słownictwa warto zwrócić uwagę na wprowadzanie leksemów odnoszących się do polskich realiów, ale nie należy na tym poprzestać. Częstość bowiem studenci z Chin są zachęceni do przybliżania nam chińskich zwyczajów, życia codziennego, tradycji, kuchni itp. Aby podołać temu zadaniu, powinni być wyposażeni w konkretne narzędzia. Z tego względu przygotowywanie podręczników przeznaczonych dla tej grupy uczących się – zamiast korzystania z materiałów uniwersalnych – uznaję za działanie ważne i potrzebne.

13. ROZWIJANIE KOMPETENCJI KOMUNIKACYJNEJ

13.1. Działania receptywne

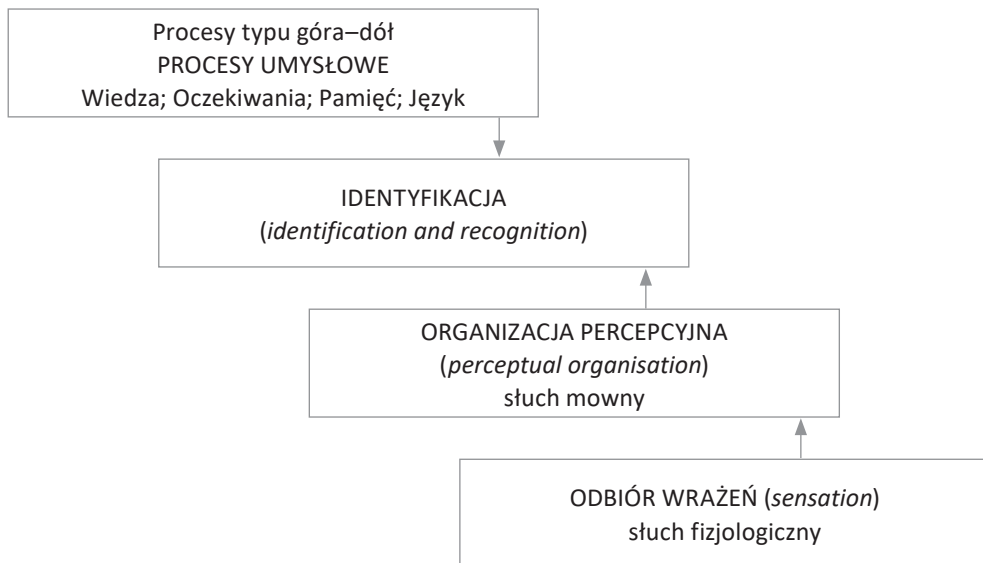
13.1.1. Rozumienie ze słuchu

Stare chińskie przysłowie mówi, że mamy dwoje uszu, a tylko jedno usta, ponieważ słuchać jest dwa razy trudniej niż mówić. Mądrość ta sprawdza się także w kontekście dydaktycznym. Rozumienie ze słuchu należy do działań językowych przysparzających studentom z Chin (ale nie tylko im) wielu trudności. Wynika to przede wszystkim z samego charakteru procesu odbioru komunikatów mówionych, które są jednorazowe, ulotne, zwykle wypowiedzane w dość szybkim, naturalnym tempie oraz w otoczeniu dodatkowych dźwięków, wpływających na identyfikację kolejnych słów i całych fraz. Aktywne słuchanie wymaga zatem wysokiego poziomu koncentracji oraz zastosowania szeregu strategii umożliwiających uzupełnianie braków na poziomie percepcyjnym (zob. Prizel-Kania 2013, 2016: 140–142)²⁰.

Rozumienie ze słuchu to złożony proces. Jego kolejne etapy, poczynając od odbioru wrażeń po działania interpretacyjne, przedstawiono na schemacie 13.

Najczęściej wskazywanym źródłem trudności są braki na poziomie percepcji słuchowej (zob. Prizel-Kania 2013: 72). Terminem tym określa się całość procesów poznawczych – od poziomu odbioru wrażeń (*sensation*), przez etap organizacji percepcyjnej (*perceptual organization*), aż po identyfikację (*identification*) przedmiotu i rozpoznanie (*recognition*) wiadomości. Aby zidentyfikować i rozpoznać, czym coś jest, jak się nazywa i jak najlepiej na to zareagować, potrzebny jest udział wyższych procesów poznawczych, w tym osobistych teorii, pamięci, wartości, przekonań i postaw wobec danego przedmiotu. Połączenie procesów typu dół–góra (*bottom-up*) i góra–dół (*up-down*) pozwala na nadanie dźwiękom konkretnego znaczenia

²⁰ W tej części opisu odwołuję się przede wszystkim do badań własnych nad sprawnością rozumienia ze słuchu, które prowadzę od kilkunastu lat.



Schemat 13. Etapy przetwarzania danych w procesie percepcji (Gerrig, Zimbardo 2006: 94)

(Gerrig, Zimbardo 2006: 94). W fazie identyfikacji dochodzi do integracji informacji słuchowych, zdobytych na wcześniejszych etapach oraz wiedzy i oczekiwań odbiorcy komunikatu. Na tym etapie braki w recepcji dźwięków mowy mogą zostać uzupełnione dzięki znajomości tematu, kontekstu sytuacyjnego oraz kontekstu językowego²¹. Skuteczne rozumienie ze słuchu należy zatem traktować jako:

umiejętność interpretacji danej wypowiedzi w oparciu o dane językowe (leksykalne, gramatyczne, strukturalne i kompozycyjne) oraz kontekst komunikacyjny, w jakim dany tekst występuje. Na kontekst ten składają się: relewantne elementy sytuacji komunikacyjnej (tło pozajęzykowe), intencje nadawcy, cele wypowiedzi oraz jej funkcje. Warunkiem fortunności jest zdolność usłyszenia (fonetycznej percepcji) i wyróżnienia wystarczającej ilości elementów językowych współtworzących znaczenie i umożliwiającą odpowiednią interpretację pragmatyczną słuchanej wypowiedzi (Prizel-Kania 2013: 24).

Zgodnie z tą definicją nie jest konieczne usłyszenie wszystkich elementów przekazu. Kluczowa jest umiejętność wyróżnienia jednostek znaczących, które wspólnie z analizą istotnych elementów kontekstu komunikacyjnego oraz warstwy prozo-

²¹ Szczegółowy opis działań recepcji słuchowej w kontekście glottodydaktycznym oraz metod pracy wspierających tę sprawność u osób uczących się języka polskiego jako obcego zawarty jest w monografii w całości poświęconej temu tematowi (Prizel-Kania 2013). W niniejszym rozdziale przywołuję kwestie najbardziej istotne w kontekście prowadzonych rozważań.

dycznej wypowiedzi stanowią podstawę zrozumienia danego przekazu. Jednak im więcej informacji będziemy w stanie „usłyszeć”, tym większa szansa na poprawną interpretację przekazu. W związku z tym w nauczaniu rozumienia obcojęzycznej mowy należy poświęcić odpowiednią uwagę zarówno procesom percepcyjnym, jak i strategiom wnioskowania, które pozwalają na właściwą interpretację wypowiedzi pomimo „braków” na poziomie percepcyjnym.

System edukacji w Chinach w niewielkim stopniu akcentuje rozwijanie zdolności słuchania, skupiając się głównie na nauce słownictwa, zasad gramatyki oraz sprawności pisania i czytania (zob. Mao 2018, Zhao 2011; Gworys 2017). Chińscy studenci uczący się języka polskiego napotykać trudności w rozumieniu materiałów audio, co wynika zarówno z braków na poziomie słuchowym, jak i kłopotów z odniesieniem usłyszanych treści do szerszego kontekstu i wiedzy o świecie ze względu na różnice kulturowe (zob. Banach, Bucko 2022: 83). Z tego względu konieczne jest zastosowanie szeregu działań usprawniających odbiór komunikatu na wszystkich jego etapach – przygotowanie do jego odbioru i ćwiczenia po wysłuchaniu, które pozwolą uruchomić odpowiednie strategie typu *top-down*.

W proponowanym przez mnie modelu kształcenia rozumienia ze słuchu wyróżniłam pięć kluczowych aspektów w kształceniu działań recepcji wypowiedzi mówionych. Są to:

- zastosowanie tekstów spełniających kryterium autentyczności (na poziomie realizacji fonicznej, odmiany języka oraz znajdujące zastosowanie w konkretnych kontekstach komunikacyjnych);
- stosowanie zadań odzwierciedlających działania w konkretnych kontekstach sytuacyjnych;
- systemowe włączanie aktywności, których celem jest rozwijanie wrażliwości fonologicznej;
- inkorporacja strategii uczenia się i użycia języka;
- rozwijanie świadomości metakognitywnej uczących się (zob. Prizel-Kania 2013: 97).

W modelu tym kwestią niezwykle istotną jest równoległe nauczanie elementów językowych oraz rozwijanie kompetencji strategicznej przez kształcenie umiejętności cząstkowych składających się na całość procesu słuchania. Stosowanie aktywności rozwijających odbiór tekstu na wszystkich jego poziomach – od percepcji słuchowej po czynności interpretacyjne z udziałem wyższych procesów poznawczych wspiera efektywność rozumienia. W kształceniu sprawności receptywnych u studentów chińskich szczególnie duży nacisk należy położyć na kształcenie wrażliwości fonologicznej, co ułatwia – a często umożliwia – odbiór komunikatów oraz pozwala skoncentrować się na warstwie dźwiękowej mowy, przyzwyczaić się do jej naturalnego tempa i brzmienia. Proponuję zatem schemat pracy, który każdorazowo zawiera ćwiczenia rozwijające te umiejętności. W pracy z tekstem mówionym wyróżniam pięć etapów:

- 1) faza przygotowawcza,
- 2) faza aktywnego słuchania,
- 3) faza interpretacji,
- 4) faza kształcenia wrażliwości fonologicznej,
- 5) faza ewaluacji.

Kluczowymi elementami działań proponowanych w obrębie każdej fazy są strategie metakognitywne i kognitywne. Szczegółowe opisy kroków na kolejnych etapach pracy zawiera poniższa tabela.

Tabela 26. Układ jednostki rozwijającej rozumienie ze słuchu – fazy interpretacji, kształcenia wrażliwości fonologicznej i ewaluacji (oprac. własne)

FAZA PRZYGOTOWAWCZA
1. Ćwiczenia językowe:
<ul style="list-style-type: none"> • wprowadzenie do tematu (aktywizacja wiedzy ogólnej); • motywowanie i ogniskowanie uwagi; • ćwiczenia językowe związane z wprowadzeniem słownictwa tematycznego (aktywizacja wiedzy językowej); • wprowadzenie nieznanymi słów lub wyrażeń występujących w nagraniu i odgrywających istotną rolę w zrozumieniu przekazu (wyrównanie kompetencji językowej).
2. Planowanie (działania o charakterze metakognitywnym):
<ul style="list-style-type: none"> • ustalanie celów słuchania; • zapoznanie się z zadaniem; • organizacja materiału językowego; • koncentracja uwagi i nakierowanie jej na istotne elementy; • motywacja.
3. Działania/strategie kognitywne:
<ul style="list-style-type: none"> • tworzenie hipotez co do ogólnego tematu nagrania na podstawie dostępnych wskazówek pozatekstowych; • uruchomienie ogólnej wiedzy posiadanej na dany temat; • stawianie hipotez na temat treści nagrania na podstawie danych informacji; • wnioskowanie na podstawie zadania.
FAZA AKTYWNEGO SŁUCHANIA
Pierwsze odsłuchanie – rozumienie globalne
Drugie odsłuchanie – rozumienie szczegółowe/selektywne
1. Działania kontrolne:
<ul style="list-style-type: none"> • kontrola zrozumienia treści; • kontrola percepcji dźwiękowej; • kontrola wykonania zadania.

2. Działania/strategie kognitywne:
<ul style="list-style-type: none"> • określanie najważniejszych treści; • notowanie; • określanie celu komunikacyjnego oraz kontekstu sytuacyjnego; • wyróżnianie kluczowych słów; • segmentacja tekstu ze względu na treść; • weryfikacja hipotez w trakcie słuchania tekstu; • stawianie hipotez co do nadchodzących fraz; • tworzenie map i rysunków problemowych; • wizualizacja treści; • układanie pytań do tekstu; • tworzenie streszczeń; • odróżnianie opinii od faktów; • wnioskowania z kontekstu językowego; • wnioskowanie z cech prozodycznych mowy; • wnioskowanie z elementów pozajęzykowych.
FAZA INTERPRETACJI
<ul style="list-style-type: none"> • weryfikacja hipotez po wysłuchaniu nagrania; • pytanie o wyjaśnienie; • analiza cech mówionej odmiany języka; • analiza stylu językowego.
FAZA KSZTAŁCENIA WRAŻLIWOŚCI FONOLOGICZNEJ
<ul style="list-style-type: none"> • analiza warstwy dźwiękowej; • trening percepcji słuchowej.
FAZA EWALUACJI
<ul style="list-style-type: none"> • ocena wykonania zadania; • identyfikacja trudności; • ocena trafności wstępnych hipotez.

Zasadniczą zmianą w stosunku do innych modeli jest oparcie procesu nauczania na strategiach metakognitywnych i kognitywnych, które w środowisku pozalekcyjnym funkcjonują jako strategie komunikacyjne. Przedstawiony schemat pracy z tekstem mówionym może wydawać się bardziej rozbudowany w stosunku do modelu trzyfazowego, uwzględniającego ćwiczenia przed słuchaniem, w trakcie słuchania i po słuchaniu (por. Komorowska 2002; Seretny, Lipińska 2005). Niemniej jednak dodanie fazy kształcenia wrażliwości fonologicznej oraz ewaluacji pozwala na efektywne kształcenie tej sprawności i koncentrację na świadomych sposobach jej rozwijania. Jest to szczególnie istotne w przypadku nauczania studentów z Chin, dla których recepcja i analiza strumienia dźwięków w spontanicznej mowie jest

zadaniem przysparzającym trudności i dla których konteksty komunikatów i wypowiedzi mówionych mogą być nieznane lub nie do końca odczytywalne ze względu na różnice kulturowe. W sytuacji kiedy dwa sposoby analizy – od percepcji słuchowej do budowania znaczenia (*bottom-up*) lub od stawiania hipotez co do treści przekazu na podstawie kontekstu (*top-down*) – mogą okazać się zawodne, zrozumienie komunikatu staje się dużym wyzwaniem. Z tego względu ważna jest zarówno koncentracja na uruchamianiu wiedzy ogólnej i językowej oraz odpowiednich strategii kognitywnych i metakognitywnych w fazie przygotowawczej, jak i systemowe włączanie fazy kształcenia wrażliwości fonologicznej, która umożliwi kolejny, zazwyczaj trzeci, odsłuch i wykonywanie ćwiczeń usprawniających percepcję słuchową wypowiedzi.

Kiedy przystępujemy do pracy z nagraniami, zaczynamy od wprowadzenia ćwiczeń, których celem jest aktywizacja (lub budowanie) wiedzy ogólnej oraz aktywizacja i uzupełnienie wiedzy językowej (leksykalnej, gramatycznej). Kolejno należy zapoznać studentów z treścią zadania i na tej podstawie ustalić cele słuchania oraz postawić wstępne hipotezy co do treści, które mogą pojawić się w nagraniu na podstawie dostępnych wskazówek. Z tego względu ważne jest dostarczenie tego rodzaju informacji, np. przez zastosowanie informacyjnych materiałów graficznych, określenie miejsca, gdzie można dany komunikat usłyszeć, nadanie mu tytułu (jeżeli jest to np. audycja radiowa na dany temat)²².

Przy pierwszym odsłuchu najlepiej sprawdzają się zadania otwarte polegające na: notowaniu oraz uzupełnianiu różnego rodzaju diagramów, tabel, wykresów, które ukierunkowują uwagę słuchającego na poszczególne informacje. Inną techniką są zadania wymagające udzielania odpowiedzi na określone pytania. Pytania te mogą dotyczyć informacji ogólnych lub szczegółowych. Zastosowanie technik otwartych umożliwia sprawdzenie, jak wiele informacji uczący się zrozumiał, oraz wymusza konieczność selekcji danych i wyróżniania tych najistotniejszych, kluczowych dla zrozumienia wypowiedzi. Proponując już przy pierwszym słuchaniu techniki zamknięte (np. TAK/NIE czy wybór wielokrotny), tracimy możliwość wykorzystania potencjału nagrania. Ćwiczenia zamknięte, powinny być wykonywane dopiero przy drugim odsłuchu.

Kolejno następuje sprawdzenie wykonania zadania. Proponuję jednak, aby najpierw uczniowie porównywali swoje wersje, a w razie niejasności dopytywali nauczyciela (i kolegów z grupy) o miejsca trudne. Jak podkreślają Małgorzata Banach i Dominika Bucko: „w pracy ze studentami z Chin nie należy bazować na przekonaniu, że sami zapytają o wszystkie niejasności (ma to ścisły związek z obawą przed »utrata twarzą« (zob. Prizel-Kania 2020: 286–288). Warto więc wskazywać miejsca

²² Szereg aktywności, które można zastosować w każdej z faz przedstawiam w książce *Rozwijanie sprawności rozumienia ze słuchu w języku polskim jako obcym* (2013: 147–153).

potencjalnie trudne i wspólnie je wyjaśniać” (Banach, Bucko 2022a: 83). W tej fazie możemy pozostawić studentów bez konkretnych odpowiedzi, ponieważ planowany jest jeszcze jeden odsłuch w ramach etapu kształcenia wrażliwości słuchowej, podczas którego studenci mają już dostęp do transkrypcji. Praca z tekstem nagrania pozwala na uzupełnienie braków i ostateczną weryfikację poprawności stawianych hipotez i wykonania zadania. To pierwsza zaleta wprowadzania tego etapu pracy z tekstem mówionym. Drugą jest możliwość wykorzystania nagrania do kształcenia wrażliwości fonologicznej i budowania charakterystyki spontanicznej mowy. Studenci znają już bowiem przekaz zawarty w nagraniu i mogą skoncentrować uwagę na warstwie brzmieniowej, strukturach i słownictwie typowych dla mówionej odmiany języka – pod warunkiem, że materiały, z których korzystamy takową prezentują. W kształceniu działań recepcji wypowiedzi mówionych należy stosować nie tylko zapisy mowy w odmianie opracowanej, lecz także autentyczne spontaniczne wypowiedzi i dyskusje. Akustyczne brzmienie zależne jest od wieku mówiącego, płci, akcentu, stylu i sposobu mówienia, a także sytuacji użycia języka. Zróżnicowanie materiałów do słuchania jest niezbędne w procesie rozwijania sprawności rozumienia ze słuchu. Wybierając odpowiednie nagrania, powinno się uwzględnić fakt, że w życiu codziennym częściej posługujemy się językiem nieformalnym charakteryzującym się: powtórzeniami, licznymi autokorektami, zachwianą strukturą, wtrąceniami oraz zakłóceniami zewnętrznymi i wewnętrznymi, czyli tzw. szumem. Ćwiczymy rozumienie ze słuchu po to, by przygotować uczących się do odbioru tekstów mówionych w naturalnych warunkach komunikacyjnych, z tego względu materiały audio powinny zawierać wymienione powyżej elementy. Zapisy starannej wymowy artykułowanej w idealnej ciszy polecane są jedynie na etapie wskazywania różnic w obrębie fonemów na poziomie wyrazu lub zdania. Nie znajdują jednak zastosowania w kształceniu sprawności fonologicznej na poziomie tekstu, ponieważ nie przygotowują uczących się do roli odbiorcy komunikatu w naturalnych warunkach komunikacyjnych. W tabeli 27 przypominam najważniejsze cechy mówionej odmiany języka (zob. Prizel-Kania 2013: 103).

Tabela 27. Zestawienie cech ustnej odmiany polszczyzny (zob. Prizel-Kania 2013: 103)

CECHY MÓWIONEJ ODMIANY JĘZYKA:
<ul style="list-style-type: none"> • spontaniczność mówienia; • zmienność ról nadawczo-odbiorczych; • dominacja form dialogowych; • zawartość wyrażen potocznych; • wysoki poziom nasycenia tekstu wyrażeniami redundantnymi, takimi jak: powtórzenia, wyrażenia synonimiczne, pytania retoryczne, zwroty skierowane do rozmówcy, sztampy językowe, transformacje zdaniowe, wtrącenia typu: <i>muszę powiedzieć, właśnie ta, że, prawdę mówiąc, czy ja wiem, po prostu, naprawdę, zaraz, jak to było</i> itp., autokorekty, wyrazy w funkcji „wypełnienia ciszy” (<i>silence fillers</i>); • występowanie operatorów kontaktu, czyli struktur odpowiedzialnych za rozpoczynanie (struktury powitania, formy adresatywne), podtrzymywanie (wyrażenia typu: <i>rozumie pan/pani; wiesz; widzisz?; prawda?; no nie?; i co ty na to?; proszę sobie wyobrazić; słuchaj!</i> itp.) oraz wygaszania kontaktu (struktury pożegnania), które są stosowane systematycznie przez nadawcę; • występowanie werbalnych i asemantycznych zachowań językowych sygnalizujących aktywny odbiór i przetwarzanie komunikatu przez odbiorcę np. <i>właśnie, to prawda, no, wiem, rozumiem, tak, nie, mhh, aha...</i> itp.; • zaburzenia w strukturze syntaktycznej oraz logiczno-semantycznej; • eliptyczność (niski poziom strukturalizacji); • szerokie zastosowanie konstrukcji współrzędnie złożonych lub równoważnikowych; • niski stopień zróżnicowania wskaźników zespolenia; • częste stosowanie wykrzykników i wyrażen wykrzyknikowych oraz zaimków nieokreślonych typu: <i>gdzieś, kiedyś, jakiś...</i>, a także zaimków wskazujących.

Podczas pracy z transkrypcją warto wprowadzać aktywności, które skupią uwagę uczących się i pozwolą na kształcenie określonych umiejętności częściowych. Wśród proponowanych technik wyróżnia się:

- uzupełnianie luk wyrazowych²³ (a w przypadku krótszych tekstów na wczesnych etapach kształcenia mogą to być luki wymagające wpisania brakujących głosek np. *sz...ęśliwy, sympat...czny, kr...tywny* itp.);

²³ Ćwiczenia z lukami w wielu publikacjach traktowane są jako zadania rozwijające bądź testujące rozumienie ze słuchu. Sama analiza tego rodzaju aktywności prowadzi do wniosku, że można nie zrozumieć przekazu, a wykonać ćwiczenie. Z tego względu zrezygnowano z zadań z lukami w części testującej rozumienie ze słuchu w ramach egzaminów certyfikatowych z języka polskiego jako obcego, o co skutecznie zabiegałam. Nie należy jednak rezygnować

- poprawianie wyrazów niezgodnych z nagraniem (mogą to być zupełnie inne słowa lub wyrazy zbliżone w wymowie np. *deszcz/dreszcz, Rzym/rym, leć/leczyć, wschód/wśród* itp., co stanowi pogłębione ćwiczenie percepcji słuchowej);
- rozpoznawanie granic między wyrazami (uczący się dostają transkrypcję tekstu, w której wszystkie kolejne elementy są ze sobą połączone, a zadaniem studentów jest określenie granic pomiędzy kolejnymi słowami);
- wspólne powtarzanie kolejnych fraz (nauczyciel robi pauzy po kolejnych zdaniach);
- czytanie tekstu równocześnie z nagraniem, co pozwala „ćwiczyć” naturalne tempo mowy;
- rozpoznawanie i naśladowanie intonacji oraz określanie na tej podstawie intencji komunikacyjnej nadawcy i/lub jego stanu emocjonalnego;
- określanie i zaznaczanie wyrazów redundantnych (wtrąceń, wypełniaczy ciszy, powtórzeń, zwrotów do rozmówcy itp.) oraz analiza ich funkcji²⁴.

Wybór techniki pracy zależy od poziomu zaawansowania językowego grupy, celu szczegółowego (np. percepcja słuchowa dźwięków mowy na poziomie fonemu lub wyrazu, koncentracja na warstwie prozodycznej, ćwiczenia tempa mowy i sposobu realizacji poszczególnych elementów wypowiedzi itp.) oraz potencjału nagrania, którym dysponujemy (jego długości, typach wymowy w nim występujących, zawartości elementów wyrażających emocje itd.). Dzięki możliwości porównania nagrania z zapisem studenci mogą ocenić, które elementy uszły ich uwadze i sprawdzić stopień zrozumienia całości przekazu. Jest to punkt wyjścia do ostatniego etapu pracy z danym tekstem mówionym, czyli samooceny – wówczas to omawia się trudności związane zarówno z warstwą językową materiałów, jak i stosowanymi metodami dydaktycznymi. Regularne gromadzenie informacji zwrotnej umożliwia optymalizację działań edukacyjnych i lepsze dostosowanie ich do potrzeb uczących się.

Taki schemat pracy odpowiada potrzebom uczących się z Chin, gdyż każdorazowo proszą oni o transkrypcje nagrań prezentowanych podczas zajęć. Z prowadzonych z nimi rozmów wynika, że zapisy te wykorzystują podczas pracy własnej, wielokrotnie odsłuchując i memoryzując frazy pojawiające się w nagraniach (dotyczy to głównie studentów ambitnych, którzy chcą podjąć trud dodatkowej samodzielnej nauki). Warto także zachęcać ich do takiego postępowania oraz wykorzystywania wszystkich okazji otaczania się dźwiękami języka polskiego, ponieważ doświadczenie i praktyka w słuchaniu jest kluczem do sukcesu. Podczas zajęć językowych

z tego rodzaju aktywności w procesie nauczania. Warto natomiast znać ich ograniczenia i wykorzystywać je w sposób metodycznie uzasadniony, np. jako etap pracy z transkrypcją, ćwiczenia percepcji słuchowej, ćwiczenia strategii wnioskowania z kontekstu itd.

²⁴ Przykładowe ćwiczenie, które można łączyć z kształceniem wrażliwości fonologicznej w zakresie intonacji, zostanie zaprezentowane w dalszej części tego rozdziału przy opisie dobrych praktyk w rozwijaniu produkcji ustnej.

ekspozycja ta jest ograniczona czasowo, a przy tak dużych różnicach pomiędzy językiem ojczystym (w obrębie wszystkich podsystemów języka) oraz odmiennym kontekście socjokulturowym praktyka w słuchaniu jest nieodzowna.

13.1.2. Rozumienie tekstów pisanych

Pomimo że umiejętność czytania w języku polskim nie jest działaniem, które studenci chińscy uznają za szczególnie trudne, to zetknięcie z polskojęzycznymi tekstami wiąże się dla tej grupy z różnymi wyzwaniami i należy na nie zwrócić baczniejszą uwagę. W chińskiej tradycji edukacyjnej szczególny nacisk kładzie się na zgłębianie wiedzy zawartej w literaturze, co nadaje słowu pisanemu wyjątkowe znaczenie (zob. Dziecioł-Pędich, 2014: 40; Jasińska, 2015: 98; Banach, Bucko 2022a: 85). Jednak metody pracy z tekstami w języku polskim znacząco odbiegają od standardów edukacyjnych stosowanych w chińskim systemie nauczania (Dziecioł-Pędich 2014: 40; Gworys 2017: 39). Pierwsza różnica dotyczy lektury tekstu jako całości i zrozumienia znaczenia globalnego oraz kluczowych informacji w nim przedstawionych. Studenci z Chin często – już podczas pierwszego czytania – mają tendencję do tego, aby koncentrować się na nieznanach wyrazach, co niejednokrotnie blokuje dalsze czytanie. Wspomina o tym Agnieszka Jasińska: „Studenci mają wielkie trudności z przełamywaniem barier wynikających ze szkolnych przyzwyczajęń usankcjonowanych wielowiekową tradycją. [...] Uczę ich też, jak radzić sobie z rozumieniem po polsku w sytuacji, gdy napotkają słowo jeszcze nieznanne, a analityczny umysł nie pozwala im pójść dalej” (Jasińska 2015: 95). W nauce czytania warto zatem wykorzystywać braki leksykalne w celu kształcenia efektywnych strategii związanych z wnioskowaniem z kontekstu wypowiedzi oraz kontekstu zdaniowego, przełamywać schemat myślenia, tj. przekonanie, że chcąc zrozumieć tekst, należy zrozumieć każdy jego element. Na usprawnienie działań domysłu wpływ ma odpowiednio zaplanowana faza poprzedzająca czytanie, której celem jest aktywizacja wiedzy językowej oraz dotyczącej danego tematu, a także wprowadzenie słownictwa krytycznego – koniecznego dla zrozumienia danego przekazu. Kolejno następuje praca z tekstem podczas lektury i po jej zakończeniu, ukierunkowana na rozwijanie globalnego, selektywnego i szczegółowego rozumienia, a kolejno etap integrowania kompetencji językowych w ramach różnorodnych zadań oraz ocena i samoocena postępów w czytaniu (zob. Banach, Bucko 2022a: 85).

Jednym z charakterystycznych nawyków chińskich studentów jest bardzo dokładne czytanie tekstu przy równoczesnym korzystaniu ze słowników online²⁵

²⁵ Kwestia dostępu do słowników online i innych pomocy dostępnych za pomocą smartfonów podczas zajęć językowych jest dyskusyjna. Z jednej strony możemy zaobserwować niemalże

(Gworys 2017; Pietrzak 2021a). Taka metoda, choć wspomaga szczegółowe rozumienie, ogranicza rozwój umiejętności rozumienia globalnego i selektywnego. Aby przeciwdziałać tym ograniczeniom, Małgorzata Banach i Dominika Bucko proponują następujące rozwiązania: ćwiczenia rozwijające rozumienie całościowe przed przejściem do analizy szczegółowej; zadania wymagające szybkiej lokalizacji informacji wykonywane z ograniczeniem czasu na ich realizację, podkreślanie znaczenia rozumienia ogólnego w kontekście postawionych celów zadaniowych. Autorki podkreślają także, że podczas pracy z tekstem uwidaczniają się tendencje do przepisywania całych zdań w odpowiedziach na pytania otwarte, co niejednokrotnie skutkuje błędami, wynikającymi z braku zrozumienia treści tekstu lub pytania (zob. też Gworys 2020: 159). W odpowiedzi na to proponują ćwiczenia parafrazowania z zastosowaniem innych wyrażen oraz koncentrację na poprawności językowej udzielanych odpowiedzi. Szczególnie trudne są zadania wymagające integracji informacji znajdujących się w różnych miejscach w tekście oraz te oparte na wnioskowaniu.

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 dobranymi 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 czytany fragmentcie, ponieważ zawierała inne sformułowania niż werstraktor” (zob. Banach, Bucko 2022a: 86).

Tego rodzaju ćwiczenia można wykorzystać, aby zwrócić uwagę, że podobieństwa leksykalne nie zawsze prowadzą do prawidłowej odpowiedzi. Kolejną trudnością, oprócz zbytniego polegania na pojedynczych słowach, jest niewystarczająca znajomość wyrażen idiomatycznych. Z tego względu konieczna jest integracja ćwiczeń leksykalnych i wzbogacania słownika uczących się za pomocą tekstów oraz wspieranie tego rodzaju aktywności ćwiczeniami utrwalającymi nowo poznaną leksykę. Warto także wprowadzać wyrażenia bliskoznaczne i używać ich do parafrazy wybranych struktur. Źródłem trudności w recepcji – zwłaszcza wypowiedzi

automatyczne sięganie po telefon przy każdym, nawet niewymagającym tego, zadaniu, co wpływa destrukcyjnie na proces uczenia się, czyniąc z uczącego się pośrednika pomiędzy telefonem a nauczycielem. Z drugiej strony słowniki online mogą być bardzo pożytecznym narzędziem podczas pracy na zajęciach, podobnie jak stosowane uprzednio wydania książkowe. Konieczna jest zatem baczna obserwacja grupy podczas pracy na zajęciach i podjęcie decyzji co do włączania bądź ograniczania translatorów podczas zajęć językowych. Osobiście stosuję tę drugą opcję, wychodząc z założenia, że praca na zajęciach jest nauką kształcenia efektywnych strategii i prowadzenia działań pomimo braków językowych oraz sztuką mediacji i negocjacji znaczeń. Użycie smartfonów często blokuje tego rodzaju działania.

mówionych – może być szyk zdania. Użytkownicy języków, w których kolejność elementów w zdaniu decyduje o ich wzajemnych relacjach i narzuca konkretną interpretację znaczenia mogą przenosić to przyzwyczajenie do działań w innych językach. W przypadkach kiedy szyk zdania odbiega od klasycznego schematu, a znaczenie zawarte jest w końcówkach fleksyjnych, zrozumienie przekazu może być utrudnione. Warto uczulać na to studentów, gdy pracujemy na tekstach pisanych oraz wprowadzamy ćwiczenia składniowe obrazujące wariantywność kolejności poszczególnych elementów w zdaniu i zdań w wypowiedzeniach złożonych.

Podsumowując, nauczanie chińskich studentów czytania wymaga dostosowania metod dydaktycznych do ich specyficznych potrzeb i trudności. Kluczowe znaczenie ma rozwijanie umiejętności globalnego rozumienia, wnioskowania oraz analiza spójności tekstu, co można osiągnąć dzięki systematycznemu wdrażaniu różnorodnych strategii dydaktycznych. Kluczowy jest odpowiedni dobór tekstów. Powinny one umożliwiać zastosowanie opisanych technik pracy, rozwijać wiedzę ogólną i poszerzać umiejętności interpretacyjne w odniesieniu do kontekstu socjokulturowego. Jak bowiem pisze Iwona Janowska:

Język jest zjawiskiem społecznym i kulturowym. Każde użycie języka wymaga uaktywnienia nie tylko językowej kompetencji komunikacyjnej, ale także kompetencji ogólnych: wiedzy o świecie, wiedzy socjokulturowej oraz takich umiejętności, jak: umiejętności interkulturowe, umiejętności uczenia się, a także umiejętności praktyczne (Janowska 2019: 65).

Z tego względu materiały przeznaczone do rozwijania działań receptywnych powinny realizować te cele, ale też umożliwiać rozwój kompetencji ogólnych we wszystkich wymienionych obszarach. Teksty powinny być wykorzystywane zarówno w ramach ćwiczeń językowych, jak i w obrębie zadań komunikacyjnych i zadań o charakterze społecznym zgodnie z zasadami podejścia działaniowego, które przyjmują jako obowiązujące w kształceniu językowym.

W procesie nauczania recepcji, również rozumienia ze słuchu, istotne jest zapewnienie studentom regularnego kontaktu z materiałami językowymi także poza zajęciami. Oprócz intensywnych ćwiczeń słuchania i czytania podczas lekcji, zaleca się wprowadzenie aktywności ekstensywnych, wspierających rozwój automatyzmu i precyzji w rozumieniu (Seretny, Lipińska 2005; Banach, Bucko 2019). Ze względu na inny poziom samodzielności w porównaniu ze studentami z kręgu zachodniego, nauczyciel powinien aktywnie motywować chińskich studentów do takich działań, w tym zlecać je jako prace domowe.

13.2. Działania produkcji

13.2.1. Wypowiedź ustna

Wpływ czynników kulturowych ujawnia się bardziej wyraziście podczas komunikacji ustnej zarówno w zakresie konstruowania wypowiedzi ustnych, jak i podczas działań interakcyjnych. Należy 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, np. sposobu i częstotliwości zabierania głosu, wyrażania własnych opinii i sądów, wartościowania lub zakresu stosowanych strategii komunikacyjnych (takich jak np. 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 i uczący się, i prowadzący zajęcia powinni być świadomi własnego stylu komunikacji oraz stosowanych 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 kulturowo homogenicznych.

Weźmy za przykład kwestię skuteczności komunikacyjnej. Czytając prace poruszające tematykę efektywności komunikacji, zauważa się następujące wytyczne: w zakresie treści wypowiedzi trzeba „określić jasno, wyraźnie cel tego, co się chce powiedzieć, oraz, o ile to możliwe, wyrażać/wypowiadać myśli/idee oryginalne i interesujące [...]” czy „[...] nie należy tworzyć wypowiedzi neutralnych, nic nie wnoszących, chociaż językowo poprawnych” (Janowska 2019: 72; na podst. Tagliante 2006: 82). W zakresie zachowań i postaw podkreśla się wagę odprężenia, otwartości, uśmiechu oraz potrzebę ekspresji mimicznej wspieranej odpowiednio dobranymi gestami, a także znaczenie nawiązywania i podtrzymywania kontaktu wzrokowego czy stosowania pauz, ciszy i przerw, które w naszej kulturze uważane są za niepożądane, w innych kręgach kulturowych natomiast za neutralne. Ciekawym do analizy przykładem jest opis zachowań niewerbalnych – tych skutecznych i tych niebudujących atmosfery zaufania – podczas negocjacji (przede wszystkim handlowych lub biznesowych). Według Zbigniewa Nęckiego (2000: 84) do działań pozytywnie

i negatywnie wpływających na komunikację i powodzenie transakcji włącza się następujące zachowania niewerbalne:

Tabela 28. Zestawienie pozytywnych i negatywnych zachowań komunikacyjnych (na podst. Nęcki 2000)

NASTAWIENIE NIEPRZYJAZNE	NASTAWIENIE PRZYJAZNE
Unikanie wymiany spojrzeń Pochylenie, odwracanie głowy Uboga mimika Mocne ściskanie dłoni Pocieranie nosa lub głowy Odsuwanie się od rozmówcy	Patrzenie w oczy rozmówcy Kiwanie aprobowująco głową Uśmiechanie się Trzymanie dłoni w pozycji otwartej Rzadkie dotykание głowy Zbliżanie się ku rozmówcy
ZACHOWANIA OSOBY LĘKLIWEJ	ZACHOWANIA OSOBY PEWNEJ SIEBIE
Częste przymykanie oczu Nerwowe poruszanie rękami Częste zasłanianie ust Wiercenie się na krześle Nerwowe kiwanie głową	Utrzymywanie oczu naturalnie otwartych Trzymanie ramion luźno, swobodnie Odsłanianie sylwetki i twarzy Siedzenie w pozycji pewnej i spokojnej Trzymanie nóg spokojnie, wygodnie
NASTAWIENIE WROGIE (AGRESYWNE)	NASTAWIENIE ZDECYDOWANE, ALE POZBAWIONE WROGOŚCI
Uśmiechanie się z politowaniem Nieprzyjazny wyraz twarzy Groźenie palcem wskazującym Podnoszenie brwi z niesmakiem Wstawanie, by unieść się nad rozmówcę Zaciskanie dłoni w pięści Patrzenie ponad głowę rozmówcy	Spoglądanie na rozmówcę przez ok. 75% czasu rozmowy Wyraz zdecydowania, pewności Gestykulowanie dłońmi Lekkie odwrócenie głowy w bok Lekkie napinanie ciała podczas zabierania głosu Trzymanie dłoni otwartych Patrzenie prosto w oczy

Chcąc odnieść ten opis do zachowań komunikacyjnych Chińczyków, należy wrócić do badań z zakresu różnic kulturowych. W typologii Richarda Gestelanda (1999) społeczeństwa Azji Wschodniej przynależą do kultur powściągliwych, których gestykulacja i mimika ograniczona jest do minimum. Paweł Boski uważa, że celem kształcenia w kręgach kultur konfucjańskich jest powielanie sprawdzonych wzorców, a nie kreatywność, oryginalność i logiczna argumentacja. Co więcej, w typologii Edwarda Halla Chińczycy są przedstawicielami kultur wysokiego kontekstu, co sprawia, że w ich wypowiedziach częściej będą pojawiały się dygresje, odniesienia do konsytuacji, a treści nie zawsze będą przekazywane wprost. W odniesieniu do przytoczonych przykładów, wytyczne zaproponowane przez Zbigniewa Nęckiego

dotyczące fortunności aktu komunikacji należy postawić pod znakiem zapytania. Ten krótki rys pokazuje bowiem, jak – często nieświadomie – kształtujemy swoje wyobrażenia na temat komunikacji i przenosimy je do sali lekcyjnej. Nie zdając sobie sprawy z istnienia tych różnic, budujemy niewłaściwe oczekiwania, a nawet wydajemy błędne sądy.

Monika Gworys, powołując się na badania i obserwacje innych badaczy, zauważa, że uczący się z Chin wykazują trudności w opanowaniu działań produkcji ustnej i pisemnej, co nierzadko łączone jest z doświadczeniem edukacyjnym, jakie młodzież wynosi z nauki w szkole podstawowej i średniej. Składa się na nie przyzwyczajenie do: frontalnego sposobu nauczania języka angielskiego, sztamkowego przyswajania treści zawartych w podręczniku, wykonywania kolejnych ćwiczeń skoncentrowanych głównie na automatyzacji struktur gramatycznych i słownictwa czy powtarzania całych fraz i pamięciowym opanowywaniu tekstów. John Biggs (1996) wskazuje, że w dużym stopniu to czynniki zewnętrzne wymuszają takie sposoby pracy – przede wszystkim trudno sobie wyobrazić możliwość prowadzenia zajęć konwersatoryjnych lub opartych na wykonywaniu zadań, przygotowywaniu kreatywnych dialogów i prezentowaniu ich na forum, kiedy w jednej klasie uczy się kilkudziesięcioro uczniów. Kolejnym ograniczeniem jest typ relacji uczeń–nauczyciel i związane z tym techniki podawcze oraz konieczność przygotowania się do zdania konkretnych egzaminów, których wynik odgrywa ważną rolę w dalszej edukacyjnej przyszłości – jest zatem istotniejszy niż nabycie umiejętności działania językowego w środowisku pozaszkolnym (zob. Gworys 2020: 157). W związku z tym studenci z Chin rzadko angażują się w wypowiedzi na forum i unikają zabierania głosu. W przeciwieństwie do studentów z krajów zachodnich rzadziej podejmują zadania wymagające kreatywności, skupiając się na odtwarzaniu gotowych wzorców, niechętnie wyrażają własne opinie i odwołują się do własnych doświadczeń i przemyśleń w swoich wypowiedziach. Rzadko również wygłaszają swoje opinie w dyskusjach, które – zwłaszcza na wyższych poziomach zaawansowania – stanowią główny sposób prowadzenia działań konwersatoryjnych. Wynika to z uwarunkowań kulturowych – potrzeby zachowania harmonii, kwestii twarzy, struktury relacji i stylu komunikacji (zob. Gworys 2017, 2020; Mao 2018; Prizel-Kania 2020; Pietrzak 2021a). Jak podkreśla Marcin Jacoby, również w życiu codziennym:

Chińczycy rzadko korzystają z konfrontacyjnych taktyk negocjacyjnych, nie lubią drwić z innych, bezpośrednio wykazywać, że ktoś się myli. Robią to nie dosłownie, lecz w zawołowany sposób, na około. Zostawiają przeciwnikowi pole do refleksji czy wręcz do ucieczki. Nie zapędzają go w kozi róg, dzięki czemu ma jeszcze miejsce do wycofania się, do zmiany linii obrony. Pozwalają mu wyjść z tego z twarzą. Dyskusje często wyglądają tak, że najpierw dyskutanta się chwali, przyznaje mu się rację po to, żeby w środku wypowiedzi wykazać, że się całkowicie myli. Na koniec znów jednak szuka się harmonii, podkreśla się, że jego wypowiedź była ważna, że właściwie

naszych stanowisk nie dzieli zbyt wiele. Te deklaracje pomagają mu zachować twarz (Jacoby 2016: 157).

Jedną z podstawowych kwestii w kształceniu działań produkcji ustnej jest zatem przekonanie studentów, że nauka mówienia w języku obcym wiąże się z koniecznością aktywnego brania udziału w dyskusjach, spontanicznym zabieraniu głosu podczas zajęć, interakcji z innymi studentami i nauczycielem. Studenci z Chin oczekują również zwykle, że nauczyciel, zadając pytanie, wskaże osobę mającą na nie odpowiedzieć. Kierowanie pytania do całej grupy może wydawać się im wręcz bezzasadne, ponieważ jeśli nauczyciel chce poznać opinię grupy, powinien jej pozwolić na wytypowanie przedstawiciela, który ją wygłosi; jeżeli natomiast chce usłyszeć odpowiedź od któregoś jej członka, powinien zapytać bezpośrednio tę osobę. Należy przyznać, że taka argumentacja wydaje się zasadna. Aby zachęcić studentów do spontanicznego mówienia i samodzielnego zabierania głosu podczas zajęć konwersatoryjnych, można wprowadzić zasadę „doceniania” aktywności, np. każdy ze studentów otrzymuje zestaw elementów – mogą to być przykładowo plansze lub naklejki z pozytywnymi emotikonami, odkrywane po każdym zabraniu głosu. Kto odwróci ich najwięcej podczas danych zajęć, może wybrać jedną z nich i nakleić na przykład na zeszyt. Ten sposób może wydawać się infantylny, jest jednak skuteczny i pozwala przełamać barierę „ciszy” na zajęciach. Co więcej, studenci nabierają przekonania, że takiej właśnie aktywności oczekuje nauczyciel.

Z przeprowadzonych obserwacji wynika także, że studenci chętnie podejmują pracę w małych grupach i realizują powierzone im zadania. Komunikują się przy tym żywo, ale niestety głównie po chińsku. Następnie grupa typuje osobę, która przedstawi wyniki pracy całego zespołu lub każdy przedstawia wybrany aspekt. Prezentacja wyników działania zbiorowego daje bowiem osobom zabierającym głos pewnego rodzaju komfort – nie jest to bowiem omówienie pracy własnej, a osiągnięć grupy.

Ciekawe badania w zakresie pracy zespołowej i samodzielnej przeprowadził Christopher Earley. Jego eksperyment dotyczył etosu pracy i indywidualnego oraz grupowego zaangażowania w wykonywanie powierzonych zadań. W badaniach wzięli udział uczestnicy kursów zarządzania z Chin oraz ze Stanów Zjednoczonych. Uczestnicy eksperymentu poproszeni zostali o wykonanie kilkudziesięciu mniejszych i większych zadań. Następnie część uczestników poproszono o działanie w dziesięcioosobowych grupach i wykonanie kolejnych zadań, podczas gdy pozostali uczestnicy badania pracowali indywidualnie, mając do wykonania dwadzieścia zadań w podobnym czasie. Połowę badanych z każdej z grup poproszono o podpisanie wyników pracy swoim imieniem i nazwiskiem. Wyniki eksperymentu pokazały, że Chińczycy pracowali bardziej efektywnie w grupach i to w dodatku wtedy, kiedy nie musieli podpisywać swoich zadań. Najslabiej wypadali podczas pracy indywidualnej, kiedy trzeba było oznaczyć rezultaty swoimi danymi. Amerykanie

przeciwnie – najlepsze efekty osiągnęli podczas działań indywidualnych prowadzonych na własne konto (zob. Earley 1989). Warto zatem planować podczas zajęć pracę w grupach, co przynosi dobre rezultaty dydaktyczne. Studenci lubią także wykorzystywać różnego rodzaju materiały plastyczne. Ważnym aspektem jest odpowiednie ustrukturyzowanie zadań i zróżnicowanie ich w obrębie grup. Podaję przykład zadania o charakterze społecznym, które zostało zaplanowane w ramach tematu „Bądź eko!”.

GRUPA ZIELONA

Władze Krakowa organizują konkurs na najlepszy plakat o tematyce ekologicznej. Wygrana praca będzie później prezentowana w przestrzeni publicznej, m.in. na billboardach i na przystankach autobusowych. Przygotujcie swój projekt na temat: co mogą zrobić, żeby żyć ekologicznie w moim mieście.

1. Wymyślcie hasło, które będzie promować przedstawioną ideę. Hasło musi znajdować się na plakacie. Można zamieścić też dodatkowy tekst.
2. Przedstawcie zagrożenia, które wynikają z nieekologicznego stylu życia ludzi.
3. Po wykonaniu plakatu napiszcie krótką prezentację na jego temat (ok. 10 zdań). Tekst musi zawierać następujące wyrażenia: transport publiczny, segregacja śmieci, oszczędzanie wody i energii, własny ogródek, światło, pszczoły.

Każda z grup dostaje indywidualny temat związany z nadrzędnym problemem oraz zestaw słów do zastosowania, a także wydrukowane grafiki i ilustracje dotyczące ekologii. W ten sposób powstają plakaty prezentujące różne zagadnienia, które są potem omawiane na forum grupy.

W związku z przytoczonymi argumentami najwięcej trudności przysparza studentom udział w dyskusji, w trakcie której trzeba zająć określone stanowisko. W tym przypadku dobrze sprawdzają się debaty z podziałem na role, ponieważ studenci zajmują wybrane stanowisko i wyrażają opinie związane z daną rolą, co znosi konieczność mówienia we własnym imieniu. Konwencja wchodzenia w rolę pozwala jasno określić ramy prowadzenia dyskusji, po jej zamknięciu zaś można wrócić do harmonijnych relacji. Aby zachęcić studentów do zabierania głosu, warto ustalić konkretne reguły, np. zasadę, że warunkiem zakończenia dyskusji jest zabranie głosu minimum trzy razy przez każdego uczestnika rozmowy. Można rozdać studentom listę wyrażań, które należy wykorzystać. Wówczas wszyscy uczestnicy słuchają się nawzajem i eliminują struktury z listy oraz planują własną wypowiedź z użyciem kolejnego wyrażenia. W tym przypadku warto określić dolną granicę, tzn. wskazać, ile razy każdy powinien zabrać głos. Jeszcze innym sposobem jest rozdanie studentom indywidualnych zestawów karteczek z danymi strukturami, kluczowymi słowami bądź ilustracjami informacyjnymi. Każda z karteczek służy do sformułowania jednej wypowiedzi podczas dyskusji i można je odłożyć dopiero po zrealizowaniu tego zadania. Warto wyznaczyć osobę, która będzie prowadziła

taką rozmowę – zachęcała do zabierania głosu, ale też ograniczała wypowiedzi, gdy będą zbyt mocno odbiegały od głównego tematu. Poniżej zamieszczam przykładowy scenariusz tak zaplanowanego zadania. Osobą prowadzącą dyskusję jest „prezydent miasta” – zostaje on wyposażony w oddzielny zestaw struktur pozwalających na prowadzenie dyskusji (np. *poproszę o wypowiedź/głos/komentarz, dziękuję za tę uwagę, przejdźmy do wniosków itp.*).

MURAL NA WAWELU

Podczas jednej z obrad Rady Miasta Krakowa powstał pomysł, aby na murach Zamku Wawelskiego (od strony ul. Grodzkiej) umieścić mural, który przypominałby nam o trudnych czasach epidemii, która wtedy ogarnęła cały świat. Dyskusja wciąż trwa. Głos mają wszyscy:

1. KONSERWATOR ZABYTEKÓW
2. HISTORYK SZTUKI
3. PRZEDSTAWICIEL ŚWIATA SZTUKI WSPÓŁCZESNEJ
4. TWÓRCA MURALI
5. PRZEDSTAWICIELE MIESZKAŃCÓW KRAKOWA (3 OSOBY)
6. PRZEDSTAWICIELE BRANŻY TURYSTYCZNEJ
7. PRZYPADKOWY TURYSTA
8. REPREZENTANT STUDENTÓW

PRZYDATNE WYRAŻENIA

Wprowadzanie argumentów:

- | po pierwsze...
- | po drugie...
- | z jednej strony...
- | z drugiej strony...
- | kolejnym/następnym argumentem jest/ będzie...
- | nie można zapominać o...
- | warto również zauważyć, że...
- | należy zaznaczyć, że...
- | warto zwrócić uwagę na...

Wyrażanie opinii:

- | myślę, że...
- | uważam, iż...
- | moim zdaniem...
- | według mnie...
- | z pewnością...
- | jestem przekonany/przekonana, że...

Podsumowanie:

- | Podsumowując...
- | Przedstawione przeze mnie argumenty pokazują, że...
- | Z tych argumentów wynika, że...

W nauczaniu mówienia w języku obcym konieczna jest zatem zmiana dotychczasowych przyzwyczajęń edukacyjnych, ale i ich zrozumienie. Z tego względu warto doprecyzowywać oczekiwania, stosować rozbudowane formuły zadań, określać sposoby ich wykonania oraz dostarczać materiały, które będą motywowały do zabierania głosu. Drugą istotną cechą jest osadzanie dyskusji i dialogów w konkretnych kontekstach sytuacyjnych oraz określanie ról. Można także przyjąć konwencje teatralną oraz metody oparte na dramie. Można w tym celu stosować rekwizyty

ułatwiający wchodzenie w inne role, np. wąsy, okulary czy czerwone usta na patyku oraz naklejki, które można naklejać na ubranie podczas wchodzenia w określoną rolę np. podczas dialogów sytuacyjnych. Te, z pozoru nieznaczące elementy, wspierają aktywność studentów i sprawiają, że realizacja działań z zakresu produkcji ustnej przebiega bardziej efektywnie.

Należy jednak pamiętać, że pewne zuniwersalizowane (jak mogłoby się wydawać) poglądy na naturę myślenia, werbalizowania i nieskrępowanego wyrażania własnych opinii mogą okazać się szkodliwe w sytuacji, gdy od uczących się, przyzwyczajonych do innego sposobu zdobywania wiedzy, oczekuje się zupełnej zmiany dotychczasowych przyzwyczajzeń. Waga przywiązywana do myślenia krytycznego i analitycznego, które – jak wykazano – jest szczególnie cenione w kulturach zbudowanych na tradycjach europejskich, stanowi podstawę myślenia o edukacji, jej celach i sposobach kształcenia w wielu krajach, także w Polsce. Z tego względu studenci zachęceni są do mówienia i artykułowania swoich myśli, co z kolei stanowi podstawę wnioskowania o ich wiedzy, umiejętnościach i kompetencji. Braki w tym zakresie mogą prowadzić do błędnych sądów, a więc niewłaściwej oceny. Często można usłyszeć opinie, że studenci z Azji są bardziej nieśmiali, cisi, mało asertywni, raczej bierni, rzadko przejawiają inicjatywę czy inicjują dyskusje. Rzadko cechy te wymieniane są w kategoriach zalet lub pochwał, ponieważ świat Zachodu ceni bardziej zachowania przeciwne. Jak wskazuje Philip Zimbardo, milczenie bardzo często jest utożsamiane z nieśmiałością, biernością i brakiem własnej, niezależnej opinii... a, jak już wykazano, niezależność stanowi jedną z naszych podstawowych wartości. Naszych – czyli zachodnich. Pojawia się zatem zasadnicze pytanie, które w podsumowaniu swoich badań stawia Heejung Kim (2002: 839), a mianowicie: czy należy zmodyfikować oczekiwania nauczycieli, a czasami sposoby zaliczeń przedmiotów, czy próbować zmienić kulturowe przyzwyczajenia studentów. Drugi sposób wydaje się zadaniem dość trudnym i ryzykownym. Przede wszystkim warto mieć świadomość, że nie zawsze to, co cenimy – pewność siebie, niezależność w myśleniu czy sztuka prowadzenia dyskusji – musi stanowić wartość uniwersalną i podstawę oceny przez innych. Heejung Kim opowiada się za tym, aby jednak kryteria oceny były rzeczywiście „obiektywne”, czyli kulturowo niezależne²⁶.

²⁶ Warto w całości przytoczyć w oryginale finalną konkluzję, która zamyka opis badań H. Kim, ponieważ jest ważnym apelem do kolegów nauczycieli: „To conclude, perhaps making students speak up in class might not be the only way to make them better thinkers for the colleges who are concerned about East Asian students’ silence. Another way might be for the colleges to realize that the meaning of students’ silence can be the engagement in thoughts, not the absence of ideas. Perhaps instead of trying to change their ways, colleges can learn to listen to their sound of silence” (Kim 2002: 840).

13.2.2. Kompozycja i redakcja tekstów

Sposób przygotowania wypowiedzi pisemnych przez studentów z Chin odzwierciedla wpływ ich rodzimego systemu edukacji, który kładzie nacisk na przyswajanie wiedzy i stosowanie szablonowych struktur językowych. Elżbieta Sękowska i Lin Xin zwracają uwagę, że „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 edukacyjnym, jakie ćwiczenia praktyczne (słownikowe, argumentacyjne) towarzyszą uczniowi” (Sękowska, Lin 2021: 130). Już od wczesnych etapów edukacji uczniowie w Chinach uczą się pisania opowiadań, opisów czy relacji, a na dalszych etapach – rozprawek, recenzji i przemówień. Taki model rozwijania sprawności pisania przedstawia też Wang Yan (2016), która przeprowadziła obserwację zajęć rozwijających umiejętność pisania w języku angielskim. Badaczka hospitowała zajęcia prowadzone przez wykładowczynię chińską w „tradycyjnym chińskim stylu” oraz przez nauczycielkę wizytującą. Charakteryzując „chiński styl”, autorka podkreśla jego szablonowość. W pierwszej fazie prezentuje się daną formę pisaną i dokonuje jej obszernej charakterystyki z uwzględnieniem struktury, wyznaczników formalnych, charakterystycznych cech stylu i form językowych typowych dla danego gatunku. W następnej fazie studenci zapoznają się z przykładową realizacją i na tej podstawie tworzą własny tekst, który oceniany jest w odniesieniu do zaprezentowanego szablonu. W nauczaniu pisania stosuje się zwykle teksty podręcznikowe, wzorcowe, nieodbiegające formą od normy. Tak opisane zajęcia są dość monotonne, a powstałe formy odtwórcze. Autorka opisu wskazuje, że są to lekcje mało angażujące uczniów. Model podawczy nie jest zgodny z oczekiwaniami samych uczących się (zob. Wang 2016: 328). Jednakże wypowiedzi pisemne, które powstają, są z reguły poprawne pod względem kompozycji i treści, co jest kluczowe pod kątem przygotowania się do egzaminu, ale niewystarczające, by móc wyrażać własne myśli, odczucia, opisywać przeżycia czy interpretować otaczającą rzeczywistość w sposób subiektywny, indywidualny, ciekawy. Wang Yan przedstawia także inny sposób prowadzenia zajęć z pisania, który miała okazję zaobserwować podczas lekcji prowadzonych przez zagraniczną lektorkę języka angielskiego. Nauczycielka wybrała teksty autentyczne, odpowiadające zainteresowaniom studentów, nietypowe i zaskakujące, a ich lekturze towarzyszyła refleksja nad formą i stylem językowym. W opisie rezultatów obserwacji własnych, badaczka konstatuje, że przyjęcie postawy partnera, rozmówcy i pomocnika w odkrywaniu prawideł językowych sprawia, że studenci bardziej angażują się w realizację zadań i wymianę myśli w języku docelowym (w tym przypadku angielskim) i statystycznie częściej zabierają głos podczas zajęć (liczba interakcji była jednym z czynników porównawczych). W podsumowaniu artykułu autorka stanowczo podkreśla, że wnioski

płynące z obserwacji należy traktować w kategoriach hipotez, ponieważ opierają się na studium przypadku jednej grupy, ale warto wziąć je pod uwagę.

Przyzwyczajenie do chińskiego stylu rozwijania sprawności pisania skutkuje ukształtowaniem pewnych preferencji. Pisze o tym następująco Andrzej Ruszer:

[studenci] najczęściej wybierają te gatunki, które mają określone wykładniki, łatwo uchwytny w postaci zasad tekstowych i formuł metatekstowych. [...] Możemy postawić hipotezę, że Chińczycy od zawsze żyją w świecie ustrukturyzowanym, a więc takim, który nakłada na obywateli szereg obowiązków i zasad. Przekłada się to na myślenie oraz sposoby uczenia się. O wiele łatwiej poruszają się w przestrzeni tekstów, mają ustalone zasady gatunkowe [...] (Ruszer 2019: 368–369).

Autor, kierując się swoim wieloletnim doświadczeniem w pracy ze studentami z Chin, podkreśla konieczność systemowego nauczania pisania z wykorzystaniem szeregu przygotowanych przez nauczyciela zdań formułicznych i nauczania tworzenia wypowiedzi spójnych, opartych na sprawdzonych wzorcach retorycznych. Ma to szczególną wartość i przynosi oczekiwane efekty podczas przygotowywania prac licencjackich. Wprowadzenie sformalizowanych struktur tekstowych, takich jak wstępy, podsumowania i argumentacje, wspiera proces nauki, ponieważ pozwala studentom organizować treści w logiczny sposób i unikać chaosu myślowego. Nauczyciel powinien szczególnie koncentrować się na rozwijaniu umiejętności krytycznego redagowania tekstów, w tym parafrazowania, poprawnego cytowania oraz unikania zbędnych ozdobników, takich jak: metafory czy moralizatorskie zakończenia (Ruszer 2021). Elżbieta Sękowska i Lin Xin również podnoszą kwestię charakterystycznego dla stylu pisania w języku chińskim wkomponowywania w tekst związków frazeologicznych i cytatów z literatury klasycznej, co przenoszone jest do form pisanych w językach obcych (Sękowska, Lin 2021). Zgodnie z opisem E. Halla „kwiecistość” wypowiedzi jest jedną z charakterystycznych cech komunikowania w kulturach wysokiego kontekstu. Potwierdzają to obserwacje Andrzeja Ruszera. Zauważa on, że w pracach chińskich studentów typowe jest stosowanie sentencji, metafor, rozbudowanych porównań, a czasami zbędnych moralizatorskich stwierdzeń (zob. 2021: 240). Za przykład może posłużyć fragment poniższego tekstu²⁷.

²⁷ Fragment ten zaczerpnęłam z niepublikowanej do tej pory rozprawy doktorskiej dr Mao Rui (2022). Przedstawiony tekst cytowany jest w formie, w jakiej powstał.

POLECENIE:

Kolega nie może się zdecydować, czy wybrać wakacje w górach czy nad morzem. Proszę w liście pomóc mu w podjęciu decyzji, przedstawiając zalety i wady obydwu możliwości. (250 słów)

FRAGMENT TEKSTU:

Możesz wygodnie leżeć na białej młecznej plaży, oddychając świeżym morskim powietrzem. Możesz popływać po morzu i spacerować z falami. Możesz siedzieć tam z dziewczyną, czekając piękny wschód słońca oraz zachód. Jak romantycznie! Ale to wszystkie marzenia kolorowe zależą od pogody. Jeśli nie pogodna, jeśli cały czas leje i leje, to naprawdę szkoda czasu i zamarnie wakacje!

Oto moje zdanie, w górach będziesz bliżej natury, a nad morzem kolorowej bajki (Choć pod warunkiem słonecznej pogody). Każdy ma swój gust i wybór, wybierz ten, który ci się podoba.

Wprawdzie formuła listu prywatnego zwalnia z konieczności postawienia jasnej tezy i poparcia jej konkretnymi argumentami, to jednak czytelnik (a zatem także nauczyciel czy egzaminator) może oczekiwać nieco innego typu wyводу. Warto natomiast docenić niestandardowość i kreatywność opisu, o czym jako nauczyciele (i egzaminatorzy) powinniśmy pamiętać.

Ćwicząc sprawność pisania, należy zatem zwracać uwagę na różnorodność form wypowiedzi i wprowadzać ich zasadnicze cechy formalne, ale też podkreślać znaczenie elastyczności form, prezentując ich różne wzorce – po tym, jak ten najbardziej odpowiedni zostanie przyswojony. Warto wprowadzać zajęcia z pisania kreatywnego, podkreślając przy tym znaczenie indywidualnego spojrzenia na analizowane kwestie. Kluczowy jest odpowiedni dobór tekstów wzorcowych oraz poruszanych tematów. Powinny one wzbudzać zainteresowanie i motywować do tworzenia wypowiedzi własnych. W zakresie technik pracy nie powinno się bazować tylko na technikach podawczych, a wykorzystywać pracę na tekstach modelowych, na podstawie których studenci sami budują charakterystykę danej formy. Można także proponować aktywności z natury mniej akademickie, ale rozwijające umiejętności w zakresie tworzenia tekstów, np. wspólne pisanie opowiadań (każdy dopisuje kolejny fragment lub zdanie, po czym następuje wspólna analiza całego tekstu), pisanie tekstu, w którym zawarte będą dane sformułowania lub wyrazy, redagowanie fragmentów scenariuszy filmowych (komedii, horrorów, filmów kryminalnych) i odgrywanie scen na ich podstawie, tekstów reklamowych czy małych form literackich, np. wierszy. Kilka przykładów form poetyckich zamieszczam poniżej²⁸.

²⁸ Przytoczone próby poetyckie zostały napisane przez słuchaczy kierunku studia polskie – język, kultura, społeczeństwo w semestrze letnim 2023/2024 roku akademickiego.

Cztery pory roku		
<i>Wiosna to skrzydła motyla, żywe i piękne.</i>	<i>Słonecznik pielęgnuje swoje nasiona.</i>	<i>Moje oczy są tak duże, kryją w sobie góry, morze, niebo i cały świat.</i>
<i>Lato to smak arbuza, orzeźwiający i słodki.</i>	<i>Wiatr się jego nasiona.</i>	<i>Jednak moje oczy są tak małe,</i>
<i>Jesienią wiatr porusza opadły mi liśćmi, delikatnie i spokojnie.</i>	<i>Ziemia chroni jego nasiona.</i>	<i>że czasami nie mogą pomieścić jednej tzy.</i>
<i>Zima to latająca płatki śniegu, zimne ale romantyczne.</i>	<i>Woda karmi jego nasiona. A ja? A ja jem jego nasiona.</i>	

Oddzielną kwestią jest przygotowanie studentów do pisania prac naukowych. Prowadzenie grup seminaryjnych i wspieranie w przygotowaniu prac licencjackich i/lub magisterskich bywa zadaniem wymagającym. Naukę pisania prac dyplomowych należy rozpocząć od omówienia struktury tego typu wypowiedzi, ćwiczeń w zakresie wprowadzania argumentów, stawiania hipotez oraz ich weryfikacji. Część teoretyczna pracy wymaga logicznego przedstawienia z wielu perspektyw stanu badań, a czasami przyjęcia postawy polemicznej. Polemika z autorytetami nie jest popularna i chętnie stosowana przez studentów z Chin. Kolejnym wyzwaniem jest podjęcie dyskusji z przyjętymi tezami, co może wynikać z braku tradycji polemiki i edukacji opartej na kwestionowaniu lub choćby sprawdzaniu zasadności różnych tez. Kolejny problem stanowić może argumentowanie oraz prowadzenie dyskusji o charakterze naukowym.

Styl artykułów naukowych obejmuje przegląd różnych punktów widzenia, które należy rozważyć, opis podstawowych teorii, istotnych dla problemu, konkretną hipotezę, określenie metod i omówienie tego, czy dowody potwierdzają hipotezę, odparcie przewidywanych kontrargumentów, ponowne nawiązanie do podstawowej teorii i komentarz dotyczący szerszego obszaru, którego część stanowi dany artykuł. Amerykanie uczą się tej retoryki od przedszkola aż po uniwersytet (Nisbett 2015: 66).

Tak pojmowana retoryka jest jednak obca Chińczykom, którzy nawet w sądzie próbują znaleźć drogę porozumienia. Z tego względu Andrzej Ruszer²⁹ od lat postuluje, i z sukcesem wdraża, nauczanie zasad retoryki według opracowanego przez siebie programu kursu (zob. Ruszer 2013, 2015). Efekty jego działań przynoszą rzadko spotykane efekty. Czytając wypracowania (oparte na odpowiednio opracowanych i dobranych wzorcach retorycznych), których autorami są studenci PUJO,

²⁹ Andrzej Ruszer jest także autorem podręcznika do nauczania umiejętności kompozycji i redakcji wypowiedzi pisemnych w języku polskim pod tytułem *Oswoić tekst* (2013).

niejednokrotnie ma się nie tylko wrażenie, lecz także pewność, że są one bardziej spójne pod względem kompozycyjnym i treściowym, przemyślane i równie ciekawe, co wymykające się czasami wszelkim zasadom prace polskich studentów. Na poziomie technicznym pierwszą trudność stanowi dla nich konieczność rezygnacji z tytułów naukowych oraz posługiwanie się samymi nazwiskami badaczy. Szczególnie uwidacznia się to wtedy, kiedy autorzy odwołują się do pozycji chińskich naukowców. Brak potrzeby dodania tytułu naukowego lub choćby wyrazu *pan/i* przed nazwiskiem uczonego wywołuje konsternację, a czasami nawet niedowierzanie, że jest to akceptowalne. Drugą kwestią jest właściwe cytowanie i odwoływanie się do źródeł, a także trudności w odróżnieniu imienia od nazwiska, wskutek czego powstają przypisy typu: „(Andrzej 2025)”. Doświadczeniami z zajęć wspierających studentów w zakresie przygotowania prac licencjackich dzielą się też Małgorzata Banach i Dominika Bucko³⁰:

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, nastroczało 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 jakiego pochodzą, oraz prawidłowego powoływania się na nie w pracy, zwłaszcza, że parafrazowanie tekstu nie przychodzi studentom z Chin łatwo. Często też nie dostrzegają potrzeby wskazania źródła danej informacji, uznając, że jest to wiedza powszechnie znana (Banach, Bucko 2022b: 176).

Kluczowe jest wprowadzanie tekstów o charakterze naukowym w ramach zajęć z czytania i koncentracja na ich cechach oraz podejmowanie prób pisania krótszych form polemicznych, sprawozdań, streszczeń i analiz. Proces redagowania pracy dyplomowej wymaga bowiem od studentów organizacji, umiejętności krytycznego myślenia i kreatywności, co dla chińskich uczniów stanowi wyzwanie ze względu na ich przyzwyczajenie do zadań wykonywanych pod nadzorem nauczyciela (Zhao 2011; Jasińska 2015). Podczas przygotowania prac dyplomowych jest konieczne regularne monitorowanie postępów, w tym kontrola fragmentów tekstu oraz szczegółowe wskazywanie obszarów wymagających poprawy. Odpowiednie wsparcie

³⁰ Autorki przytaczają studia konkretnych przypadków w rozdziale *Wyzwania oraz sposoby wsparcia chińskich studentów przygotowujących prace licencjackie*. Zajęcia wspomagające seminarium (2022b). Doświadczeniami z zakresu prowadzenia seminariów dzielą się także Tamara Czerkies (2022) oraz Piotr Horbatowski (2022). Najwięcej doświadczeń w tym zakresie ma Andrzej Ruszer (2013, 2015, 2018, 2021), który w swoich publikacjach wielokrotnie koncentruje się na aspektach związanych z pisaniem tekstów naukowych przez studentów chińskich.

dydaktyczne, ukierunkowane na rozwój autonomii pisarskiej, pozwala studentom osiągnąć wyższy poziom kompetencji w redagowaniu tekstów naukowych.

13.3. Wnioski i rekomendacje

W nauczaniu studentów z Chin konieczne jest zatem uwzględnienie czynników kulturowych. Kluczowy jest odpowiedni dobór tekstów, które będą z jednej strony wzbudzać zainteresowanie studentów, z drugiej – poszerzać ich wiedzę na temat percepcji różnych zjawisk. Większość studentów rozpoczynających naukę polszczyzny posiada bardzo niewielką wiedzę na temat Polski i Polaków, co – biorąc pod uwagę, że wybrali studia polonistyczne lub lektorat – może być zaskakujące (zob. np. Malejka 2010). Nie bez znaczenia jest też dostępność wiedzy na temat Polski. Jak bowiem piszą Andrzej Ruszer i Mateusz Skucha, w Chinach nie opublikowano do tej pory żadnej książki reportażowej o Polsce³¹. Autorzy wskazują szereg przyczyn, które mogą rzutować na taki stan rzeczy. Powodów może być kilka, zaczynając od kwestii związanych z cenzurą wszystkich pozycji wydawniczych ukazujących się na polskim rynku, po obawy potencjalnych autorów przed popełnieniem jakiegoś błędu, brakiem rzetelności w przedstawianiu różnego rodzaju zjawisk czy po prostu świadomość, że wiedza, którą dysponują, nie jest wystarczająca, aby stać się podstawą szerszego opracowania reportażowego. Podobne myśli rzadko towarzyszą zachodnim podróżnym, czasami wystarczy im bowiem krótki okres pobytu w Chinach, aby podjąć próbę opisu tej skomplikowanej rzeczywistości (zob. Ruszer, Skucha 2017: 191). W „chińskim internecie” również nie ma wielu informacji na temat Polski, oprócz encyklopedycznych treści zawartych na stronie Polskiej Agencji Turystycznej, która jest serwisem redagowanym w Chinach (choć nazwa mogłaby wskazywać inaczej). Z tego względu wiedza wielu chińskich studentów rozpoczynających przygodę z polszczyzną będzie znikoma, ale za to nieobciążona stereotypami (por. Skoczek 2017: 34). Prymarym zadaniem wykładowcy jest zatem rozbudzenie

³¹ Autorzy podają stan na 2010 rok. Do zajęcia się tym tematem zachęciłam jedną z moich seminarzystek, która w 2024 roku przygotowała pracę licencjacką na temat związany z miejscem Polski na rynku turystycznym w Chinach. Rezultaty jej poszukiwań wskazują, że do tej pory w dalszym ciągu w ChRL nie wydano żadnego reportażu poświęconego Polsce. W swojej pracy licencjackiej napisała o tym następująco: „Szukając materiałów do tej pracy, zainspirowałam się artykułem autorstwa Andrzeja Ruszera i Mateusza Skuchy (2017), w którym pada informacja, że Chińczycy nie czytają książek reportażowych o innych krajach i że nie ma na rynku wydawniczym książki o Polsce, która nie byłaby standardowym przewodnikiem, a właśnie czymś w rodzaju powieści reportażowej. Sprawdziłam to i rzeczywiście autorzy artykułu mają rację. Warto przyjrzeć się czynnikom, które podają za znaczące” (Kang 2024).

zainteresowania krajem, w którym używają tego języka, i jego użytkownikami. Konieczne są specjalnie przygotowane podręczniki i materiały kursowe oraz systemowe włączanie elementów codzienności. W celu zwiększenia efektywności działań dydaktycznych warto integrować tematy tekstów z doświadczeniami kulturowymi studentów, co umożliwi im porównanie własnych realiów z obcymi. Należy także wprowadzać słownictwo umożliwiające studentom z Chin dzielenie się własną wizją świata i opowiadanie o fenomenach kultury i życia w ich kraju. Przykładowo rozmowy na temat różnic między Polską a Państwem Środka mogą zwiększyć ich zaangażowanie i aktywność oraz motywować do dzielenia się wiedzą z nauczycielem. W ten sposób teksty mogą pełnić nie tylko funkcję źródła informacji, ale stanowić punkt wyjścia do rozwijania kompetencji komunikacyjnych. Dostosowanie metod dydaktycznych do specyfiki chińskich studentów, w szczególności poprzez odwołanie się do ich doświadczeń kulturowych, oraz wspieranie działań recepcji i produkcji odpowiednimi ćwiczeniami może znacząco zwiększyć ich zaangażowanie w proces uczenia się. Kwestią, na którą powinno się zwrócić baczną uwagę, jest rozwijanie umiejętności autoewaluacji w obrębie wszystkich wykonywanych działań.

Znaczenie fazy ewaluacyjnej podkreśla Iwona Janowska:

Poza kontrolą i wystawieniem ocen uczącym się ewaluacja może być rozumiana jako retrospektywne spojrzenie na całokształt działań wykonywanych w ramach danej jednostki i ich efekty. Jest to w pierwszej kolejności refleksja nad strategiami uruchomionymi w trakcie poszczególnych faz. Dostrzeżenie ich mocnych i słabych stron umożliwi w przyszłości wyeliminowanie zjawisk niesprzyjających uczeniu się. Analiza popełnianych błędów wskazuje na trudności w opanowaniu materiału i jest sygnałem do szukania sposobów ich unikania. [...] Ocena sukcesów i porażek, braków, niedociągnięć, wszelka autokrytyka i autoewaluacja, wskazówki i sugestie płynące od nauczyciela i uczniów pozwolą w trakcie dalszej nauki skorygować nieprawidłowe działania, postawy, uniknąć błędów. Dla nauczyciela faza ewaluacji jest pierwszym etapem przygotowania się do kolejnej lekcji z danym zespołem, ponieważ wskazuje, co zostało opanowane i do jakich zagadnień należy powrócić (Janowska 2010: 52).

W ostatnim przytoczonym zdaniu Janowska zwraca uwagę na bardzo ważną kwestię – elastyczność programów, treści i przede wszystkim technik nauczania i dostosowania ich do potrzeb danej grupy. Poszerzanie repertuaru technik nauczania i uczenia się poprzez systemowe wdrażanie podejścia działaniowego, wymagającego użycia języka w określonych kontekstach społecznych, wymusza podejmowanie autentycznych, niesztampowych aktywności komunikacyjnych. Jest to szczególnie istotne w przypadku kształcenia studentów z Chin. Dalej bardzo ważnym elementem wszystkich podejmowanych inicjatyw jest kształcenie świadomości metakognitywnej – pozwoliłaby ona studentom uczyć się bardziej celowo: włączać nowe sposoby poznawania języka i kultury polskiej, modyfikować dotychczasowe doświadczenia

i korzystać z możliwości, jakie stwarza pobyt w Polsce. Z tego względu dydaktyka języka powinna być wspierana odpowiednimi działaniami rozwijającymi kompetencje międzykulturowe umożliwiające „budowanie pomostów między kulturami”.

14. „BUDOWANIE POMOSTÓW MIĘDZY KULTURAMI”

Jednym z postulatów postawionych na początku tej książki jest rozwijanie kompetencji międzykulturowych (wiedzy i umiejętności) oraz budowanie postawy otwartości. Dołączam do tej listy potrzebę treningu z zakresu kultur edukacji – sposobów uczenia się i zdobywania wiedzy oraz reguł i wartości stojących za systemami edukacyjnymi. Jest to bowiem sfera ukształtowana także przez czynniki kulturowe i z tego względu możliwa do rozszerzania o inną perspektywę. Jak piszą Iwona Janowska i Marta Bodzioch:

Termin interkulturowość otwiera nową perspektywę „krzyżujących się spojrzeń”. Jeśli istnieje różnica kulturowa, nie jest już ona postrzegana jako zagrożenie, lecz jako wzajemne wzbogacenie kulturowe. O interkulturowości możemy mówić wówczas, gdy ma miejsce wymiana, spotkanie i podział. Nie jest ona treścią nauczania, ale raczej działaniem mającym na celu tworzenie pomostów i więzi między kulturami. W odróżnieniu od wielokulturowości, która implikuje istnienie mozaiki kultur, interkulturowość jest dynamiczna, to proces akceptacji i zrozumienia tożsamości kulturowych. Podejście interkulturowe oznacza więc wyjście poza proste zrozumienie innej grupy kulturowej i budowanie pomostów między kulturami w celu wymiany i wzajemnego ubogacenia się (Chavez, Favier i Pélissier 2012: 12) (za Janowska, Bodzioch 2020: 222).

Tak rozumiane podejście można i należy wdrażać w obrębie wszystkich prowadzonych zajęć: wykładów z zakresu wiedzy o Polsce i kulturze jej mieszkańców, zajęć językowych oraz dodatkowych aktywności – treningów międzykulturowych, których głównym celem jest kształtowanie i rozwijanie umiejętności przyjmowania „krzyżujących się spojrzeń”. Niemniej jednak cały proces dydaktyczny powinien wspierać rozwój kompetencji międzykulturowych – zwłaszcza jeżeli uczymy grupę w całości pochodzącą z danego obszaru kulturowego i możemy odnosić się kontrastywnie do podobieństw i różnic w obrębie wszystkich wprowadzanych treści i proponowanych aktywności.

Potrzebę prowadzenia treningów przygotowujących studentów chińskich do studiów za granicą podkreślają także chińscy badacze i dydaktycy, zauważając, że brak odpowiedniego przygotowania do dłuższego pobytu poza Chinami może mieć różne konsekwencje. Li Xiaomei, Ma Xiaoxue i Hu Tongtong – autorzy tekstu *How Does Learning Style and Teaching Style Jointly Relate to Cultural Intelligence? A Study of Chinese Overseas Students* – wskazują, że w związku z rosnącą z roku na rok liczbą młodych Chińczyków, którzy wyjeżdżają na studia za granicę, kursy przystosowujące do dłuższego pobytu w innym kraju stały się bardzo popularne, ponieważ pomagają zapobiec różnego rodzaju niepowodzeniom i problemom (2016: 342). Zauważają jednak, że zwykle są one intensywne, krótkie, powierzchowne i w dużej mierze nie spełniają swojej roli, nie rozwijają bowiem umiejętności dostrzegania różnic i podobieństw oraz efektywnego z nich korzystania. Badacze przywiązują także dużą wagę do nauki aktywnego podejścia do samego procesu uczenia się oraz budowania postawy otwartości na zmianę dotychczasowych przyzwyczajzeń wyniesionych ze szkoły średniej, gdzie cały proces dydaktyczny był ukierunkowany na uzyskanie wysokich wyników na egzaminach. Autorzy jasno piszą, że ten model nie sprawdza się na zagranicznych, zwłaszcza amerykańskich, uczelniach, a podążanie utartymi ścieżkami może doprowadzić do tego, że wielu młodych Chińczyków nie poradzi sobie z wymaganiami innego systemu edukacji i przysporzy tym samym wielu kłopotów swoim rodzinom³² (por. Li, Ma, Hu, 2016: 341). Autorzy artykułu odwołują się do zachodnich koncepcji kształcenia, wskazując na różnice pomiędzy rolą nauczyciela i sposobami nauczania w Chinach i poza Azją – w krajach, do których na emigrację edukacyjną udają się absolwenci chińskich szkół średnich.

Wang Yan w tekście *A Contrastive Analysis of Traditional Chinese and Western Teaching Style. A case study* (2016) również zestawia dwa podejścia – wschodnie i zachodnie, i podkreśla zalety każdego z nich. Za główną cechę kształcenia w stylu chińskim uznaje przekazywanie przez nauczyciela konkretnej wiedzy oraz wynikające z tego oczekiwanie, że uczniowie tę wiedzę przyswoją. Jest to więc model odpowiedni do nauczania faktów i treści, które trzeba opanować – przede wszystkim pamięciowo, i to uczniowie sami muszą znaleźć sposób i czas, aby dane treści posiadać. Drugi – zachodni – model charakteryzuje koncentracja na umiejętnościach. W kontekście kształcenia językowego Wang Yan przyznaje, że model zachodni lepiej przygotowuje do podejmowania działań językowych i nauczyciele chińscy powinni

³² Celowo podkreślam ten aspekt, chociaż przywoływanie tej informacji nie jest konieczne dla logiki wyводу. Pokazuje jednak, w jakim stopniu cała rodzina jest zaangażowana w wysłanie dziecka na studia i w jakim stopniu jego sukces lub porażka dotyczy całej rodziny. Pisałam o tym w części dotyczącej kultury edukacyjnej w Chinach w podrozdziale poświęconym wychowaniu. Przywoływanie tego faktu przez chińskich badaczy dowodzi, że jest to kwestia wciąż aktualna i ważna.

w większym zakresie przyzwyczajając uczniów do aktywności językowej oraz wymagać większej samodzielności i kreatywności. Z lektury całego artykułu można jednak odnieść wrażenie, że możliwość zastosowania pedagogiki opartej na rozwijaniu kompetencji sprawdza się głównie w kształceniu językowym. Na koniec postuluje się konieczność zmiany metod nauczania języków obcych w Chinach, co wymaga od nauczycieli zmiany widzenia swojej roli, większej kreatywności i stosowania autentycznych materiałów (zamiast kurczowego trzymania się podręcznika kursowego), odejścia od rutyny pracy z tekstem i stosowania zróżnicowanych technik, które będą stymulowały komunikację w języku obcym na różne tematy. Wang Yan sugeruje także, że chińscy nauczyciele języków obcych powinni mieć możliwość kształcenia się bądź dokształcania za granicą oraz uczestniczenia w organizowanych tam kursach metodycznych. Dzięki temu byłoby w stanie porzucić swoje dotychczasowe przyzwyczajenia na rzecz wdrażania bardziej efektywnych rozwiązań.

Skrótowa prezentacja tych dwóch artykułów pokazuje, że i chińscy badacze pochylają się nad kwestią konieczności poszerzania wachlarza technik nauczania i zmiany podejścia do edukacji – przede wszystkim językowej. Dzieje się tak ze względu na coraz większy rozdźwięk pomiędzy autentycznymi potrzebami uczących się, czy też wymogami środowiska zewnętrznego, a wiedzą, w którą wyposaża ich szkoła.

Aby mogło się to udać, nie wystarczy prosta zmiana technik i odejście od nauczania frontalnego, a konieczne jest „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). Każde spotkanie w sali lekcyjnej powinno stanowić okazję do tak nakreślonego celu, niezależnie, czy będą to zajęcia z zakresu podsystemów języka, czy ukierunkowane na kształcenie działań językowych. Warto także uzupełnić program o trening skoncentrowany na konkretnych aspektach kulturowych. Przemysław Gębał i Władysław Miodunka postulują systemowe wdrażanie różnego rodzaju aktywności, których celem jest:

1. Trening postrzegania, który jest sterowany przez nasze wcześniejsze doświadczenia specyficzne dla danego kręgu kulturowego wartości, jak również zakorzenione stereotypy. Oczywiście niemożliwe jest natychmiastowe zburzenie stereotypów. Celem zajęć jest uświadomienie sobie sposobu ich funkcjonowania i oddziaływania oraz tego, że one w nas istnieją.
2. Nabycie strategii właściwej interpretacji znaczenia słów i sytuacji. Uczący się winni zostać uwrażliwieni na możliwość istnienia innych znaczeń niż te znane z własnego języka i kultury.
3. Zdolność porównywania kultur ze szczególnym zwróceniem uwagi na możliwość porównywania ich z różnych perspektyw. Uczący się winni posiadać zdolność wczuwania się w sytuację innych (empatia).

4. Zdolność komunikowania się w sytuacjach międzykulturowych, ze zwróceniem uwagi na komunikację niewerbalną (mimikę gestykulację język ciała) (Gębał, Miodunka 2020: 347).

14.1. Przykładowe scenariusze warsztatów międzykulturowych

Regularne wspieranie procesu kształcenia językowego aktywnościami rozwijającymi kompetencje międzykulturowe wymaga przygotowania zadań uwrażliwiających na różne aspekty odmienności – poczynając od życia codziennego, przez sposoby kształcenia, po kryjący się za praktykami społecznymi system wartości. Z tego względu podaję kilka przykładów całych treningów oraz pojedynczych aktywności, opracowanych z myślą o tej grupie studentów. Wykorzystuję w tym celu różnego rodzaju materiały, których można używać na wiele sposobów – zarówno w ramach treningów w grupie chińskiej, w grupie narodowościowo mieszanej, jak i podczas zajęć wspólnych ze studentami polskimi (co uważam za działania najbardziej skuteczne, pod warunkiem, że obie strony są odpowiednio przygotowane). Format opisu treningów częściowo zaczerpnięty został z artykułu Iwony Janowskiej i Marty Bodzioch (2020). Jako egzemplifikację idei kształcenia międzykulturowego autorki przedstawiają propozycję treningu akulturacyjnego pod tytułem „Tylko 4 minuty” – jego celem jest uwrażliwienie na różnice w relacjach profesor–student, uczeń–nauczyciel, a planowana symulacja dotyczy zachowania podczas egzaminu. Trening ten może z powodzeniem zostać wykorzystany w grupie mieszanej, w której uczą się także studenci chińscy, aby uwrażliwić ich na różnice w postrzeganiu czasu w różnych kulturach. Na kolejnych stronach przedstawiam autorskie propozycje treningów, które ukierunkowane zostały na różne elementy poznawania rzeczywistości i kontrastowania odmiennych podejść w zakresie fenomenów dnia codziennego i edukacji.

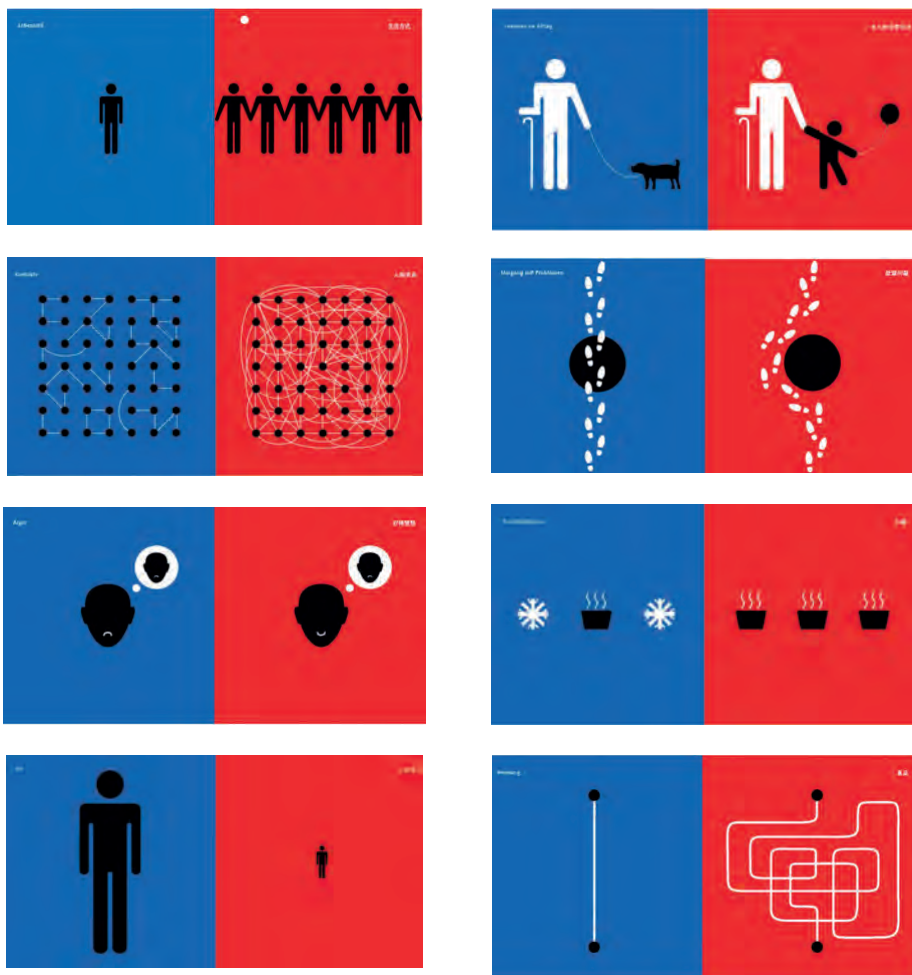
TRENING 1

TYTUŁ: „KIEDY WSCHÓD SPOTYKA SIĘ Z ZACHODEM ³³ ”	
Katalog tematyczny	Życie codzienne, wartości kulturowe
Czas trwania	90–120 minut
<p>Cele warsztatu:</p> <p>Warsztat ma zwrócić uwagę na różnice kulturowe, które można zaobserwować w codziennym życiu mieszkańców krajów Azji Wschodniej oraz krajów szeroko pojmowanego Zachodu. Różnice dotyczą przede wszystkim regulacji społecznych, systemów wartości, sposobów widzenia i interpretowania otaczającej nas rzeczywistości oraz podstawowych odmienności w codziennym życiu.</p> <p>Warsztat koncentruje się na kwestii poznawania różnic kulturowych przy wykorzystaniu ćwiczeń grupowych. Uczestnicy łączą elementy grafik w pary, wspólnie odkrywając znaczenia i negocjując treści, co pozwala im lepiej zrozumieć zjawiska przedstawione na ilustracjach. Celem proponowanych aktywności jest:</p> <ul style="list-style-type: none"> • rozwijanie umiejętności pracy zespołowej w środowisku międzykulturowym; • pogłębianie świadomości na temat różnic kulturowych oraz ich praktycznego znaczenia w codziennych sytuacjach; • kształtowanie zdolności argumentacyjnych i refleksji nad własnymi wyborami kulturowymi. 	
<p>Odniesienie do wiedzy i badań:</p> <p>Osoba prowadząca warsztat powinna mieć odpowiednią wiedzę z zakresu psychologii międzykulturowej oraz kultury Chin i Polski. Nie omawiam szczegółowo przedstawianych grafik, ale po lekturze rozdziałów odnoszących się do kultury Chin każdy nauczyciel powinien dysponować wiedzą, która pozwala na przeprowadzenia tego warsztatu.</p>	
<p>Zachowania i wartości:</p> <p>Zajęcia odnoszą się do wymiarów kultur wyróżnionych przez takich badaczy, jak: Geert Hofstede, Edward Hall czy Richard Gesteland. Szczególną uwagę należy zwrócić na następujące aspekty kultur:</p> <ul style="list-style-type: none"> • postrzeganie roli jednostki w społeczeństwie; • budowanie relacji międzyludzkich; • analiza różnic w nawiązywaniu i utrzymywaniu relacji interpersonalnych; • dystans wobec władzy (badanie różnic w postrzeganiu autorytetu i hierarchii społecznej). <p>W materiałach znajdują się także ilustracje odnoszące się do fenomenów kultury chińskiej i europejskiej, które manifestują się w codziennych i niecodziennych praktykach.</p>	

³³ Propozycja tytułu warsztatu odnosi się do tytułu albumu Yang Liu „East meets West”, z którego pochodzą zastosowane w warsztacie grafiki.

Materiały:

Warsztat ten zainspirowany został grafikami chińskiej artystki Yang Liu, która w dzieciństwie przeprowadziła się z Chin do Niemiec. Grafiki stanowią „zapis” jej obserwacji, przeżyć i doświadczeń. Poniżej niektóre z nich:



Yang Liu kontrastuje ze sobą różne zachowania, przedstawiając w prosty i schematyczny sposób życie w Europie (niebieski kolor) oraz życie w Chinach (czerwony kolor). Na przedstawionych ilustracjach widzimy:

- styl życia;
- budowanie relacji;
- wyrażanie emocji;
- postrzeganie siebie;
- życie ludzi starszych;
- sposoby rozwiązywania problemów;

- posiłki;
- sposoby rozwiązywania problemów.

W internecie dostępne są pozostałe grafiki artystki, na których w podobny sposób przedstawiono kilkadziesiąt różnic. Jak wynika z przykładowych ilustracji, materiały te mają ogromny potencjał dydaktyczny.

Plan treningu:

1. Podział na grupy:

Studenci zostają podzieleni na kilkuosobowe grupy. W przypadku pracy ze studentami pochodzącymi z Polski i z Chin należy zadbać, aby grupy były narodowościowo mieszane.

2. Dopasowywanie grafik:

Każda grupa otrzymuje zestaw niebieskich i oddzielnie zestaw czerwonych grafik (należy rozdzielić/rozciąć oryginalne grafiki Yang Liu; można je także wykorzystać do stworzenia domina³⁴). Zadaniem uczestników jest połączenie ich w pary. Wersje powstają w wyniku negocjacji i wymiany argumentów między członkami zespołu.

3. Porównanie wyników i argumentacja:

Po wykonaniu zadania każda grupa przedstawia efekty swojej pracy i uzasadnia wybory, co prowadzi do wspólnego wypracowania jednej właściwej wersji zestawionych par.

4. Charakterystyka różnic i tworzenie scenek:

W małych zespołach uczestnicy opisują i charakteryzują różnice kulturowe kryjące się za schematycznymi ilustracjami i nadają im tytuły. Kolejno przygotowują przykłady sytuacji ilustrujących te różnice w formie opisów, krótkich scenek dialogowych, kalamburów. Prezentacje odbywają się na forum, a zadaniem pozostałych uczestników jest odgadnięcie, której różnicy dotyczy dany opis lub scenka.

5. Refleksja i podsumowanie:

- Uczestnicy anonimowo zapisują na kartkach, co było dla nich najbardziej zaskakujące, po czym odczytują treści z losowo wybranych karteczek.
- Cała grupa wspólnie opracowuje listę „Czego się dowiedzieliśmy?” oraz „Co wyniesiemy z tego spotkania?”. Prowadzący moderuje dyskusję, ale głos pozostaje głównie po stronie uczestników.

Uwagi dotyczące realizacji:

- Ćwiczenie to zyskuje na efektywności w grupach mieszanych, tj. polsko-chińskich, co zwiększa różnorodność perspektyw i umożliwia głębsze poznanie różnic kulturowych.
- Przygotowanie scenek wymaga kreatywności i zaangażowania, dlatego warto zadbać o atmosferę sprzyjającą otwartej wymianie myśli.
- Podsumowanie w formie anonimowych refleksji i wspólnej listy celów wzmacnia efektywność warsztatu, pozwalając uczestnikom skonfrontować swoje doświadczenia i wyciągnąć praktyczne wnioski.

³⁴ Na podstawie grafik Yang Liu firma Ravensburger stworzyła grę memory, w której każdy element jest zamieszczony na oddzielnym polu. Niestety nie jest ona dostępna.

Dalsze działania:**1. Rozszerzenie kontekstu kulturowego:**

Celem warsztatu jest uwrażliwienie uczestników na różnice kulturowe pomiędzy krajami Wschodu i Zachodu, w tym w szczególności na relacje polsko-chińskie. Warto uzupełnić program warsztatu o omówienie kluczowych podziałów kultur, takich jak pięć wymiarów wg Geerta Hofstede. Alternatywnie prowadzący może przygotować wykład wprowadzający, prezentujący inne klasyfikacje kultur omówione w literaturze przedmiotu. Dzięki temu warsztat zostanie uzupełniony konkretną wiedzą.

2. Dyskusja nad stereotypami i ich zmiennością:

Grafiki wykorzystywane w ćwiczeniu mogą posłużyć jako punkt wyjścia do rozmowy o stereotypach, ich genezie, funkcjach społecznych oraz czynnikach, które wpływają na ich zmianę. W przypadku grup polsko-chińskich wymiana doświadczeń, wiedzy i poglądów przez uczestników jest szczególnie wartościowa, stanowi bogate źródło przykładów i refleksji nad zjawiskami kulturowymi.

3. Rola nauczyciela:

Osoba prowadząca warsztat powinna aktywnie uczestniczyć w dyskusji, dostarczać studentom uzupełniających informacji z zakresu badań międzykulturowych oraz własnej wiedzy o kulturze polskiej i chińskiej. Przyjęcie przez nauczyciela roli uczestnika warsztatu wzmacnia zaangażowanie grupy i buduje atmosferę otwartej wymiany myśli.

4. Wykorzystanie platform społecznościowych:

Kolejnym krokiem może być stworzenie wirtualnej przestrzeni dla dalszej wymiany doświadczeń i refleksji. Wybrany serwis społecznościowy lub dedykowana platforma edukacyjna może służyć jako miejsce publikowania materiałów ilustrujących fenomeny kulturowe związane z życiem w Polsce i Chinach. Mogą to być: krótkie materiały wideo, memy, artykuły, eseje lub posty blogowe. Mogą one ilustrować różne aspekty.

5. Korzyści z kontynuacji warsztatu:

Wspólne tworzenie zasobów w przestrzeni cyfrowej wzmacnia współpracę między uczestnikami, umożliwia im praktyczne zastosowanie zdobytej wiedzy oraz rozwija umiejętności komunikacji międzykulturowej. Działanie to pozwala również nauczycielowi monitorować postępy grupy i dostarczać dodatkowych informacji kontekstowych.

Z punktu widzenia dydaktyki szczególnie istotny jest trening z zakresu stylów nauczania i uczenia się, sposobu organizacji zajęć, oczekiwań i priorytetów nauczycieli i działań, które podejmują w celu ich realizacji. Poniżej podaję propozycje aktywności rozwijających umiejętności uczenia się w odniesieniu do typowych cech stylów określanych mianem sokratejskiego i konfucjańskiego.

TRENING 2

TYTUŁ: ZDERZENIE SYSTEMÓW (EDUKACJI)	
Katalog tematyczny	Edukacja, relacje uczeń–nauczyciel
Czas trwania	120–180 minut
<p>Cele warsztatu: Warsztat ma zwrócić uwagę na odmienny model edukacji w kulturze europejskiej i w Chinach oraz określić cechy obu systemów, główne cele edukacji oraz relację uczeń–nauczyciel. Zasadniczym celem jest jednak refleksja nad tym, co skuteczne, efektywne, dobre i pożądane w każdym z tych systemów. Warsztat ten łączy się bezpośrednio z tematyką kultur edukacyjnych oraz poznawaniem własnych preferencji w zakresie stylów poznawczych, sposobów zdobywania wiedzy oraz technik uczenia się. Kluczowym jego elementem jest autorefleksja nad własnymi priorytetami edukacyjnymi każdego z uczestników warsztatu – także nauczyciela.</p>	
<p>Odniesienie do wiedzy i badań: Osoba prowadząca warsztat powinna posiadać odpowiednią wiedzę z zakresu systemu edukacji w Chinach i w Polsce oraz podstaw filozoficznych i wartości, które te systemy ukształtowały. Warto również sięgnąć do opisu stylu sokratejskiego i konfucjańskiego w edukacji, przybliżyć jednocześnie podstawowe nurty filozoficzne i naukowe w kulturze Zachodu i Wschodu. O prezentację wstępną można poprosić studentów, np. w formie przedstawienia zasad konfucjanizmu.</p>	
<p>Zachowania i wartości: Trening skoncentrowany na zasadach panujących w środowisku edukacyjnym. Uwzględnia kluczowe wymiary kultur, takie jak indywidualizm/kolektywizm, dystans wobec władzy oraz orientacja czasowa. Analizie są poddane również powiązane z nimi aspekty, w tym samodyscyplina oraz pojmowanie roli nauczyciela i ucznia, co pozwala na głębsze zrozumienie różnic w kontekście edukacyjnym.</p>	
<p>Materiały: Podstawą do przeprowadzenia warsztatu jest materiał wideo z programu „Are our kids tough enough?”, emitowanego w brytyjskiej telewizji. Przedstawia on eksperyment edukacyjny polegający na wprowadzeniu chińskich nauczycieli do jednej z brytyjskich szkół. Eksperyment ilustruje próby adaptacji metod i doświadczeń z chińskich elitarnych szkół do kontekstu brytyjskiego oraz reakcje europejskich uczniów na takie podejście. Do celów dydaktycznych można wybrać konkretne odcinki programu lub skondensowany, godzinny materiał prezentujący najważniejsze etapy: początek, przebieg i rezultaty eksperymentu. Co prawda program ma charakter popularno-rozrywkowy i jest nastawiony na wywoływanie kontrowersji, ale przy bardziej świadomym podejściu stanowi doskonały materiał edukacyjny umożliwiający analizę różnic kulturowych i edukacyjnych. Materiały wideo dostępne są na portalu YouTube. Istnieje również wersja z chińskim tłumaczeniem, z której korzystałam. Jest ona dostępna w „chińskim” internecie i studenci z łatwością mogą ją wyszukać i z niej skorzystać.</p>	

Plan treningu:**1. Wprowadzenie teoretyczne:**

Warsztat rozpoczyna się od prezentacji podstawowych informacji o systemach edukacyjnych w Polsce i Chinach oraz od omówienia poglądów Sokratesa i Konfucjusza na temat edukacji, a także ich wpływu na współczesne podejścia do nauczania. Prezentacja powinna uwzględniać kluczowe różnice między systemami edukacyjnymi oraz podejściem do nauczania obu myślicieli. Zaleca się, aby część dotycząca Konfucjusza i edukacji w Chinach została przygotowana przez Chińczyków.

2. Praca domowa – analiza materiału wideo:

Studenci otrzymują zadanie obejrzenia materiału wideo podsumowującego eksperyment przedstawiony w programie „Are our kids tough enough?”. Film przedstawia najtrudniejsze momenty oraz wyzwania związane z próbą adaptacji chińskich metod edukacyjnych w brytyjskim środowisku szkolnym oraz ich efekty.

3. Przygotowanie do zajęć:

Na podstawie obejrzanego materiału studenci analizują typowe cechy chińskiego i brytyjskiego systemu edukacji, identyfikują momenty krytyczne oraz ich potencjalne przyczyny. Przygotowują się do dyskusji, koncentrują się na konstruktywnym podejściu do różnic edukacyjnych.

4. Dyskusja podczas warsztatu:

Podczas zajęć omawiane są wyniki analizy studentów oraz zestawienie cech edukacji konfucjańskiej i sokratejskiej (zgodnie z Boskim 2010: 365). Dyskusja powinna uwzględniać zalety obu podejść, a pomijać negatywne aspekty (które i tak pojawią się w ramach indywidualnych refleksji). W warsztacie mogą również uczestniczyć studenci z Polski lub innych krajów, co pozwala rozszerzyć perspektywę o dodatkowe konteksty kulturowe.

5. Przygotowanie esejów:

Studenci piszą eseje, w których odpowiadają na następujące pytania:

- *Co było najtrudniejsze dla brytyjskich uczniów?*
- *Co było najtrudniejsze dla chińskich nauczycieli?*
- *Jakie są zalety chińskiego sposobu kształcenia?*
- *Jakie są zalety edukacji w stylu zachodnim?*
- *Jakie wnioski można wyciągnąć z tego eksperymentu?*
- *Jaki styl nauczania i uczenia się jest najodpowiedniejszy dla mnie³⁵?*

6. Analiza i omówienie esejów:

Eseje stanowią cenne źródło informacji dla prowadzącego warsztat. Analiza treści pozwala na lepsze zrozumienie oczekiwań studentów względem zajęć oraz ich preferencji edukacyjnych. Nauczyciel prowadzący może omówić wyniki indywidualnie z każdym studentem, co umożliwia bardziej spersonalizowane podejście do dalszego kształcenia.

Uwagi końcowe:

Podkreślenie zalet obu systemów edukacyjnych oraz autorefleksja nad własnymi preferencjami edukacyjnymi to kluczowe cele warsztatu, sprzyjające budowaniu świadomości międzykulturowej i rozwijaniu kompetencji metapoznawczych uczestników.

³⁵ Fragmenty prac studentów, którzy wzięli udział w treningu, znajdują się w rozdziale *Doświadczenia chińskości*.

Dodatkowe zastosowanie materiału wideo: ćwiczenia translatorskie i językowe**Opis aktywności:**

Materiał wideo jest doskonałą podstawą do rozwijania kompetencji językowych, szczególnie w zakresie tłumaczeń i interpretacji zdarzeń z perspektywy międzykulturowej. Ze względu na długość nagrania, należy podzielić studentów na pary lub małe grupy, które będą odpowiedzialne za tłumaczenie konkretnych fragmentów na język polski.

Szczegółowy plan działania:**1. Przygotowanie grup:**

- Każda para lub grupa studentów otrzymuje przypisany fragment materiału wideo.
- Zaleca się, aby w miarę możliwości grupy były mieszane kulturowo, np. chińsko-polskie, co umożliwi wzajemne wsparcie językowe i kulturowe.

2. Zadanie translatorskie:

- Materiał wyjściowy jest dostępny w języku angielskim z opcją chińskich napisów. Zadaniem studentów jest stworzenie poprawnej, naturalnie brzmiącej wersji polskojęzycznej.
- Tłumaczenie powinno uwzględniać zarówno znaczenie tekstu, jak i kontekst kulturowy wypowiedzi, co stanowi dodatkowe wyzwanie językowe.

3. Prezentacja tłumaczenia:

- Na zajęciach każda grupa prezentuje swoje tłumaczenie w formie „polskiego lektora”.
- Przyciszony oryginał wideo jest odtwarzany równoległe z czytaniem przez studentów tłumaczeniem.
- Studenci mogą podzielić tekst na role, odtwarzając dialogi w bardziej naturalny sposób.

4. Scenki językowe:

- Alternatywnie studenci mogą wcielać się w role nauczycieli i uczniów, odegrać przetłumaczone sceny w języku polskim.
- Mogą także przygotować własne, krótkie scenariusze inspirowane tematyką wideo, co sprzyja kreatywności i swobodzie językowej.

5. Analiza i feedback:

- Po każdej prezentacji nauczyciel i inni studenci omawiają tłumaczenie, zwracają uwagę na poprawność językową, płynność i adekwatność kulturową.
- Grupy mogą porównać swoje rozwiązania i wspólnie analizować różnice w tłumaczeniach.

6. Rozszerzenie ćwiczeń:

- Zadanie może być uzupełnione o pisemne streszczenie przetłumaczonego fragmentu w języku polskim lub o przygotowanie glosariusza trudniejszych terminów i zwrotów.
- Wspólna praca nad tłumaczeniem może być punktem wyjścia do refleksji nad różnicami językowymi i kulturowymi między Polską, Chinami i krajami anglosaskimi.

Korzyści edukacyjne:

- Językowe: Studenci rozwijają umiejętności tłumaczeniowe, płynność w języku polskim oraz rozumienie tekstów w języku angielskim i chińskim.
- Kulturowe: Praca nad materiałem wideo sprzyja lepszemu zrozumieniu różnic kulturowych oraz kształtowaniu empatii i otwartości wobec innych tradycji edukacyjnych.

- Interpersonalne: Zadania grupowe wzmocniają umiejętności współpracy i komunikacji w międzykulturowym środowisku.

Podsumowanie:

Ćwiczenia translatorskie oraz odgrywanie scenek z przetłumaczonego materiału wideo to praktyczne i angażujące metody rozwijania zarówno umiejętności językowych, jak i świadomości kulturowej. Dzięki takiemu podejściu studenci nie tylko uczą się języka, lecz także zyskują głębsze zrozumienie omawianej tematyki edukacyjnej.

Dalsze działania:**1. Indywidualizacja procesu nauczania:**

Na podstawie wniosków z esejów nauczyciel może dostosować metodykę zajęć do preferencji edukacyjnych studentów. Umożliwia to wprowadzenie bardziej efektywnych strategii nauczania, uwzględniających różnorodne style poznawcze i potrzeby uczestników.

2. Dyskusja porównawcza:

Następnie można zorganizować debatę, podczas której studenci, podzieleni na grupy, będą argumentować za zaletami jednego z systemów edukacyjnych (chińskiego lub europejskiego) w kontekście wybranego celu edukacyjnego, np. rozwijania kreatywności, dyscypliny czy umiejętności krytycznego myślenia.

3. Stworzenie hybrydowego modelu edukacyjnego:

Studenci mogą wspólnie zaprojektować idealny system edukacyjny, łączący najlepsze cechy obu podejść (konfucjańskiego i sokratejskiego). Praca w grupach nad takim modelem sprzyja rozwijaniu kompetencji współpracy oraz pogłębia refleksję nad różnorodnością metod edukacyjnych.

TRENING III

TYTUŁ: SPOTKANIE KONFUCJUSZA Z SOKRATESEM	
Katalog tematyczny	Edukacja, relacje uczeń–nauczyciel
Czas trwania	90 minut
<p>Cele warsztatu: Proponowany warsztat może stanowić kontynuację treningu <i>Zderzenia systemów (edukacji)</i> lub zostać przeprowadzony niezależnie. Cele obu warsztatów są zbieżne i koncentrują się na identyfikacji własnego stylu uczenia się, co stanowi pierwszy krok w pracy nad poszerzaniem repertuaru sposobów zdobywania wiedzy i rozbudowywania koncepcji edukacji jako narzędzia samorozwoju.</p>	
<p>Odniesienie do wiedzy i badań: Podobnie jak w przypadku wcześniejszego warsztatu, prowadzący powinien dysponować wiedzą dotyczącą systemów edukacji w Chinach i w Polsce, a także podstaw filozoficznych i wartości kulturowych, które je ukształtowały. Wskazane jest również omówienie podstawowych nurtów filozoficznych oraz naukowych charakterystycznych dla kultury Wschodu i Zachodu. W celu zaangażowania uczestników w proces dydaktyczny można rozważyć zlecenie przygotowania wstępnej prezentacji studentom.</p>	
<p>Zachowania i wartości: Trening skoncentrowany na zasadach panujących w środowisku edukacyjnym. Uwzględnia kluczowe wymiary kultur, takie jak: indywidualizm/kolektywizm, dystans wobec władzy oraz orientacja czasowa.</p>	
<p>Materiały: Autorski formularz ankiety użytej do badania preferencji edukacyjnych. Stwierdzenia z ankiety można także wykorzystać inaczej – wówczas należy przygotować karteczki, na których są one zapisane. Poniżej przypominam kilka przykładowych opisów.</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Nauka wyrażania własnych opinii to najważniejsza część procesu uczenia się.</i> • <i>Zrozumienie i przyswojenie treści przekazywanych przez nauczyciela jest najważniejszym efektem procesu uczenia się.</i> • <i>Nauczyciele powinni być traktowani jak partnerzy.</i> • <i>Nauczyciele powinni być traktowani jak autorytety.</i> • <i>To uczniowie są odpowiedzialni za proces uczenia się i jego efekty.</i> • <i>To nauczyciel powinien przygotować i zaplanować zajęcia w taki sposób, żeby efekty były jak najlepsze³⁶.</i> 	

³⁶ Pełna lista stwierdzeń bardziej typowych dla każdego ze stylów kształcenia zawarta jest w rozdziale badawczym (rozdział 10).

Plan treningu:**1. Wprowadzenie:**

Przedstawienie sylwetek Konfucjusza i Sokratesa oraz ich poglądów na edukację. Jeśli uczestnicy posiadają już tę wiedzę, można od razu przejść do analizy wybranych sentencji przypisywanych obu filozofom i zlecić uczestnikom określenie ich autorstwa.

2. Ankieta:

Uczestnicy uzupełniają formularz ankiety, w której stwierdzenia charakterystyczne dla edukacji sokratejskiej i konfucjańskiej przedstawiono na kontinuum. Uczestnicy określają swoje stanowisko na skali (1–6), co umożliwi późniejszą analizę i dyskusję.

3. Dyskusja:

Wspólna refleksja nad wynikami ankiety – które stwierdzenia są bardziej typowe dla edukacji w Polsce, a które dla Chin? Uczestnicy określają swoje preferencje edukacyjne na podstawie zaznaczonych punktów.

4. Alternatywne działania:

- Grupowanie stwierdzeń: w grupach uczestnicy dopasowują stwierdzenia o przeciwnych znaczeniach, a następnie omawiają, które są im bliższe.
- Tworzenie idealnego systemu edukacyjnego: wybór stwierdzeń, które charakteryzują system idealny według uczestników, a następnie identyfikacja ich źródeł kulturowych (Wschód lub Zachód).
- Indywidualna refleksja: każdy uczestnik wybiera stwierdzenia najlepiej oddające jego poglądy, a następnie analizuje swoje preferencje.

Dalsze działania:

1. Uczestnicy wspólnie tworzą listę aktywności edukacyjnych, które uważają za najbardziej atrakcyjne i efektywne. Lista ta może być opracowana na tablicy lub dużym arkuszu papieru. Następnie prowadzący inicjuje dyskusję na temat potencjalnych efektów tych aktywności.

2. Wprowadzenie praktycznych elementów:

Można zaproponować studentom udział w krótkich warsztatach lub symulacjach, które odzwierciedlają konkretne metody nauczania obu systemów. Na przykład:

- Sesje oparte na pracy w grupach i burzy mózgów (podejście sokratejskie).
- Ćwiczenia polegające na zapamiętywaniu i powtarzaniu wiedzy w ustrukturyzowany sposób (podejście konfucjańskie).

3. Praca pisemna:

Alternatywnie można zlecić każdemu uczestnikowi podzielenie się swoimi refleksjami na temat preferowanych sposobów uczenia się i ich związku z efektywnością procesu edukacyjnego.

Każdy z warsztatów powinien kończyć się fazą ewaluacyjną, na którą składają się następujące aktywności:

- **Analiza rezultatów**

Po przeprowadzeniu działań praktycznych należy zachęcić studentów do podsumowania swoich doświadczeń. Mogą to zrobić w formie pisemnej (np. krótkiego

raportu) lub ustnej (w ramach wspólnej dyskusji). Warto zapytać o to, które elementy były dla nich najbardziej skuteczne i dlaczego.

- Podsumowanie i wnioski

Warsztat można zakończyć podsumowaniem głównych wniosków z eksperymentu, dyskusji i ćwiczeń. Ważnym elementem jest refleksja nad tym, jak zdobyta wiedza i doświadczenia mogą zostać zastosowane w przyszłości, np. w pracy zawodowej, samorozwoju lub w kontaktach międzykulturowych.

- Ewaluacja warsztatu

Na koniec warto przeprowadzić ankietę ewaluacyjną wśród uczestników, aby zebrać opinie na temat treści, metod i organizacji zajęć. Wyniki ankiety mogą posłużyć do ulepszania kolejnych edycji warsztatu.

Pomysły na warsztaty przeznaczone dla studentów z Chin, ale i z innych krajów Azji Wschodniej, dla których kolebką cywilizacyjną były starożytne Chiny, można mnożyć i trzeba koniecznie wdrażać. Nie wszystkie zdołam szczegółowo opisać w niniejszym rozdziale. Doskonałym materiałem, i zarazem punktem wyjścia do dyskusji, mogą być bajki i legendy podkreślające wybrane atrybuty bohaterów przynależnych do obu kultur³⁷. Duży potencjał dydaktyczny ma także „model cebuli” („onion model”) Geerta Hofstede (omówiony w jednym z wcześniejszych rozdziałów). Trening z wykorzystaniem tego schematu można prowadzić w grupach międzynarodowych, prosząc ich uczestników o uzupełnienie kolejnych warstw „cebuli”, na którą składają się: symbole (słowa, gesty, obrazy, przedmioty itd.), bohaterowie (postacie historyczne, żyjące, realne lub fikcyjne), rytuały (zbiorowe działania, tradycje, święta, ceremonie, uroczystości...) oraz wartości. Kolejnym sposobem jest

³⁷ W niniejszej publikacji nie poruszam zagadnień związanych z kulturowym odbiorem dzieła literackiego. Uznanie bowiem ten temat za zbyt szeroki i wart większego niż tylko pobieżnego opisu. W literaturze naukowej tematyką odbioru literatury polskiej przez uczących się, którzy pochodzą z różnych kultur zajmuje się m.in. Tamara Czerkies (zob. np. pozycje tej autorki opublikowane w 2012, 2015, 2019). W tekście *Co nosimy w sobie jak pieczęć? O próbach przełamania wzorów myślenia oraz rozwijania świadomości kulturowej* (2022) autorka opisuje przykłady interpretacji dzieł literackich przez studentów z Chin.

Przeglądu współczesnych badań nad kulturowym czytaniem literatury dokonuje Arkadiusz Gut w artykule z 2018 roku. Na szczególną uwagę w interesującym nas kontekście zasługuje artykuł *How cultures shapes the reading of fairy tales: a cross-cultural approach* (Zhang, Lauer 2015), w którym opisane zostały badania odbioru baśni przez dzieci pochodzące z Chin i Niemiec. Przedstawione w nim fragmenty baśni mogą zostać wykorzystane do przeprowadzenia treningu kulturowego oraz stanowić inspirację do własnych obserwacji i badań.

Kolejnym doskonałym przykładem badania stopnia, w jakim czynniki kulturowo zależne wpływają na postrzeganie działań bohaterów literackich, jest eksperyment przeprowadzony w grupie studentów chińskich przez Arkadiusza Guta, Zhao Ganga i Andrzeja Ruszera, opisany w artykule pt. *Kulturowe czytanie literatury. Społeczne parametry ewaluacji bohatera literackiego (przypadek Wokulskiego)* (2018).

analiza tekstów, np. polskich tekstów internetowych opisujących rzeczywistość edukacyjną w Chinach, które zazwyczaj nie są wolne od stwierdzeń oceniających i wartościujących. Ćwiczeniem językowym może być ich wyszukiwanie i dyskusja z wizją przedstawianą przez autorów. Tekstem, często przeze mnie w tym celu wykorzystywanym, jest *Mały człowiek made in China* autorstwa Aleksandry Świsłow³⁸. Należy jednak pamiętać o odpowiednim przygotowaniu grupy na lekturę tego rodzaju opisów, ponieważ brak wprowadzenia może prowadzić do oburzenia, a w efekcie stwarza ryzyko zaistnienia szeregu incydentów krytycznych. Do rozwijania umiejętności komunikacji niewerbalnej doskonale nadają się kalambury lub odgrywanie „niemych scenek”, a także różnego rodzaju techniki symulacyjne.

Należy przy tym pamiętać, że aby dany warsztat mógł zostać przeprowadzony, konieczne jest dostosowanie jego treści i przebiegu do możliwości językowych studentów, co najczęściej stanowi największe wyzwanie. Problem polega bowiem na tym, żeby warsztaty wprowadzać jak najwcześniej, czyli wtedy, kiedy kompetencje językowe studentów są jeszcze na niskim poziomie. Rozwiązaniem może być współpraca wykładowców polskich i chińskich lub praca w grupach, w których są studenci na wyższych poziomach zaawansowania językowego i mogą wspierać tych na niższych poziomach biegłości. Zarazem warsztaty można (i zdecydowanie warto) połączyć z kształceniem językowym – i tak na przykład analiza bajek, legend lub przypowieści to doskonały punkt wyjścia do napisania opowiadania, w którym studenci zaprezentują wartości według nich najważniejsze. Rozmowa o wartościach wymaga stosowania rzeczowników abstrakcyjnych lub przymiotników odnoszących się do cech charakteru – można zatem te treści połączyć z zajęciami z gramatyki i leksyki. Lektura tekstu *Mały człowiek made in China* stanowi doskonały punkt wyjścia do krytycznej analizy treści – zastosowanych porównań, wyrażen nacechowanych pozytywnie i negatywnie, ironii i metafor.

Przykładowe propozycje warsztatów mogą być wprowadzane w ramach zajęć językowych, w obrębie oddzielnego przedmiotu np. komunikacji międzykulturowej lub zajęć o charakterze projektowym. Każdy z tych scenariuszy może być wykorzystany w różnych celach – jako trening postrzegania odmiennych fenomenów i odmiennego wartościowania określonych zjawisk; jako nabycie umiejętności wychodzenia poza utarte schematy myślenia i działania lub jako zdolność porównywania kultur bez ich oceniania przez pryzmat kulturowych okularów, które często-kroć zamiast wyostrzać wzrok, mogą stanowić ograniczenie w widzeniu złożoności i bogactwa otaczającego nas świata. Należy przy tym pamiętać, że nie są to działania dodatkowe, fakultatywne, lecz wręcz niezbędne i kluczowe, aby przygotować

³⁸ Fragmenty tego tekstu dostępne są na stronie autorki: <https://www.pojechana.pl/2015/06/laowai-w-wielkim-miescie-zapiski-z-chin/> (dostęp: 2 I 2025).

studentów do życia i nauki w odmiennym środowisku kulturowym. Nadrzędnym bowiem celem jest, zgodnie z definicją Haliny Grzymały-Moszczyńskiej: „pomoc w psychologicznym i społecznym funkcjonowaniu osobom przenoszącym się z jednej kultury do drugiej, w taki sposób, aby w nowej kulturze poziom tego funkcjonowania był zbliżony do poziomu efektywności, jaki przeżywali oni w warunkach kultury macierzystej” (Grzymała-Moszczyńska 2004: 177).

14.2. Ramowy plan treningu akulturacyjnego

Czytając teksty studentów z Chin, prowadząc z nimi rozmowy i obserwując ich życie za granicą, trudno czasem oprzeć się wrażeniu, że kiedy przyjeżdżają do Polski lub wyjeżdżają do innych krajów, szukają przede wszystkim możliwości zachowania najważniejszych elementów życia w Chinach. Szybko odnajdują chińskie sklepy i restauracje, zamawiają z Chin ubrania i przedmioty codziennego użytku, korzystają także z informacji zawartych na chińskich stronach internetowych, podczas gdy treści te w dużo szerszym zakresie i bardziej naturalnym kontekście wydają się na wyciągnięcie ręki. Za przykład może posłużyć fakt planowania wycieczki po Polsce czy sprawdzanie informacji o cenach i warunkach wynajmu mieszkania w Krakowie, co stanowiło część zadań językowych. Studenci szukali tych informacji na chińskich portalach zamiast skorzystać ze stron polskich. Co więcej, były to aktywności wykonywane w ramach zajęć językowych, tym bardziej dziwi sposób podejścia do ich realizacji. Z tego względu warto zapoznawać studentów z polską siecią, wskazywać portale, z których można skorzystać w określonych sytuacjach i w razie potrzeby realizacji zaplanowanych działań dydaktycznych. Opieranie się na elementach znanych i sprawdzonych podczas przebywania w nowym środowisku nie jest zaskakujące, niemniej jednak koncentrowanie się przede wszystkim na tym, nie jest najlepszą strategią akulturacyjną. Wówczas pobyt w innym kraju stać się może czasem, który należy przeczeć, przetrwać, zamiast go odpowiednio wykorzystać. Wówczas życie w odmiennym kulturowo kraju, z daleka od bliskich sprawia, że niektórzy studenci zamykają się we własnym środowisku i nie korzystają z możliwości rozwoju nie tylko kompetencji komunikacyjnych, ale w ogóle zetknięcia się z kulturą polską, europejską, Inną. Co więcej, kontakt z tą nową przestrzenią może stać się doświadczeniem stresującym.

Charakterystyka ta nie dotyczy wszystkich Chińczyków przyjeżdżających do Polski – są wśród nich osoby chętne do odkrywania nowych wymiarów rzeczywistości. Jednak jedni i drudzy mogą potrzebować doradcy i/lub przewodnika, mediatora, który uczyni proces budowania pomostów bardziej skutecznym, satysfakcjonującym i przyjemnym. Z tego względu studentom, którzy pierwszy raz przyjeżdżają do

Polski, aby podjąć naukę w uczelniach wyższych, warto zaproponować intensywny trening wprowadzający. Ramowy plan takiego treningu wraz z propozycjami przykładowych sytuacji problemowych i incydentów krytycznych przedstawiam poniżej.

RAMOWY PLAN TRENINGU AKULTURACYJNEGO

1. Przygotowanie:

Czas trwania: 90 minut

Cel: Wprowadzenie do tematu różnic międzykulturowych i omówienie kluczowych wyzwań, z którymi mogą spotkać się studenci.

Treści:

- Wprowadzenie do pojęcia kompetencji międzykulturowych.
- Krótkie przedstawienie polskiej kultury, norm społecznych i wartości (np. indywidualizm, hierarchia w relacjach akademickich, kultura czasu).
- Kluczowe różnice między kulturą chińską a polską.
- Styl komunikacji: bezpośredniość (Polska) vs. wysoki kontekst (Chiny).
- Hierarchia w relacjach: podejście egalitarne (Polska) vs. szacunek dla hierarchii (Chiny).
- Prezentacja głównych barier adaptacyjnych, takich jak różnice w stylu nauczania, język czy sposób nawiązywania relacji.

W celu przeprowadzenia tego treningu można skorzystać z materiałów i propozycji działań przedstawionych w rozdziale *Kiedy Zachód spotyka się ze Wschodem*.

2. Moduł praktyczny: Warsztaty międzykulturowe

Czas trwania: 8 godzin dydaktycznych (4 bloki po 90 minut)

Cel: Rozwijanie umiejętności praktycznych w zakresie adaptacji międzykulturowej.

Blok I: Budowanie świadomości kulturowej

- Ćwiczenia identyfikujące własne normy kulturowe i ich wpływ na komunikację.
- Analiza sytuacji problemowych: dyskusja o różnicach kulturowych na podstawie symulacji sytuacji akademickich i społecznych.

Blok II: Komunikacja międzykulturowa

- Nauka strategii komunikacyjnych (np. jak radzić sobie z krytyką, jak wyrażać swoje zdanie w sposób zgodny z polskimi normami).
- Praktyczne ćwiczenia w parach i grupach, obejmujące m.in. symulację rozmów z polskimi kolegami, wykładowcami i urzędnikami.

Blok III: Rozwiązywanie konfliktów międzykulturowych

- Studia przypadków: analiza sytuacji konfliktowych wynikających z różnic kulturowych i wspólne poszukiwanie rozwiązań.
- Dyskusja o znaczeniu mediacji kulturowej i elastyczności w kontaktach międzynarodowych.

<p>Blok IV: Adaptacja w środowisku akademickim i społecznym</p> <ul style="list-style-type: none"> • Techniki zarządzania stresem kulturowym. • Porady dotyczące nawiązywania kontaktów z polskimi studentami. • Omówienie różnic w systemie edukacyjnym Polski i Chin, np. oceny, struktury relacji z wykładowcami, pracy zespołowej.
<p>3. Moduł integracyjny: Spotkanie międzykulturowe</p> <p>Czas trwania: 3 godziny</p> <p>Cel: Ułatwienie interakcji między studentami chińskimi a polskimi poprzez wspólne doświadczenia.</p> <p>Forma:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Wspólne gotowanie potraw z obu kultur (np. pierogi i jiaozi). • Zabawy integracyjne oparte na różnorodności kulturowej (np. quiz o różnicach i podobieństwach między Polską a Chinami). • Sesja „Pytania i odpowiedzi” z udziałem polskich studentów i mentorów akademickich.
<p>4. Ewaluacja i podsumowanie:</p> <p>Ankiety ewaluacyjne: ocena przydatności treningu przez uczestników.</p> <p>Panel dyskusyjny: podsumowanie najważniejszych wniosków i refleksji studentów.</p> <p>Mentoring: propozycja utworzenia sieci wsparcia dla chińskich studentów, obejmującej zarówno mentorów akademickich, jak i kolegów-studentów z Polski.</p>
<p>Metody i narzędzia:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Interaktywne wykłady i prezentacje. 2. Ćwiczenia grupowe i symulacje. 3. Filmy i materiały multimedialne ilustrujące różnice kulturowe. 4. Materiały pomocnicze: przykłady scenariuszy sytuacji problemowych z propozycjami rozwiązań, pytania do quizu.
<p>Rezultaty:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Wyższa świadomość istnienia różnic kulturowych i ich wpływu na codzienne życie. • Zwiększenie pewności siebie w sytuacjach wymagających międzykulturowej komunikacji. • Poprawa jakości relacji międzykulturowych oraz lepsza integracja studentów chińskich w środowisku polskim.

14.3. Propozycje aktywności rozwijających kompetencje międzykulturowe

W celu przeprowadzenia treningu adaptacyjnego można użyć materiałów (lub wybranych z nich elementów w zależności od potrzeb i możliwości grupy) opisanych w propozycjach przykładowych treningów. Poniżej zamieszczam dodatkowe materiały do wykorzystania w modułach praktycznych.

I. Przykłady scenariuszy problemowych zorientowanych na sytuacje związane z funkcjonowaniem w środowisku akademickim

1. Scenariusz: Różnice w stylu komunikacji z wykładowcami

Sytuacja:

Podczas zajęć grupowych wykładowca kieruje pytanie do całej grupy. Polscy studenci szybko wyrażają swoje opinie, czasami przerywając sobie nawzajem. Student z Chin milczy, czując, że powinien najpierw dokładnie przemyśleć odpowiedź, a następnie poczekać na swoją kolej, aby mówić. Wykładowca zauważa jego brak zaangażowania i pyta wprost: „Dlaczego nic nie mówisz? Czy to za trudne?”.

Problem:

W kulturze chińskiej ceni się powściągliwość i dokładność w wypowiedziach, co może być odbierane jako brak zaangażowania.

Bezpośrednie pytanie wykładowcy może być odebrane jako krytyka lub stawianie pod presją.

Możliwe rozwiązania:

Omówienie z grupą różnic w stylach komunikacyjnych i wypracowanie bardziej efektywnego podejścia.

Zachęcenie studenta do zadawania pytań po zajęciach lub do wyrażania swoich opinii w innej formie (np. e-mailowej).

2. Scenariusz: Praca zespołowa nad realizacją projektu

Sytuacja:

Student z Chin zostaje przydzielony do grupy projektowej z polskimi kolegami. Polscy studenci proponują podział pracy i oczekują, że każdy samodzielnie wykona swoją część zadania. Student z Chin preferuje wspólne działanie i oczekuje częstych spotkań grupowych. Brak wyraźnej komunikacji prowadzi do nieporozumień i frustracji po obu stronach.

Problem:

W kulturze chińskiej praca zespołowa często oznacza wspólną realizację zadania, podczas gdy w Polsce większy nacisk kładzie się na indywidualną odpowiedzialność za swoją część pracy.

Brak komunikacji i zrozumienia różnic w podejściu.

Możliwe rozwiązania:

Ustalenie jasnych zasad współpracy na początku projektu.

3. Scenariusz: Ocena i informacja zwrotna od wykładowcy

Sytuacja:

Student z Chin otrzymuje ocenę „4” (dobry) za prezentację, co dla niego oznacza porażkę, ponieważ w chińskim systemie edukacyjnym uzyskanie najwyższej oceny jest normą. Dodatkowo wykładowca daje studentowi bezpośrednią informację zwrotną w trakcie zajęć, zwraca uwagę zarówno na mocne, ale i na słabe strony prezentacji, co wywołuje w nim zakłopotanie i odczucie, że został skrytykowany publicznie.

Problem:

Polscy wykładowcy mogą postrzegać bezpośredni feedback jako pomocny, ale w chińskiej kulturze może być on odbierany jako zbyt krytyczny.

Możliwe rozwiązania:

Informowanie studentów o systemie ocen w Polsce i znaczeniu poszczególnych ocen.

Propozycja przekazywania szczegółowego feedbacku w formie pisemnej lub podczas indywidualnych konsultacji.

4. Scenariusz: Udział w dyskusjach**Sytuacja:**

Podczas seminarium student z Chin unika wypowiadania się, mimo że ma wiedzę na dany temat. Obawia się, że jego polski nie jest wystarczająco dobry i jego wypowiedź zostanie oceniona negatywnie przez wykładowcę i kolegów.

Problem:

Lęk przed popełnieniem błędu językowego, który w chińskiej kulturze może być odbierany jako „utrata twarzy”.

Polskie środowisko akademickie kładzie duży nacisk na aktywny udział w dyskusjach, co może powodować presję.

Możliwe rozwiązania:

Zachęcanie studentów do wyrażania swoich opinii bez obawy o błędy językowe, np. poprzez prowadzenie sesji pytań na piśmie.

Wprowadzanie ustrukturyzowanych dyskusji (np. z podziałem na role), które mobilizują do zabrania głosu (bardziej szczegółowe propozycje rozwijania działań produkcji ustnej omówiono w rozdziale poświęconym metodyce nauczania działań językowych).

Przygotowanie językowe umożliwiające zabranie głosu i minimalizujące ryzyko popełnienia błędu (np. poprzez przypomnienie odpowiednich struktur oraz słownictwa).

5. Scenariusz: Różnice w podejściu do plagiatu i pracy własnej**Sytuacja:**

Student z Chin oddaje esej, który zawiera liczne cytaty bez odpowiedniego oznaczenia.

Uważa, że wykorzystanie fragmentów tekstów autorytetów jest oznaką szacunku. Wykładowca zwraca uwagę na brak odniesień do źródeł i używa określenia plagiat, co powoduje szok i poczucie niesprawiedliwości.

Problem:

W chińskiej kulturze edukacyjnej często ceni się wierne powielanie treści autorów uznawanych za autorytety, podczas gdy w Polsce nacisk kładzie się na samodzielność i krytyczne myślenie.

Brak odpowiednich wyjaśnień na temat zasad cytowania i plagiatu.

Możliwe rozwiązania:

Zorganizowanie warsztatów na temat zasad akademickiej uczciwości i technik cytowania w polskim systemie edukacyjnym.

Dostarczenie studentom przewodnika dotyczącego zasad pisania prac naukowych.

6. Scenariusz: Współpraca z administracją uczelni**Sytuacja:**

Student z Chin ma problem z rejestracją na zajęcia, ale obawia się wyrazić swoje niezadowolone w bezpośredniej rozmowie z administratorem, ponieważ w jego kulturze bezpośrednie wyrażanie skarg może być postrzegane jako niegrzeczne. Problem pozostaje nierozwiązany przez kilka tygodni.

Problem:

Różnice w postrzeganiu odpowiedzialności za rozwiązywanie problemów: w Polsce oczekuje się proaktywnego podejścia, w Chinach oczekiwanie może być bardziej pasywne.

Bariera językowa i kulturowa w komunikacji z administracją.

Możliwe rozwiązania:

Zapewnienie wsparcia w postaci mentorów lub tutorów, którzy pomagają studentom chińskim w kontaktach z administracją.

Opracowanie przewodnika „krok po kroku” na temat procedur administracyjnych.

7. Scenariusz: Formy kontaktu z wykładowcami**Sytuacja:**

Student z Chin po wykładzie chce zapytać profesora o szczegóły dotyczące zadania domowego. Píše e-mail w bardzo formalnym tonie, zaczyna od „Szanowny Panie Profesorze Doktorze...”, posługuje się długą formułą grzecznościową. Profesor odpowiada krótkim, nieformalnym stylem: „Dzień dobry, Panie Wei, proszę przyjść do mnie po zajęciach, omówimy wszystko”. Student czuje się niekomfortowo i nie jest pewien, czy odpowiedź była poważna.

Problem:

Student nie rozumie różnic w stylu komunikacji między Chinami a Polską, gdzie mniej formalny ton nie oznacza braku szacunku.

Możliwe rozwiązania:

Warsztaty z pisania e-maili i etykiety akademickiej w Polsce zawierające przykłady komunikacji formalnej i nieformalnej oraz zasady ich stosowania.

8. Scenariusz: Praca grupowa – wymienianie opinii, rozwiązywanie problemów**Sytuacja:**

Podczas pracy nad projektem w grupie międzynarodowej jedna ze studentek pyta każdego o propozycje rozwiązań. Studentka z Chin milczy, ponieważ nie chce wchodzić w konflikt z propozycjami innych członków grupy. Inni studenci interpretują to jako brak zainteresowania projektem i zaczynają unikać włączania chińskiej studentki w dyskusję.

Problem:

W kulturze chińskiej wyrażanie opinii wprost może być odbierane jako niegrzeczne lub konfrontacyjne. W Polsce aktywność i wyrażanie swoich poglądów są cenione.

Propozycja rozwiązania:

Symulacje pracy grupowej podczas treningu międzykulturowego, gdzie omawiane są różnice w stylach komunikacji i sposoby budowania relacji w zespołach międzynarodowych.

9. Scenariusz: Samodzielność w nauce**Sytuacja:**

Profesor na zajęciach mówi: „Waszym zadaniem jest przygotowanie eseju na temat różnic kulturowych między Chinami a Polską. Proszę, żebyście sami zdecydowali o strukturze i zakresie pracy”. Studenci z Chin przyzwyczajeni do otrzymywania szczegółowych wytycznych w Chinach, pytają kolegów o szczegóły, ale każdy ma inną koncepcję. Są zdezorientowani i czują się zaniepokojeni brakiem jasnych instrukcji, co może wpływać na jakość wykonania przez nich zadania.

Problem:

Brak przyzwyczajenia do samodzielnego podejmowania decyzji dotyczących nauki.

Propozycja rozwiązania:

Warsztaty na temat oczekiwań akademickich w Polsce, które podkreślą rolę krytycznego myślenia i samodzielności.

10. Scenariusz: Interpretacja komunikacji niewerbalnej**Sytuacja:**

Podczas spotkania grupowego polscy studenci zauważają, że jeden ze studentów chińskich często się uśmiecha, nawet gdy omawiane są trudne problemy projektu. Odbierają to jako brak powagi lub lekceważenie tematu.

Problem:

Uśmiech w kulturze chińskiej może być wyrazem zakłopotania lub próby złagodzenia sytuacji – w Polsce bywa inaczej interpretowany.

Propozycja rozwiązania:

Warsztaty międzykulturowe dotyczące komunikacji niewerbalnej, zawierające ćwiczenia z rozpoznawania i interpretacji gestów w różnych kulturach.

Przedstawione powyżej sytuacje problemowe (incydenty krytyczne) wynikają z własnych doświadczeń w nauczaniu studentów chińskich i stanowią uproszczone opisy zachowań najczęściej obserwowanych. Scenariusze te można mnożyć i wykorzystywać w różnych kontekstach edukacyjnych. Rozwijanie bardziej wszechstronnych strategii edukacyjnych odpowiadających potrzebom studentów, którzy rozpoczynają naukę w odmiennym środowisku kulturowym przygotowuje ich do podejmowania bardziej efektywnych działań i znacząco wpływa na przebieg oraz skuteczność procesu uczenia się.

W ramowym planie treningu akulturacyjnego zawarto także możliwość wprowadzania aktywności opartych na quizach, co jest techniką lubianą przez studentów. Quizy mogą mieć charakter rywalizacji lub opierać się na wspólnym wyszukiwaniu odpowiedzi. Obecnie dysponujemy różnego rodzaju aplikacjami, które umożliwiają przygotowanie quizów w ciekawej interaktywnej formie. Kwestią zasadniczą pozostaje przygotowanie odpowiednich pytań – mogą one być następujące:

Sekcja 1: Ogólne różnice kulturowe**Pytanie 1:**

W kulturze chińskiej milczenie podczas rozmowy może oznaczać:

- a) zgubienie wątku rozmowy;
- b) brak szacunku dla rozmówcy;
- c) refleksję i szacunek dla słów rozmówcy;
- d) niechęć do rozmowy.

Poprawna odpowiedź: c) Refleksję i szacunek dla słów rozmówcy.

Pytanie 2:

Jakie znaczenie ma „utrata twarzy” w kulturze chińskiej?

- a) Odnosi się do straty pieniędzy.
- b) Oznacza utratę społecznego prestiżu lub szacunku.
- c) Jest związana z przekroczeniem norm prawnych.
- d) Dotyczy wyłącznie życia rodzinnego.

Poprawna odpowiedź: b) Oznacza utratę społecznego prestiżu lub szacunku.

Sekcja 2: Różnice w środowisku akademickim**Pytanie 3:**

W Polsce wykładowcy często oczekują od studentów:

- a) aktywnego udziału w dyskusjach;
- b) powtarzania opinii autorytetów;
- c) wyłącznie cichego słuchania wykładów;
- d) zadawania pytań wyłącznie po zakończeniu zajęć.

Poprawna odpowiedź: a) Aktywnego udziału w dyskusjach.

Pytanie 4:

Chińscy studenci mogą preferować prace grupowe, ponieważ:

- a) wierzą w indywidualne podejście do nauki;
- b) praca zespołowa jest kluczowa w ich systemie edukacyjnym;
- c) mają większe doświadczenie w samodzielnej nauce;
- d) nie czują się komfortowo w grupie.

Poprawna odpowiedź: b) Praca zespołowa jest kluczowa w ich systemie edukacyjnym.

Sekcja 3: Normy społeczne**Pytanie 5:**

Jak w kulturze chińskiej traktuje się prezentacje podarunków?

- a) Należy otworzyć prezent natychmiast po jego otrzymaniu.
- b) Należy otworzyć prezent w obecności darczyńcy.
- c) Prezent zazwyczaj otwiera się później, na osobności.
- d) Nie ma określonych zasad dotyczących otwierania prezentów.

Poprawna odpowiedź: c) Prezent zazwyczaj otwiera się później, na osobności.

Pytanie 6:

Jak Polacy często postrzegają hierarchię w relacjach zawodowych?

- a) Jako bardzo sztywną strukturę.
- b) Jako elastyczną, z możliwością swobodnej komunikacji.
- c) Jako obowiązkową barierę między przełożonymi a podwładnymi.
- d) Jako formalność, bez praktycznego znaczenia.

Poprawna odpowiedź: b) Jako elastyczną, z możliwością swobodnej komunikacji

Sekcja 4: Styl komunikacji**Pytanie 7:**

Jak Chińczycy mogą postrzegać bezpośrednią krytykę w miejscu publicznym?

- a) Jako pomocne wskazówki.
- b) Jako motywację do poprawy.
- c) Jako „utrąęę twarzy” i upokorzenie.
- d) Jako wyraz troski o ich rozwój.

Poprawna odpowiedź: c) Jako „utrąęę twarzy” i upokorzenie.

Pytanie 8:

W kulturze polskiej bezpośredniość w wyrażaniu opinii:

- a) jest często uznawana za brak szacunku;
- b) jest ceniona jako przejaw szczerości;
- c) oznacza unikanie konfliktów;
- d) jest charakterystyczna tylko w sytuacjach formalnych.

Poprawna odpowiedź: b) Jest ceniona jako przejaw szczerości.

Sekcja 5: Praktyczne sytuacje**Pytanie 9:**

Podczas akademickiej pracy zespołowej w Polsce preferuje się:

- a) wyznaczenie lidera grupy, który podejmuje wszystkie decyzje;
- b) podział pracy na indywidualne zadania;
- c) spotkania zespołu w celu wykonania całości pracy wspólnie;
- d) realizację projektu wyłącznie pod kierunkiem wykładowcy.

Poprawna odpowiedź: b) Podział pracy na indywidualne zadania.

Pytanie 10:

Jeśli student nie w pełni rozumie zasady obowiązujące w polskiej uczelni, powinien:

- a) czekać, aż ktoś zwróci uwagę na problem;
- b) skonsultować się z administracją lub opiekunem naukowym;
- c) nie poruszać tematu, aby uniknąć konfliktu;
- d) samodzielnie próbować rozwiązać problem, unikając kontaktu z personelem.

Poprawna odpowiedź: b) Skonsultować się z administracją lub opiekunem naukowym.

W niniejszym rozdziale przedstawiono propozycje warsztatów i treningów, które mogą stanowić inspirację oraz zachętę do tworzenia własnych materiałów dydaktycznych. Mogą one być również poddawane krytycznej analizie i dyskusji. Nie ma bowiem treści uniwersalnych. Każdorazowo punktem wyjścia przy opracowywaniu materiałów treningowych powinna być dogłębna analiza potrzeb uczestników, uwzględnienie ich możliwości oraz identyfikacja potencjalnych ograniczeń. Każde podjęte działanie wymaga systematycznej refleksji nad jego przebiegiem i osiągniętymi rezultatami, co w efekcie podnosi jakość pracy. Rzeczowa ocena pozwala na udoskonalenie warsztatu pracy lektora, trenera, mentora czy doradcy, a także innych ról przyjmowanych przez nauczyciela.

W przypadku nauczania grup pochodzących z tak odmiennego kręgu kulturowego jak Chiny nie można marginalizować kwestii kształcenia kompetencji międzykulturowych. Ich rozwój powinien być realizowany w sposób celowy, systematyczny i zaplanowany. Budowanie postawy otwartości i nauka umiejętnego korzystania z możliwości życia w odmiennym kulturowo kraju, wzbogaca, pokazuje inne sposoby i perspektywy, dodaje nowe elementy do repertuaru tych znanych i bezpiecznych, nie dokonując w tym obszarze żadnego uszczerbku. Co więcej – a może przede wszystkim – pozwala studentom zmierzyć się z nową rzeczywistością i sprawnie w niej funkcjonować.

Kiedy podejmujemy działania wymagające wysiłku interpretacyjnego, weryfikowania własnych hipotez co do inności kulturowej, stwarzamy ramy dla różnego rodzaju działań symulujących typowe i mniej typowe sytuacje w odmiennych kontekstach kulturowych. Rozwija to wrażliwość interkulturową uczących się i tym samym przygotowuje ich do życia w odmiennym kulturowo środowisku. Aby stało się to możliwe, konieczne jest przekazywanie stosownej wiedzy, budowanie świadomości i zachęcanie do wspólnego poznawania się – potrzebny jest trening międzykulturowy i akulturacyjny – nie tylko dla studentów z Chin, lecz także dla ich nauczycieli.

ZAKOŃCZENIE

Kiedy zaczynałam pisać tę książkę, zastanawiałam się, czy uda się ją wypełnić treścią. Teraz, kiedy kończę pisanie, widzę jeszcze wiele aspektów, które warto byłoby przedstawić. Pierwszy to dobór materiałów do rozwijania wiedzy o Polsce i Polakach, wiedzy, która pomogłaby zrozumieć złożoność i różnorodność nie tylko kultury polskiej, lecz także europejskiej, zachodniej. Należy w tym celu wybrać i opisać te przejawy kultury europejskiej, które pozwoliłyby Chińczykom lepiej zrozumieć „nasz” sposób myślenia i działania, doceniać dzieła sztuki, czytać literaturę i pochylać się z zainteresowaniem nad fenomenami dnia codziennego. Widzę zatem konieczność oparcia kształcenia językowego na toposach będących kluczami do odkrywania „Zachodu”. O roli toposów w kształceniu chińskich polonistów mówił podczas jednej z edycji Ogólnochińskich warsztatów glottodydaktycznych Andrzej Ruszer. Słuchałam wówczas z uwagą założeń tej koncepcji. Teraz zaś mogę napisać z pełnym przekonaniem, że jest to droga najbardziej właściwa. Podobnie rzecz ma się z kształceniem retorycznym, które od lat z powodzeniem realizuje Andrzej Ruszer na Polonistyce Pekinijskiej. Jestem pewna, że tworzenie specjalnych materiałów dydaktycznych uwzględniających złożone potrzeby tej grupy uczących się jest kwestią najbardziej istotną³⁹. Kluczowy jest bowiem dobór treści, przygotowanie odpowiednich tekstów oraz wdrażanie efektywnych technik pracy. W niniejszej pracy skoncentrowałam się na aspektach dydaktycznych związanych z blokiem

³⁹ Studenci uczący się w Chinach wciąż korzystają z pomocy dydaktycznych, które powstały lata temu i wymagają aktualizacji, np. podręcznika do gramatyki autorstwa Li Jintao. Podręcznik ten napisany jest w języku chińskim, co stanowi jeden z głównych powodów, dla których jest wybierany. Nauczyciele w Chinach korzystają także z podręczników ogólnych, przygotowanych przez polskich autorów i w założeniu stanowiących materiały uniwersalne. Na uwagę zasługują materiały przygotowane we współpracy polskich i chińskich specjalistów. Mam tu na myśli podręcznik kursowy *Hallo! Tu Polska 1* autorstwa Li Yinan, Barbary Morcinek-Abramczyk, Anny Gałęziowskiej-Krzystolik i Agnieszki Tambor (2024). Ważnym przedsięwzięciem jest adaptacja *Programów nauczania języka polskiego jako obcego. Poziomy A1-C2* (red. Janowska i in. 2011/2016) do chińskiego kontekstu edukacyjnego.

czynników kulturowo zależnych oraz kwestiach metodycznych w kształceniu językowym. Świadomie nie uwzględniłam dalszych istotnych aspektów, takich jak np. konstrukcja programów nauczania, dobór treści, rozwijanie kompetencji socjokulturowej, kształcenie literackie, nauczanie języków specjalistycznych, roli tłumaczenia i wielu innych. Zagadnieniom tym można poświęcić kolejne odrębne monografie. Przede wszystkim jednak potrzebne są pomoce dydaktyczne oraz nauczyciele, którzy będą realizować – oprócz programu językowo-kulturowego – najważniejsze cele związane z kompetencjami ogólnymi:

1. W zakresie wiedzy i umiejętności:

- zgłębianie wiedzy o Polsce i kulturze jej mieszkańców w różnych aspektach – od codziennych praktyk po relacje społeczne, hierarchie wartości i systemy aksjologiczne;
- poznawanie systemu edukacji w Polsce w zakresie stosowanych metod nauczania, technik pracy na zajęciach, priorytetów edukacyjnych oraz filozoficznych podstaw kształcenia;
- wykorzystywanie różnic kulturowych jako narzędzia edukacyjnego do rozwijania kompetencji ogólnych uczących się, kształtowania umiejętności językowych, budowania wrażliwości międzykulturowej;
- uwzględnianie treści związanych z kulturą uczących się jako istotnego elementu programu;
- wprowadzanie treści rozwijających świadomość i wiedzę w zakresie komunikacji międzykulturowej.

2. W zakresie postaw:

- budowanie postawy otwartości, ciekawości i gotowości do prowadzenia dialogu z uczącymi się, a także wzajemnego poznawania swoich kultur;
- rozwijanie wiedzy i wrażliwości międzykulturowej poprzez projektowanie i wdrażanie aktywności mających na celu rozwój wiedzy międzykulturowej, umiejętności komunikacyjnych oraz postaw otwartości na różnorodność kulturową;
- uświadamianie działania mechanizmów psychologicznych wpływających na sposób postrzegania i oceny różnic kulturowych, takich jak: etnocentryzm – tendencja do oceniania innych kultur przez pryzmat własnej, ślepotą kulturową – ignorowanie różnic kulturowych, skrypty kulturowe – schematy myślowe kształtowane przez kulturę, które wpływają na sposób rozumienia rzeczywistości, mechanizmy powstawania incydentów krytycznych – reakcje na nieoczekiwane sytuacje wynikające z różnic kulturowych;
- budowanie atmosfery sprzyjającej nauce oraz wymianie doświadczeń poprzez: eliminowanie sądów i opinii wartościujących, redukcjonowanie uprzedzeń i stereotypów kulturowych oraz promowanie otwartości i empatii w komunikacji międzykulturowej.

3. W zakresie poznawania własnego stylu uczenia się i poszerzania sposobów zdobywania wiedzy:
 - obserwacja różnych stylów uczenia się w celu zidentyfikowania preferowanych sposobów uczenia się oraz analiza efektywności zastosowanych metod;
 - wyłanianie stosowanych technik uczenia się oraz ocena ich skuteczności w kontekście osiągnięcia założonych celów edukacyjnych;
 - poszukiwanie i otwartość na inne sposoby zdobywania wiedzy;
 - wzmacnianie mocnych stron i kierowanie uwagi na obszary wymagające poprawy w sposób motywujący i konstruktywny;
 - systematyczna ewaluacja i modyfikacja działań poprzez regularne monitorowanie ich efektywności.
4. W zakresie motywacji:
 - identyfikacja czynników motywujących do podjęcia danego kierunku studiów oraz określenie indywidualnych przesłanek stojących za tym wyborem;
 - wspólne określenie celów edukacyjnych, zarówno w perspektywie krótkoterminowej, jak i długoterminowej;
 - wzmacnianie motywacji poprzez stosowanie strategii dydaktycznych, które wspierają zaangażowanie.

Stałe miejsce w procesie kształcenia powinien zajmować trening z zakresu kompetencji międzykulturowych, komunikacji oraz stylów uczenia się. Kluczem jest współpraca dydaktyków polskich i chińskich, wspólne przygotowywanie programów kształcenia i podręczników kursowych, które powinny być przeznaczone dla tej konkretnej grupy. Taki rodzaj współpracy pozwala studentom rozwijać się nie tylko językowo, lecz także poszerzać horyzonty, łączyć Wschód z Zachodem i odkrywać *Inność*, *Innego* i *Inne* światy.

„I dlatego Herodot, dokonawszy tego odkrycia, odkrycia kultury innych jako zwierciadła, w którym możemy się przejrzeć, aby samych siebie lepiej zrozumieć, każdego poranka niezmiernie, znowu i znowu wyrusza w swoją podróż.”

(Kapuściński 2007/2024: 142)

BIBLIOGRAFIA

- Aleksandrowicz-Pędich L., 2005, *Międzykulturowość na lekcjach języków obcych*, Białystok.
- Au K., Jordan C., 1981, *Teaching Reading to Hawaiian Children: Finding a Culturally Appropriate Solution*, [w:] H. Trueba, G. Guthrie, K. Au (red.), *Culture and the Bilingual Classroom: Studies in Classroom Ethnography*, Newbury, s. 139–152.
- Banach M., Bucko D., 2019, *Rozumienie tekstu pisanego w języku obcym. Na przykładzie języka polskiego jako obcego*, „Biblioteka »LingVariów«. Glottodydaktyka”, t. 19, Kraków.
- Banach M., Bucko D., 2022a, *Rozwijanie kompetencji chińskich studentów w zakresie działań receptywnych na zajęciach z języka polskiego jako obcego*, [w:] T. Czerkies, A. Prizel-Kania (red.), *Między Wschodem a Zachodem. O wyzwaniach dydaktycznych podczas pracy z grupami chińskimi*, „Biblioteka »LingVariów«. Glottodydaktyka”, t. 23, Kraków, s. 75–94, doi: <https://doi.org/10.12797/9788381388238>.
- Banach M., Bucko D., 2022b, *Wyzwania oraz sposoby wsparcia chińskich studentów przygotowujących prace licencjackie. Zajęcia wspierające seminarium*, [w:] T. Czerkies, A. Prizel-Kania (red.), *Między Wschodem a Zachodem. O wyzwaniach dydaktycznych podczas pracy z grupami chińskimi*, „Biblioteka »LingVariów«. Glottodydaktyka”, t. 23, Kraków, s. 165–179, doi: <https://doi.org/10.12797/9788381388238>.
- Bandura E., 2007, *Nauczyciel jako mediator międzykulturowy*, Kraków.
- Bauer J., 2008, *Empatia. Co potrafią lustrzane neurony*, Warszawa.
- Bauman Z., 2000, *Ponowoczesność jako źródło cierpień*, Warszawa.
- Bell D.A., 2014, *Confucianism – Revival*, [w:] Q. Zha (red.), *Education in China: Educational History, Models and Initiatives*, Great Barrington, s. 73–75.
- Bernal B., Ardila A., 2009, *The Role of the Arcuate Fasciculus in Conduction Aphasia*, „Brain”, vol. 132(9), s. 2309–2316, doi: <https://doi.org/10.1093/brain/awp206>.
- Bernstein B., 1986, *Kody i ich odmiany, kształcenie i proces reprodukcji kulturalnej*, „Przeгляд Socjologiczny / Sociological Review”, vol. 34(1), s. 7–40.
- Berry J.W., 1993, *An Ecological Approach to Understanding Cognition across Cultures*, „Advances in Psychology”, nr 103, s. 361–375.
- Białek K., Kawalska A., Kownacka E., Piegat-Kaczmarczyk M., Lipińska M. (red.), 2008, *Warsztaty kompetencji międzykulturowych – podręcznik dla trenerów*, Warszawa.
- Białek M., 2009, *Kształcenie międzykulturowe w edukacji językowej*, Wrocław.
- Biernacka M., 2016, *Znajdź z polskim wspólny język. Fonetyka w nauczaniu języka polskiego jako obcego. Poradnik metodyczny*, Łódź.

- Biggs J., 1996, *Western Misperceptions of the Confucian-Heritage Learning Cultures*, [w:] D. Watkins, J. Biggs (red.), *The Chinese Learner: Cultural, Psychological and Contextual Influences*, Hong Kong, s. 45–67.
- Bishop R., 2009, *Addressing Diversity, Race, Ethnicity and Culture in Classrooms*, [w:] S. Steinberg (red.), *Diversity and Multiculturalism: A Reader*, New York, s. 111–121.
- Bishop R., Berryman M., 2010, *Te Kotahitanga: Culturally Responsive Professional Development for Teachers*, „Teacher Development”, nr 14(2), s. 173–187.
- Błazińska H.J., 2020, *System nauczania w dawnych Chinach*, [w:] J. Marszałek-Kawa, K. Zamasz (red.), *Chiny z perspektywy XXI wieku*, Toruń, s. 159–171.
- Bond M.H., 1987, *Chinese Values and the Search for Culture-Free Dimensions of Culture*, „Journal of Cross-Cultural Psychology”, vol. 18(2), s. 143–164.
- Boski P., 2010, *Kulturowe ramy zachowań społecznych. Podręcznik psychologii międzykulturowej*, Warszawa.
- Brown G., 1983, *Teoria fonologiczna a nauczanie języka*, [w:] J.B.P. Allen, S.P. Order, A. Davies (red.), *Kurs edynburski językoznawstwa stosowanego*, tłum. J. Rusiecki, t. 1, Warszawa, s. 101–123.
- Brown P., Levinson S.C., 1987, *Politeness: Some Universals in Language Usage*, Cambridge.
- Brown-Jeffy S., Cooper J.E., 2011, *Toward a Conceptual Framework of Culturally Relevant Pedagogy: An Overview of the Conceptual and Theoretical Literature*, „Teacher Education Quarterly. Winter”, s. 65–84.
- Buck G., 2001, *Assessing Listening*, Cambridge.
- Bucko D., Prizel-Kania A., Rogala D., 2022, *Razem po polsku. Podręcznik do nauki języka polskiego jako obcego. Poziom B1*, Kraków.
- Bucko D., Prizel-Kania A., Terka B., 2022, *Razem po polsku. Zeszyt ćwiczeń do nauczania języka polskiego. Poziom B1*, Kraków.
- Budohoska W., Grabowska A., 1994, *Dwie półkule – jeden mózg*, Warszawa.
- Burszta W.J., 1998, *Antropologia kultury*, Poznań.
- Burszta W.J., 1998, *Język i myślenie o świecie*, [w:] Z.L. Zawisza (red.), *Antropologia kultury*, Poznań, s. 23–38.
- Byram M., 1997, *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*, Clevedon.
- Cai Y., 2019, *China–Europe Higher Education Cooperation: Opportunities and Challenges*, „Frontiers of Education in China”, vol. 14(2), s. 167–179.
- Cao F., Vu M., Chan D.H.L., Lawrence J.M., Harris L.N., Guan Q., Xu Y., Perfetti C.A., 2013, *Writing Affects the Brain Network of Reading in Chinese: A Functional Magnetic Resonance Imaging Study*, „Human Brain Mapping”, vol. 34(7), s. 1670–1684, doi: <https://doi.org/10.1002%2Fhbm.22017>.
- Carr M., 1992, *Chinese ‘Face’ in Japanese and English (Part 1)*, „The Review of Liberal Arts”, vol. 84, s. 58–60.
- Caudill W., Schooler C., 1973, *Child Behaviour and Child Rearing in Japan and the United States: An Interim Report*, „Journal of Nervous and Mental Disease”, vol. 157, s. 323–338.
- Caudill W., Weinstein H., 1969, *Maternal Care and Infant Behaviour in Japan and America*, „Psychiatry”, vol. 32(1), s. 12–43.
- Chao Y.-R., 1985, *A Grammar of Spoken Chinese*, Taipei Shi.

- Chen W.W., 2015, *The Relations between Perceived Parenting Styles and Academic Achievement in Hong Kong: The Mediating Role of Students' Goal Orientations*, „Learning and Individual Differences”, vol. 37, s. 48–54, doi: <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2014.11.021>.
- Chen X., Dong Q., Zhou H., 1997, *Authoritative and Authoritarian Parenting Practices and Social and School Performance in Chinese Children*, „International Journal of Behavioral Development”, vol. 21(4), s. 855–873.
- Chen Y., Fu S., Iversen S.D., Smith S.M., Matthews P.M., 2002, *Testing for Dual Brain Processing Routes in Reading: A Direct Contrast of Chinese Character and Pinyin Reading Using fMRI*, „Journal of Cognitive Neuroscience”, vol. 14(7), s. 1088–1098.
- Cheng C., 1986, *The Concept of Face and its Confucian Roots*, „Journal of Chinese Philosophy”, vol. 13(3), s. 329–348.
- Cheung C.S., McBride-Chang C., 2008, *Relations of Perceived Maternal Parenting Style, Practices, and Learning Motivation to Academic Competence in Chinese Children*, „Merrill-Palmer Quarterly”, vol. 54, s. 1–22.
- Cheung C.S., Pomerantz E.M., 2011, *Parents' Involvement in Children's Learning in the United States and China: Implications for Children's Academic and Emotional Adjustment*, „Child Development”, vol. 82, s. 932–950, doi: <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2011.01582.x>.
- Chiu M.M., 2008, *China's Challenging Economy, Families, Cultural Values and Student Learning: Benefits, Challenges and Strategies*, [w:] S.T. Hall, M.W. Lewis (red.), *Education in China, 21st Century Issues and Challenges*, New York, s. 141–156.
- Chłopek Z., 2018, *Metodyka nauczania języka niemieckiego. Podręcznik dla studentów germanistyki i początkujących nauczycieli*, Warszawa.
- Chodkiewicz H., 2016, *Szczególne miejsce czytania w nauce języka obcego*, „Języki Obce w Szkole”, nr 4, s. 79–85.
- Chua A., 2011, *Bojowa pieśń tygrysy*, Warszawa.
- Cieslikowska D., 2008, *Objective and Context in Perception and Memory: Polish-Chinese Comparison of Analytic and Holistic Thinking*, [w:] G. Zheng, K. Leung, J.G. Adair (red.), *Perspectives and Progress in Contemporary Cross-Cultural Psychology: Proceedings from the 17th International Congress of the International Association for Cross-Cultural Psychology*, https://scholarworks.gvsu.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1131&context=iaccp_papers (dostęp: 16 VIII 2025).
- Cieszyńska J., 2011, *Zaburzenia linearnego porządkowania, czyli dysleksja*, [w:] J. Cieszyńska, M. Korendo, Z. Orłowska-Popek (red.), *Nowe podejście w diagnozie i terapii logopedycznej – metoda krakowska*, Kraków.
- Cieszyńska J., Korendo M., 2015, *Wczesna interwencja terapeutyczna. Stymulacja rozwoju dziecka. Od noworodka do 6. roku życia*, Kraków.
- Cieszyńska-Rożek J., 2013, *Metoda krakowska wobec zaburzeń rozwoju dzieci. Z perspektywy fenomenologii, neurobiologii i językoznawstwa*, Kraków.
- Cieszyńska-Rożek J., 2018, *Neurobiologiczne podstawy rozwoju poznawczego. Słuch*, Kraków.
- Cieślak A., 2013, *Oficjalność i wariantywność imion nadawanych w Polsce*, „Onomastica”, t. 57, s. 129–143.
- Council of Europe, 2003, *Europejski system opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie*, Warszawa [oryg. dokument: Council of Europe, 2001, *Common*

- European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*], Strasbourg.
- Cudowska A., 2009, *Wspólnota w kulturze indywidualizmu*, [w:] J. Nikitorowicz, J. Muszyńska, M. Sobecki (red.), *Wspólnoty z perspektywy edukacji międzykulturowej*, Białystok, s. 198–213.
- Cushner H., Brislin R.W., 1996, *Intercultural Interactions: A Practical Guide* [wyd. 2], London–New Delhi.
- Cybal-Michalska A., 2020, „Indywidualistyczne” vs „kolektywistyczne” orientacje normatywne młodzieży akademickiej, [w:] E. Solarczyk-Ambrozik, M. Christoph, R. Konieczna-Woźniak (red.), *Edukacja dorosłych a planowanie karier edukacyjno-zawodowych*, Poznań, s. 31–40, doi: <https://doi.org/10.14746/se.2017.45.1>.
- Cyrzyk L., 2010, *Jak rodziła się polonistyka w Chinach*, „Azja-Pacyfik”, nr 11, s. 223–231.
- Czarnik T., 2001, *Starożytna filozofia chińska*, Kraków.
- Czerkies T., 2012, *Tekst literacki w nauczaniu języka polskiego jako obcego (z elementami pedagogiki dyskursywnej)*, „Biblioteka »LingVariów«. Glottodydaktyka”, t. 2, Kraków.
- Czerkies T., 2012, *Kultura jako przestrzeń ścierających się dyskursów i negocjowania znaczeń. O nauczaniu języka polskiego jako obcego opartym na etnografii mówienia oraz filozofii konfliktu*, „Acta Universitatis Lodzianensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców”, nr 19, s. 23–34.
- Czerkies T., 2015, *Strateg, świadek iluminacji czy sługa użyteczny? O roli nauczyciela podczas spotkań cudzoziemców z literaturą polską*, [w:] K. Morita (red.), *Spotkania polonistyk trzech krajów – Chiny, Korea, Japonia. Rocznik 2014/2015. Międzynarodowa Konferencja Akademicka w Tokio*, Tokyo, s. 234–252.
- Czerkies T., 2019, *Płeć 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.
- Czerkies T., 2022, *Co nosimy w sobie jak pieczęć? O próbach przełamывania wzorów myślenia oraz rozwijania świadomości kulturowej*, [w:] T. Czerkies, A. Prizel-Kania (red.), *Między Wschodem a Zachodem. O wyzwaniach dydaktycznych podczas pracy z grupami chińskimi*, „Biblioteka »LingVariów«. Glottodydaktyka”, t. 23, Kraków, s. 133–152, doi: <https://doi.org/10.12797/9788381388238.07>.
- Dakowska M., 2001, *Psycholingwistyczne podstawy dydaktyki języków obcych*, Warszawa.
- Dakowska M., 2014, *O rozwoju glottodydaktyki języków obcych jako dyscypliny naukowej*, Warszawa.
- Daszkiewicz W., 2016, *Źródła ekspansji cywilizacji europejskiej*, „Zeszyty Naukowe KUL”, vol. 59(3), s. 89–108.
- Dąbrowska A., Miodunka W.T., Pawłowski A., 2012, *Wyzwania polskiej polityki językowej za granicą. Kontekst, cele, środki i grupy odbiorcze*, Warszawa.
- Dąbrowski M., 2021, *Chiny. Obraz podwójny*, Warszawa.
- De Bono E., 2008, *Myślenie lateralne. Idee na przekór schematom*, Gliwice.
- Dorren G., 2019, *Babel. W dwadzieścia języków dookoła świata*, tłum. A. Sak, Kraków.
- Drożdżał-Szelest K.M., 2011, *W poszukiwaniu autonomicznego nauczyciela języków obcych*, [w:] M. Pawlak (red.), *Autonomia w nauce języka obcego. Uczeń a nauczyciel*, Poznań, s. 374–391.

- Durham W., 1991, *Coevolution: Genes, Culture, and Human Diversity*, Stanford.
- 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.
- Earley P.C., 1989, *Social Loafing and Collectivism: A Comparison of United States and the People's Republic of China*, „Administrative Science Quarterly”, vol. 34, s. 565–581.
- Edwards R., 2006, *What's in a Name? Chinese Learners and the Practice of Adopting 'English' Names*, „Language, Culture and Curriculum”, vol. 19(1), s. 90–103.
- Erl A., Gymnich M., 2013, *Interkulturelle Kompetenzen. Erfolgreich kommunizieren zwischen den Kulturen*, Stuttgart.
- ESOKJ, 2003, *Europejski system opisu kształcenia językowego. Uczenie się, nauczanie, ocenianie (2003)*, Warszawa.
- Ewertowski T., 2018 *Kanton w podróżopisarstwie polskim pierwszej połowy XX wieku*, [w:] Y.H. Mao (red.), *Spotkania polonistyk trzech krajów – Chiny, Korea, Japonia. Rocznik 2016/2017. Międzynarodowa Konferencja Akademicka w Kantonie*, Kanton, s. 69–92.
- Fabiś A., Łacina-Łanowski A., 2003, *Pedagogiczne poglądy Arystotelesa*, „Nauczyciel i Szkoła”, nr 3–4(20–21), s. 64–72.
- Fairbank J., 2003, *Historia Chin. Nowe spojrzenie*, tłum. T. Lechowska, Z. Słupski, Warszawa-Gdańsk.
- Feng X., 2017, *An Overview of Early Childhood Education in the People's Republic of China*, [w:] N. Rao, J. Zhou, J. Sun (red.), *Early Childhood Education in Chinese Societies*, Dordrecht, s. 55–70, doi: https://doi.org/10.1007/978-94-024-1004-4_4.
- Feng Y., 2001, *Krótką historia filozofii chińskiej*, tłum. M. Zagrodzki, Warszawa.
- Field J., 2008, *Listening in the Language Classroom*, Cambridge.
- Fields R.D., 2012, *Drugi mózg. Rewolucja w nauce i medycynie*, tłum. K. Dzięcioł, Warszawa.
- Filipiak M., 1996, *Socjologia kultury. Zarys zagadnień*, Lublin.
- Fischer-Schreiber I. (red.), 1997, *Encyklopedia mądrości Wschodu. Buddyzm, Hinduizm, Taoizm, Zen*, Warszawa.
- Flynn J.R., 2007, *O inteligencji inaczej*, tłum. A. Nowak, Warszawa.
- Fu A., Li W., 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*, Warszawa, s. 153–167.
- Fung H., 1999, *Becoming a Moral Child: The Socialization of Shame among Young Chinese Children*, „Ethos”, t. 27(2), s. 180–209.
- Gadamer H.G., 1993, *Prawda i metoda. Zarys hermeneutyki filozoficznej*, tłum. B. Baran, Toruń.
- Gao G., Ting-Toomey S., 1998, *Communicating Effectively with the Chinese*, Thousand Oaks.
- Garbar K., 2018, *O znaczeniu komunikacji międzykulturowej w procesie nauczania języka polskiego w Chinach*, [w:] Y.H. Mao (red.), *Spotkania polonistyk trzech krajów – Chiny, Korea, Japonia. Rocznik 2016/2017. Międzynarodowa Konferencja Akademicka w Kantonie*, Kanton, s. 257–264.
- Gay G., 2000, *Culturally Responsive Teaching: Theory, Research, and Practice*, New York.
- Gazzaniga M.S., 2011, *Istota człowieczeństwa. Co sprawia, że jesteśmy wyjątkowi*, tłum. A. Nowak, Sopot.

- Ge J., Gao J., 2023, *A Review of Functional MRI Application for Brain Research of Chinese Language Processing*, „Magnetic Resonance Letters”, vol. 3(1), s. 1–13, doi: <https://doi.org/10.1016/j.mrl.2022.12.001>.
- Ge J. i in., 2015, *Cross-Language Differences in the Brain Network Subserving Intelligible Speech*, „Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America”, vol. 112(10), s. 2972–2977, doi: <https://doi.org/10.1073/pnas.1416000112>.
- Gerrig R., Zimbardo P., 2006, *Psychologia i życie*, tłum. J. Radzicki, Warszawa.
- Gesteland R.R., 2000, *Różnice kulturowe a zachowania w biznesie*, tłum. H. Malarecka-Simbierowicz, Warszawa.
- Gębal P.E., 2013, *Modele kształcenia nauczycieli języków obcych w Polsce i w Niemczech. W stronę glottodydaktyki porównawczej*, „Biblioteka »LingVariów«. Glottodydaktyka”, t. 6, Kraków.
- Gębal P.E., 2019, *Dydaktyka języków obcych. Wprowadzenie*, Warszawa.
- Gębal P.E., Miodunka W.T., 2020, *Dydaktyka i metodyka nauczania języka polskiego jako obcego i drugiego*, Warszawa.
- Gleason J.B., Ratner N. (red.), 2005, *Psycholingwistyka*, Gdańsk.
- Gmerek T., 2003, *Retoryka równości – polityka nierówności. Edukacja i stratyfikacja społeczna w Chińskiej Republice Ludowej*, [w:] T. Gmerek (red.), *Edukacja i stratyfikacja społeczna*, Poznań, s. 231–256.
- Goffman E., 1967/2006, *Rytuał interakcyjny*, tłum. A. Szulżycka, Warszawa [oryg. wyd. 1967: *Interaction Ritual: Essays on Face-to-Face Behavior*, New York].
- Gofron B., 2013, *Konstruktywistyczne ujęcie procesu uczenia się*, „Periodyk Naukowy Akademii Polonijnej”, nr 1, s. 159–172.
- Goleman D., 2007, *Inteligencja emocjonalna*, tłum. A. Jankowski, Poznań.
- Góralczyk B., 2021, *Nowy długi marsz. Chiny ery Xi Jinpinga*, Warszawa.
- Górecki W., 2017, *Toast za przodków*, Wołowiec.
- Grabe W., 2010, *Reading in a Second Language: Moving from Theory to Practice*, New York.
- Grabowska A., 2012, *Lateralizacja funkcji psychicznych w mózgu człowieka*, [w:] T. Górka, A. Grabowska, J. Zagrodzka (red.), *Mózg a zachowanie*, Warszawa, s. 443–488.
- Granet M., 2021, *Cywilizacja chińska*, tłum. M.J. Künstler, Kraków.
- Greenfield P., 2000, *Three Approaches to the Psychology of Culture: Where Do They Come From? Where Can They Go?*, „Asian Journal of Social Psychology”, nr 3, s. 223–240.
- Grice H.P., 1975, *Logic and Conversation*, [w:] P. Cole, J.L. Morgan (red.), *Syntax and Semantics: Vol. 3. Speech Acts*, New York, s. 41–58.
- Griffiths C., 2008, *Lessons from Good Language Learners*, Cambridge.
- Gromkowska-Melosik A., 2017, *Gaokao i procesy stratyfikacji społecznej w Chinach*, „Studia Edukacyjne”, nr 44, s. 45–63.
- Grzegorzczak R., 1999, *Pojęcie językowego obrazu świata*, [w:] J. Bartmiński (red.), *Językowy obraz świata*, wyd. 2 poprawione, Lublin, s. 39–46.
- Grzymała-Moszczyńska H., 2004, *Jak można się uczyć innej kultury – treningi akulturacyjne dla studentów*, [w:] A. Borowiak, P. Szarota (red.), *Tolerancja i wielokulturowość – wyzwania XXI wieku*, Warszawa, s. 177–189.
- Gu M., 2014, *Cultural Foundations of Chinese Education*, Boston.

- Gudykunst W.B., Gao G., Ting-Toomey S., 1996, *Chinese Communication Processes*, [w:] M.H. Bond (red.), *The Handbook of Chinese Psychology*, Hong Kong, s. 280–293.
- Gut A., 2018 *Kulturowo-językowe uwikłania atrybucji społecznych w obszarze moralności i epistemologii*, [w:] Y.H. Mao (red.), *Spotkania polonistyk trzech krajów – Chiny, Korea, Japonia. Rocznik 2016/2017. Międzynarodowa Konferencja Akademicka w Kantonie*, Kanton, s. 213–232.
- Gut A., 2018, *Kulturowe uwarunkowania odbioru dzieła literackiego – przegląd współczesnych badań*, [w:] Y. Kim (red.), *Spotkania polonistyk trzech krajów – Chiny, Korea, Japonia. Rocznik 2018/2019*, Seoul, s. 147–162.
- Gut A., Wilczewski M., 2015, *Porównawcze badania kognitywne (O wpływie czynników kulturowo zależnych na poznanie społeczne)*, [w:] K. Morita (red.), *Spotkania polonistyk trzech krajów – Chiny, Korea, Japonia. Rocznik 2014/2015. Międzynarodowa Konferencja Akademicka w Tokio*, Tokyo, s. 115–134.
- Gut A., Fan Z., Wilczewski M., 2018, *Inner Speech, the Self: Cross-Culture Research on the Polish and the Chinese*, [w:] M. Puchalska-Wasył, P. Oleś, H.J.M. Hermans (red.), *Dialogical Self: Inspirations, Considerations, and Research*, Lublin, s. 143–173.
- Gut A., Wilczewski M., 2015, *Chinese Dream (中国梦) — Kolektywistyczny konstrukt ucieleśniający ducha współczesnych Chin*, „Zeszyty Prasoznawcze”, t. 58(4), s. 839–859.
- Gut A., Zhao G., Ruszer A., 2018, *Kulturowe czytanie literatury. Społeczne parametry ewaluacji bohatera literackiego (przypadek Wokulskiego)*, „Roczniki Humanistyczne”, vol. 66(9), s. 161–194, doi: <https://doi.org/10.18290/rh.2018.66.9-8>.
- 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, doi: <https://doi.org/10.12797/9788381384117>.
- 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*, Warszawa, s. 193–201.
- Hall E.T., 1959/1987, *Bezgłośny język*, tłum. R. Zimand, A. Skarbińska, wstęp M. Płachecki, Warszawa.
- Hall E.T., 1966/2009, *Ukryty wymiar*, tłum. A. Jankowski, Warszawa.
- Hall E.T., 1976/1984, *Poza kulturą*, tłum. E. Goździak, przedmowa i red. nauk. J. Burszta, Warszawa.
- Hampden-Turner Ch., Trompenaars F., 2002, *Siedem wymiarów kultury. Znaczenie różnic kulturowych w działalności gospodarczej*, tłum. B. Nawrot, Warszawa.
- Hansen M.H., Svarverud R. (red.), 2010, *iChina: The Rise of the Individual in Modern Chinese Society*, Copenhagen.

- He J., 2015, *Recepcja polskiego filmu wśród chińskiej młodzieży*, [w:] K. Morita (red.), *Spotkania polonistyk trzech krajów – Chiny, Korea, Japonia. Rocznik 2014/2015. Międzynarodowa Konferencja Akademicka w Tokio*, Tokyo, s. 273–279.
- Heine S.J. i in., 2001, *Divergent Consequences of Success and Failure in Japan and North America: An Investigation of Self-Improving Motivations and Malleable Selves*, „Journal of Personality and Social Psychology”, vol. 81(4), s. 599–615.
- Henderson L., 1996, *Instructional Design of Interactive Multimedia: A Cultural Critique*, „Educational Technology Research & Development”, vol. 44(4), s. 85–104.
- Henrich J., McElreath R., 2012, *Dual-Inheritance Theory: The Evolution of Human Cultural Capacities and Cultural Evolution*, [w:] *The Oxford Handbook of Evolutionary Psychology*, s. 555–570.
- Hickok G., 2014, *The Myth of Mirror Neurons: The Real Neuroscience of Communication and Cognition*, New York.
- Hindle R. i in., 2011, *Culturally Responsive Pedagogies in the Visual and Performing Arts: Exemplars, Missed Opportunities and Challenges*, „Curriculum Matters”, nr 7, s. 26–47.
- Ho D.Y.-F., 1976, *On the Concept of Face*, „American Journal of Sociology”, vol. 81(4), s. 867–884.
- Hofstede G., 2000, *Kultura i organizacje. Zaprogramowanie umysłu*, tłum. M. Durska, Warszawa.
- Hongyuan D., 2014, *A History of the Chinese Language*, Routledge.
- Horbatowski P., 2010, *Polskie życie teatralne w Harbinie. Przyczynek do badań*, [w:] T. Sekiguchi (red.), *Spotkania polonistyk trzech krajów – Chiny, Korea, Japonia. Rocznik 2009. Międzynarodowa Konferencja Akademicka w Tokio*, Tokyo, s. 39–50.
- Howard G., 2006, *We Can't Teach What We Don't Know: White Teachers, Multiracial Schools* [wyd. 2], New York.
- Howden H., Zhou Y., 2014, *China's One-Child Policy: Some Unintended Consequences*, „Economic Affairs”, nr 34(3), s. 1–12, doi: <https://doi.org/10.1111/ecaf.12098>.
- Hrynicky W., 2017, *Imiona i nazwiska człowieka w aspekcie bezpieczeństwa kulturowego*, „Kultura Bezpieczeństwa. Nauka – Praktyka – Refleksje”, nr 28, s. 66–93.
- Hsu F.L.K., 1971, *Psychosocial Homeostasis and Jen: Conceptual Tools for Advancing Psychological Anthropology*, „American Anthropologist”, vol. 73, s. 23–44.
- Hu H.C., 1944, *The Chinese Concept of 'Face'*, „American Anthropologist”, vol. 46(1), s. 45–64.
- Hu W. i in., 2010, *Developmental Dyslexia in Chinese and English Populations: Dissociating the Effect of Dyslexia from Language Differences*, „Brain”, vol. 133(6), s. 1694–1706, doi: <https://doi.org/10.1093/brain/awq106>.
- Huang G.H.C., Gove M., 2015, *Asian Parenting Styles and Academic Achievement: Views from Eastern and Western Perspectives*, „Education”, vol. 135(3), s. 389–397.
- Hudson W., 1960, *Pictorial Depth Perception in Sub-Cultural Groups in Africa*, „The Journal of Social Psychology”, nr 52(2), s. 183–208.
- Hwang K.K., 1987, *Face and Favor: The Chinese Power Game*, „American Journal of Sociology”, vol. 92(4), s. 944–974.
- Hycner R.H., 1985, *Some Guidelines for the Phenomenological Analysis of Interview Data*, „Human Studies”, vol. 8, s. 279–303.
- Ikeda A., 2008, *„Nie lubię igreka”, czyli o trudnych głoskach w języku polskim*, Tokyo.

- Ikeda A., 2010, *Co japoński student myśli o głoskach polskich – kilka uwag z perspektywy logopedycznej*, [w:] T. Sekiguchi, A. Ikeda (red.), *Spotkania polonistyk trzech krajów – Chiny, Korea, Japonia. Rocznik 2009. Międzynarodowa Konferencja Akademicka w Tokio*, Tokyo, s. 179–185.
- Imai M., Gentner D., 1997, *A Cross-Linguistic Study of Early Word Meaning: Universal Ontology and Linguistic Influence*, „Cognition”, vol. 62(2), s. 169–200.
- Irvine J.J., 2001, *The Critical Elements of Culturally Responsive Pedagogy: A Synthesis of the Research*, [w:] J.J. Irvine i in. (red.), *Culturally Responsive Teaching: Lesson Planning for Elementary and Middle Grades*, New York, s. 2–17.
- Irvine J.J., York D.E., 1995, *Learning Styles and Culturally Diverse Students: A Literature Review*, [w:] J.A. Banks, C.A.M. Banks (red.), *Handbook of Research on Multicultural Education*, New York, s. 484–497.
- Jacoby M., 2016, *Chiny bez makijażu*, Warszawa.
- Jaeger W., 2001, *Paideia. Formowanie człowieka greckiego*, tłum. M. Plezia, H. Bednarek, Warszawa.
- Janowska I., Bodzioch M., 2016, *Trening akulturacyjny a rozwijanie interkulturowej kompetencji komunikacyjnej*, „Neofilolog”, nr 46(2), s. 219–231.
- Janowska I., 2010a, *Tekst i jego rozumienie w podejściu zadaniowym*, „Acta Universitatis Lodzensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców”, nr 17, s. 561–569.
- Janowska I., 2010b, *Planowanie lekcji języka obcego*, Kraków.
- Janowska I., 2011, *Podejście zadaniowe do nauczania i uczenia się języków obcych. Na przykładzie języka polskiego jako obcego*, Kraków.
- Janowska I., 2016, *Od metody gramatyczno-tłumaczeniowej do mediacji językowej. Tłumaczenie w dydaktyce języków obcych*, [w:] E. Lipińska, A. Seretny (red.), *Tłumaczenie dydaktyczne w nowoczesnym kształceniu językowym*, „Biblioteka »LingVariów«. Glottodydaktyka”, t. 12, Kraków, s. 37–53.
- Janowska I., 2017, *Zadanie – kluczowe pojęcie współczesnej glottodydaktyki*, [w:] E. Kubicka, M. Berend, M. Rittner (red.), *Nowe perspektywy w nauczaniu języka polskiego jako obcego IV*, Toruń, s. 43–62.
- Janowska I., 2018, *Wpływ europejskiej polityki językowej na dydaktykę języka polskiego jako obcego*, „Język Polski”, R. 98(2), s. 105–122.
- Janowska I., 2019, *Wypowiedź ustna w dydaktyce językowej na przykładzie języka polskiego jako obcego*, „Biblioteka »LingVariów«. Glottodydaktyka”, t. 17, Kraków, doi: <https://doi.org/10.12797/9788376389233>.
- Janowska I., 2020a, *Od nauczania języków obcych do glottodydaktyki polonistycznej – przegląd koncepcji*, [w:] I. Janowska, M. Biernacka (red.), *Kierunki badań w glottodydaktyce polonistycznej*, „Biblioteka »LingVariów«. Glottodydaktyka”, t. 20, Kraków, s. 13–31, doi: <https://doi.org/10.12797/9788381384117.01>.
- Janowska I., 2020b, *Zadaniowa koncepcja kształcenia językowego w materiałach do nauczania języka polskiego jako obcego*, „Acta Universitatis Lodzensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców”, nr 27, s. 505–526, doi: <https://doi.org/10.18778/0860-6587.27.30>.
- Janowska I., Lipińska E., Rabiej A., Seretny A., Turek P. (red.), 2016, *Programy nauczania języka polskiego jako obcego. Poziomy A1–C2 (wyd. 2 popr.)*, „Biblioteka »LingVariów«. Glottodydaktyka”, t. 1, Kraków.

- Janowska I., Plak M., 2021, *Działania mediacyjne w uczeniu się i nauczaniu języków obcych. Od teorii do praktyki*, „Biblioteka »LingVariów«. Glottodydaktyka”, t. 22, Kraków, doi: <https://doi.org/10.12797/9788381386807>.
- Janowska I., Rabiej A., 2014, *Zadanie jako forma wspierania refleksyjnego nauczania gramatyki*, „Neofilolog”, nr 43(2), s. 143–154.
- Jasińska A., 2015, *Po polsku za Wielkim Murem*, „Języki Obce w Szkole”, nr 1, s. 95–98.
- Jasińska A., 2018, *Serial telewizyjny źródłem materiałów do przybliżenia Chińczykom polskiej obyczajowości*, [w:] Y.H. Mao (red.), *Spotkania polonistyk trzech krajów – Chiny, Korea, Japonia. Rocznik 2016/2017. Międzynarodowa Konferencja Akademicka w Kantonie, Kanton*, s. 243–256.
- 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*, Warszawa, s. 81–87.
- Jasińska A., Kajak P., Wegner T. (red.), 2021, *Język polski w Chinach. Z doświadczeń nauczania polszczyzny w Azji Wschodniej*, Warszawa.
- Jastrzębowska G., 1998, *Podstawy teorii i diagnozy logopedycznej*, Opole.
- Jianquiao G., Gang P., Bingjiang L., Yi W., Yan Z., Zhendong I., 2015, *Cross-Language Differences in the Brain Network Subservicing Intelligible Speech*, „Proceedings of the National Academy of Sciences of the USA”, vol. 112(10), s. 2972–2977, doi: <https://doi.org/10.1073/pnas.1416000112>.
- Johnston E.M., Montalbano P.D., Kirkland D.E., 2017, *Culturally Responsive Education: A Primer for Policy and Practice*, New York.
- Joseph R.A., Markus H.R., Tafarodi R.W., 1992, *Gender Differences in the Source of Self-Esteem*, „Journal of Personality and Social Psychology”, vol. 63, s. 1017–1028.
- Juang L., Matsumoto D., 2007, *Psychologia międzykulturowa*, tłum. A. Nowak, Gdańsk.
- Kajak P., 2021a, *Współdziałanie dyplomacji publicznej z glottodydaktyką polonistyczną na przykładzie Chin*, [w:] A. Jasińska, P. Kajak, T. Wegner (red.), *Język polski w Chinach. Z doświadczeń nauczania polszczyzny w Azji Wschodniej*, Warszawa, s. 37–55.
- Kajak P., 2021b, *Studia polskie na Uniwersytecie Syczuańskim w Chengdu. Studium przypadku*, [w:] A. Jasińska, P. Kajak, T. Wegner (red.), *Język polski w Chinach. Z doświadczeń nauczania polszczyzny w Azji Wschodniej*, Warszawa, s. 116–125.
- Kajak P., 2021c, *Upowszechnianie języka polskiego w Azji Wschodniej i Południowej*, [w:] G. Leszczyński, A. Zieniewicz (red.), *Bezdroża glottodydaktyki polonistycznej. Studia, rozprawy i szkice*, Warszawa, s. 91–166.
- Kajdański E., 1999, *Michał Boym. Ambasador Państwa Środka*, Warszawa.
- Kajdański E., 2005, *Chiny. Leksykon*, Warszawa.
- Kajdański E., 2010, *Wspomnienia z Harbinu*, [w:] J. Włodarski, K. Zeidler, M. Burdelski (red.), *Chiny w oczach Polaków. Księga jubileuszowa z okazji 60-lecia nawiązania stosunków dyplomatycznych między Polską a Chińską Republiką Ludową*, Gdańsk, s. 73–103.
- Kalat W., 2019, *Biologiczne podstawy psychologii*, tłum. M. Binder, A. Jarmocik, M. Kuniecki, Warszawa.
- Kałużyńska I., 2020, *Nazwotwórstwo w języku chińskim*, „Onomastica”, t. 64, s. 83–92, doi: <https://doi.org/10.17651/ONOMAST.64.8>.

- Kang J., 2024, Miejsce Polski na mapie turystycznej Chin. Badania sondażowe (praca licencjacka).
- Kaproń-Charzyńska I., 2020, *Nauczanie fonetyki języka polskiego z perspektywy logopedycznej. Studium przypadku studentów z Chin*, „Postscriptum Polonistyczne”, nr 2, s. 65–75, doi: https://doi.org/10.31261/PS_P.2020.26.05.
- Kaproń-Charzyńska I., 2022, *Wyzwania w nauczaniu języka „egzotycznego” – na przykładzie fonodydaktyki języka polskiego*, „Roczniki Humanistyczne”, vol. 70(10), s. 143–157, doi: <https://doi.org/10.18290/rh227010.9>.
- Kapuściński R., 2007/2024, *Podróże z Herodotem*, Warszawa.
- Karpińska-Musiał B., 2015, *Międzykulturowość w glottodydaktyce*, Gdańsk.
- Karpluk M., 1957, *Z badań nad polskim nazewnictwem osobowym XV i początku XVI wieku*, „Onomastica”, t. 3, s. 179–187.
- Kim H.S., Markus H.R., 2002, *Freedom of Speech and Freedom of Silence: An Analysis of Talking as a Cultural Practice*, [w:] R. Schweder, M. Minow, H.R. Markus (red.), *Engaging Cultural Differences: The Multicultural Challenge in Liberal Democracies*, New York, s. 432–452.
- Kim H.S., 2002, *We Talk, therefore We Think? A Cultural Analysis of the Effect of Talking on Thinking*, „Journal of Personality and Social Psychology”, vol. 83(4), s. 828–842.
- Kim S.Y., Wang Y., Orozco-Lapray D., Shen Y., Murtuza M., 2013, *Does “Tiger Parenting” Exist? Parenting Profiles of Chinese Americans and Adolescent Developmental Outcomes*, „Asian American Journal of Psychology”, vol. 4, s. 7–18.
- Kim Y.-D., 2010, *Kolonia Polska w Mandżurii 1898–1949*, [w:] T. Sekiguchi (red.), *Spotkania polonistyk trzech krajów – Chiny, Korea, Japonia. Rocznik 2009. Międzynarodowa Konferencja Akademicka w Tokio*, Tokyo, s. 23–38.
- Kirkbride P.S., Tang S.F., Westwood R.I., 1991, *Chinese Conflict Preferences and Negotiating Behavior: Cultural and Psychological Influences*, „Organization Studies”, vol. 12(3), s. 365–386.
- Kita M., 1998, *Przemiany modelu komunikacji werbalnej*, [w:] E. Jędrzejko (red.), *Nowe czasy, nowe języki, nowe (i stare) problemy*, Katowice, s. 71–86.
- Kluckhohn C., Kelly W., 1945, *Pojęcie kultury*, [w:] R. Linton (red.), *The Science of Man in the World Crisis*, New York, s. 78–105.
- Kłoskowska A., 1962, *Rozumienie kultury w antropologii kulturalnej i socjologii*, „Przegląd Socjologiczny”, nr 16(2), s. 7–34.
- Kłoskowska A., 2007, *Socjologia kultury*, Warszawa.
- Koda K., 2010, *Insights into Second Language Reading: A Cross-Linguistic Approach*, New York.
- Kohn L., 2012, *Taoizm. Wprowadzenie*, tłum. J. Hunia, „Ex Oriente”, Kraków.
- Komorowska H., 2002, *Metodyka nauczania języków obcych*, Warszawa.
- Korendo M., Sedivy K., 2015, *Słucham i uczyć się mówić. Percepcja słuchowa*, Kraków.
- Kramersch C., [1993]2004, *Context and Culture in Language Teaching*, Oxford.
- Kramersch C., Z. Hua, 2016, *Language, Culture, and Language Teaching*, [w:] G. Hall (red.), *Routledge Handbook of English Language Teaching*, London, s. 38–50.
- Krashen S.-D., 1982, *Principles and Practice in Second Language Acquisition*, Oxford.

- Krasnoff B., 2016, *Culturally Responsive Teaching: A Guide to Evidence-Based Practices for Teaching All Students Equitably*, Region X Equity Assistance Center Education Northwest.
- Kroeber A.L., 1989, *Istota kultury*, tłum. P. Sztompka, Warszawa.
- Kroeber A.L., Kluckhohn C., 1952, *Culture: A Critical Review of Concepts and Definitions*, Cambridge.
- Krüger H.-H., 2005, *Wprowadzenie w teorie i metody badawcze nauk o wychowaniu*, tłum. D. Sztobryn, wstęp i oprac. B. Śliwerski, Gdańsk.
- Kuhl P.K., 2007, *Język, umysł i mózg. Doświadczenie zmienia percepcję*, [w:] B. Bokus, G.W. Shugar (red.), *Psychologia języka dziecka. Osiągnięcia, nowe perspektywy*, Gdańsk, s. 34–62.
- Kulesza R., Kowalewski K., 2019, *Zrozumieć przeszłość I. Podręcznik do historii dla liceum ogólnokształcącego i technikum. Zakres rozszerzony*, Warszawa.
- Künstler M.J., 2000, *Języki chińskie*. Warszawa.
- Kurcz I., 2000, *Psychologia języka i komunikacji*, Warszawa.
- Kurkowski Z.M., 1998, *Słuch a mowa w aspekcie rozwojowym w normie i patologii*, „Kosmos”, vol. 47(3), s. 289–296.
- Kyung-Sup C., 2014, *Individualization without Individualism: Compressed Modernity and Obfuscated Family Crisis in East Asia*, [w:] E. Ochiai, L.A. Hosoya (red.), *Transformation of the Intimate and the Public in Asian Modernity*, Leiden, s. 37–62, doi: https://doi.org/10.1163/9789004264359_003.
- Ladson-Billings G., 1995, *Toward a Theory of Culturally Relevant Pedagogy*, „American Educational Research Journal”, vol. 32(3), s. 465–491.
- Lakoff G., 1978, *Some Remarks on “The Boundaries of Words”*, „Proceedings of the Chicago Linguistic Society”, vol. 14, s. 251–273.
- Leśniewska K., 2018, *Lektorat języka polskiego na Uniwersytecie w Zhaoqing. Rozwój, perspektywy, wyzwania*, [w:] Y.H. Mao (red.), *Spotkania polonistyk trzech krajów – Chiny, Korea, Japonia. Rocznik 2016/2017. Międzynarodowa Konferencja Akademicka w Kantonie*, Kanton, s. 445–456.
- Leung C.Y.W., McBride-Chang C., Lai B.P.Y., 2004, *Relations among Maternal Parenting Style, Academic Competence, and Life Satisfaction in Chinese Early Adolescents*, „The Journal of Early Adolescence”, vol. 24, s. 113–143.
- Li J., 2001, *Chinese Conceptualization of Learning*, „Ethos”, vol. 29(2), s. 111–137.
- Li X., Ma X., Hu T., 2016, *How Does Learning Style and Teaching Style Jointly Relate to Cultural Intelligence? A Study of Chinese Overseas Students*, [w:] J. Wardęga (red.), *China – Central and Eastern Europe Cross-Cultural Dialogue: Society, Business, and Education in Transition*, Kraków, s. 341–362.
- Li Y., 2012, *Po polsku nie tylko się mówi! Metodyka nauczania kultury w dydaktyce polonistycznej w Chinach*, „Postscriptum Polonistyczne”, nr 2(10), s. 263–273.
- Li Y., 2017, *Literatura polska w Chinach*, Katowice.
- Li Y., 2018, *Dydaktyka polonistyczna wobec inicjatywy „Jeden pas, jeden szlak”. Program i metody*, [w:] Y.H. Mao (red.), *Spotkania polonistyk trzech krajów – Chiny, Korea, Japonia. Rocznik 2016/2017. Międzynarodowa Konferencja Akademicka w Kantonie*, Kanton, s. 387–398.

- Liberman A.M., Cooper F.S., Shankweiler D.P., Studdert-Kennedy M., 1967, *Perception of the Speech Code*, „Psychological Review”, vol. 74, s. 431–461.
- Liu D., Wellman H.M., Tardif T., Sabbagh M.A., 2008, *Theory of Mind Development in Chinese Children: A Meta-Analysis of False-Belief Understanding across Languages and Cultures*, „Developmental Psychology”, vol. 44(2), s. 523–531.
- Long D., Prizel-Kania A., 2024b, *Tożsamość ukryta w imionach. O polskich imionach chińskich studentów z perspektywy glottodydaktycznej*, „Postscriptum Polonistyczne”, nr 2(35), s. 1–21, doi: https://doi.org/10.31261/PS_P.2024.34.06.
- Lou Y., 2023, *Charakter Chin*, tłum. M. Pieczatowska-Mysiak, Toruń.
- Lubaś W., 2009, *Polityka językowa*, Opole.
- Lyotard J.-F., 1997, *Kondycja ponowoczesna. Raport o stanie wiedzy*, tłum. M. Kowalska, J. Migasiński, Warszawa.
- Machowska J., 2022, „Aby język giętki powiedział wszystko, co pomyśli głowa”. O nauczaniu gramatyki na kierunku studia polskie – język, kultura, społeczeństwo słów kilka, [w:] T. Czernikies, A. Prizel-Kania (red.), *Między Wschodem a Zachodem. O wyzwaniach dydaktycznych podczas pracy z grupami chińskimi*, „Biblioteka »LingVariów«. Glottodydaktyka”, t. 23, Kraków, s. 95–112, doi: <https://doi.org/10.12797/9788381388238.05>.
- Maciołek M., Tambor J., 2018, *Głoski polskie. Przewodnik fonetyczny dla cudzoziemców i nauczycieli uczących języka polskiego jako obcego* (wyd. wznowione), Katowice.
- Madelska L., 2010, *Bliźniacze słowa. Test przesiewowy do badania dojrzałości szkolnej w zakresie percepcji i wymowy dzieci wielojęzycznych*, Lublin.
- Majewicz A.F., 1989, *Języki świata i ich klasyfikowanie*, Warszawa.
- Majewska-Tworek A., 2024, *Szura, szumi i szeleści. Ćwiczenia fonetyczne nie tylko dla cudzoziemców z płytą CD*, Wrocław.
- Malec M., 1982, *Staropolskie skrócone nazwy osobowe od imion dwuczłonowych*, Wrocław.
- Malec M., 2015, *Kulturowe przyczyny zmian w polskim imiennictwie osobowym (w ujęciu diachronicznym)*, „Onomastica”, t. 59, s. 123–136.
- Malejka J., 2007, *Jak uczyć Chińczyków wymowy polskiej*, [w:] B.K. Cheong (red.), *Studia polonistyczne w Azji*, Seoul, s. 159–167.
- Malejka J., 2008, *Potomkowie smoka o sobie samych, czyli o autostereotypie Chińczyków*, „Postscriptum Polonistyczne”, nr 1(1), s. 207–225.
- Malejka J., 2010, *Baranek wśród smoków, czyli o mojej pracy na lektoracie języka polskiego w Pekinie*, [w:] J. Włodarski, K. Zeidler, M. Burdelski (red.), *Chiny w oczach Polaków*, Gdańsk, s. 329–338.
- Malejka J., 2010, *Na głęboką wodę – o zaletach (i wadach) komunikowania się z Chińczykami wyłącznie po polsku*, [w:] T. Sekiguchi (red.), *Spotkania polonistyk trzech krajów – Chiny, Korea, Japonia. Rocznik 2009. Międzynarodowa Konferencja Akademicka w Tokio*, Tokyo, s. 167–177.
- Malejka J., 2013, *Szyk wyrazów w języku polskim – problem nie tylko glottodydaktyczny*, [w:] E.-S. Choi (red.), *Spotkania polonistyk trzech krajów – Chiny, Korea, Japonia. Rocznik 2012/2013. Międzynarodowa Konferencja Akademicka w Seulu*, Seoul, s. 231–240.
- Malejka J., 2021a, *Podejście międzykulturowe w nauczaniu języka polskiego jako obcego w Chinach*, „Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska. Sectio N: Educatio Nova”, vol. 6, s. 467–485, doi: <https://doi.org/10.17951/en.2021.6.467-485>.

- Malejka J., 2021b, *Nowe wyzwania glottodydaktyki polonistycznej w Chińskiej Republice Ludowej*, „Z Teorii i Praktyki Dydaktycznej Języka Polskiego”, t. 30, s. 187–206, doi: <https://doi.org/10.31261/TPDJP.2021.30.12>.
- Mańkowska A., 2016, *Dzieciństwo i edukacja dzieci w Chinach w perspektywie nierówności społecznych*, „Studia Edukacyjne”, nr 39, s. 235–248.
- Mańkowska A., 2017, *Mobilność edukacyjna chińskich studentów*, „Studia z Teorii Wychowania”, vol. 4(21), s. 37–54.
- Mańkowska A., 2020, *Chiński plan OBOR. Czy Chiny zmienią edukację wyższą na świecie?*, [w:] A. Murawska, P. Wiażewicz-Wójtowicz (red.), *W tyglu zmian. Edukacja akademicka w Polsce i na świecie*, Szczecin, s. 151–160.
- Mańkowska A., 2021, *Edukacja w Chinach. Studium systemu edukacji i jego społeczno-kulturowych uwarunkowań*, Poznań.
- Mao R., 2018, *Chińscy studenci o rocznych stażach językowych w Polsce*, „Kwartalnik Polonicum”, nr 30, s. 57–66.
- Mao R., 2022, *Kompetencja językowa w języku polskim Chińczyków zdających egzaminy certyfikatowe z języka polskiego jako obcego w latach 2007–2011 (praca doktorska)*.
- Mao Y.H., 2015, *O promocji języka polskiego i kultury polskiej w Chinach Południowych w ostatnich latach*, [w:] K. Morita (red.), *Spotkania polonistyk trzech krajów – Chiny, Korea, Japonia. Rocznik 2014/2015. Międzynarodowa Konferencja Akademicka w Tokio*, Tokyo, s. 147–160.
- Mao Y.H. (red.), 2018 *Spotkania polonistyk trzech krajów – Chiny, Korea, Japonia. Rocznik 2016/2017. Międzynarodowa Konferencja Akademicka w Kantonie*, Kanton, s. 33–40.
- Marginson S., 2014, *Student Self-Formation in International Education*, „Journal of Studies in International Education”, vol. 18(1), s. 6–22, doi: <https://doi.org/10.1177/1028315313513036>.
- Markus H.R., Kitayama S., 1991a, *Culture and the Self: Implications for Cognition, Emotion, and Motivation*, „Psychological Review”, vol. 98(2), s. 224–253.
- Markus H.R., Kitayama S., 1991b, *Cultural Variation in Self-Concept*, [w:] G.R. Goethals, J. Strauss (red.), *Multidisciplinary Perspectives on the Self*, New York, s. 18–48.
- Markus H., Kitayama S., 1993, *Kultura i ja. Implikacje dla procesów poznawczych, emocji i motywacji*, „Nowiny Psychologiczne”, nr 3, s. 5–20.
- Masuda T., Nisbett R.E., 2001, *Attending Holistically versus Analytically: Comparing the Context Sensitivity of Japanese and Americans*, „Journal of Personality and Social Psychology”, vol. 81(5), s. 922–934.
- Matsumoto D., 2001, *Culture and Emotion*, [w:] D. Matsumoto, H.C. Hwang (red.), *The Handbook of Culture and Psychology*, Oxford, s. 171–222.
- Matsumoto D., Juang L., 2007, *Psychologia międzykulturowa*, tłum. A. Nowak, Gdańsk.
- Matsumoto D., Kudoh T., Takeuchi S., 1996, *Changing Patterns of Individualism and Collectivism in the United States and Japan*, „Culture Psychology”, vol. 2(1), s. 77–107.
- Mazur J. (red.), 1998, *Promocja języka i kultury polskiej w świecie*, Lublin.
- Mądre cytaty*, <https://www.madre-cytaty.pl/da-vinci-o-praktyce-bez-teorii.html>.
- McArthur M., 2011, *Confucius*, London.
- Melosik Z., 2009, *Uniwersytet i społeczeństwo. Dyskursy wolności, wiedzy i władzy*, Kraków.
- Michałowska T., 2000, *Średniowiecze*, Warszawa.

- Milewski S., Kuczowski J., Kaczorowska-Bray K. (red.), b.d., *Biomedyczne podstawy logopedii*, Gdańsk.
- Milewski T., 1976, *Językoznawstwo*, Warszawa.
- Minami M., 1994, *English and Japanese: A Cross-Cultural Comparison of Parental Styles of Narrative Elicitation*, „Issues in Applied Linguistics”, vol. 5, s. 383–407.
- Miodunka W., 1990, *Moc języka i jej znaczenie w kontaktach językowych i kulturowych*, [w:] W. Miodunka (red.), *Język polski w świecie. Zbiór studiów*, Warszawa–Kraków, s. 39–49.
- Miodunka W.T., 2016, *Glottodydaktyka polonistyczna. Pochodzenie, stan obecny, perspektywy*, „Biblioteka »LingVariów«. Glottodydaktyka”, t. 16, Kraków.
- Miodunka W.T., 2016, *Wprowadzenie. Metodyka, dydaktyka, pedagogika a nauczanie języka polskiego jako obcego*, [w:] A. Seretny, E. Lipińska (red.), *Z zagadnień dydaktyki języka polskiego jako obcego*, Kraków, s. 7–10.
- Miodunka W., Tambor J. (red.), 2018, *Nauczanie i promocja języka polskiego w świecie. Diagnoza – stan – perspektywy*, Katowice, doi: <https://doi.org/10.31261/OA.2018.0001>.
- Mitter R., 2021, *Chiny współczesne. Krótkie wprowadzenie*, tłum. B. Kowalski, Łódź.
- Młynarczyk M., 2013, *Artykulacja polskich głosek u chińskich studentów uczących się języka polskiego*, „Acta Universitatis Wratislaviensis. Studia Linguistica”, nr 32, s. 133–145.
- Mohatt G., Erickson F., 1981, *Cultural Differences in Teaching Styles in an Odawa School: A Sociolinguistic Approach*, [w:] H. Trueba, G. Guthrie, K. Au (red.), *Culture and the Bilingual Classroom: Studies in Classroom Ethnography*, Rowley, s. 105–119.
- Moustakas C., 1994, *Phenomenological Research Methods*, London.
- Naiman N., Fröhlich M., Stern H., Todesco A., 1978, *The Good Language Learner*, Toronto.
- Nakamura, H., 1964/2005, *Systemy myślenia ludów Wschodu. Indie – Chiny – Tybet – Japonia*, tłum. M. Kanert, W. Szkudlarczyk-Brkić, Kraków.
- Nakanishi N., 1982, *A Report on the „How Do People Spend Their Time Survey” in 1980*, „Studies of Broadcasting”, vol. 18, s. 93–113.
- Nęcki Z., 2000, *Negocjacje w biznesie*, Kraków.
- Niewdana L., 2011, *Osobowe relacje (guanxi) w chińskim biznesie*, [w:] E. Zajdler (red.), *Zrozumieć Chińczyków. Kulturowe kody społeczności chińskich*, Warszawa, s. 205–236.
- Nisbett R.E., 2007, *Eastern and Western Ways of Perceiving the World*, [w:] Y. Shoda, D. Cervone, G. Downey (red.), *Persons in Context: Building a Science of the Individual*, New York, s. 62–83.
- Nisbett R.E., 2010, *Inteligencja. Sposoby oddziaływania na IQ. Dlaczego tak ważne są szkoła i kultura*, tłum. M. Szymczukiewicz, Sopot.
- Nisbett R.E., 2015, *Geografia myślenia. Dlaczego ludzie Wschodu i Zachodu myślą inaczej?*, tłum. E. Wojtych, Sopot.
- Nisbett R.E., Miyamoto Y., 2005, *The Influence of Culture: Holistic versus Analytic Perception*, „Trends in Cognitive Sciences”, vol. 9(10), s. 467–473.
- Nisbett R.E., Norenzayan A., 2002, *Culture and Cognition*, [w:] D. Medin, H. Pashler (red.), *Stevens’ Handbook of Experimental Psychology* [wyd. 3], New York.
- Nisbett R.E., Peng K., Choi I., Norenzayan A., 2001, *Culture and Systems of Thought: Holistic versus Analytic Cognition*, „Psychological Review”, vol. 108(2), s. 291–310.
- Norenzayan A., Smith E., Kim B.J., Nisbett R., 2002, *Cultural Preferences for Formal versus Intuitive Reasoning*, „Cognitive Science”, vol. 26, s. 653–684.

- Obębowski A., 2017, *Biologiczne podstawy mowy*, [w:] S. Milewski, J. Kuczkowski, K. Kaczorowska-Bray (red.), *Biomedyczne podstawy logopedii*, Gdańsk, s. 23–35.
- Olszewski W., 2003, *Chiny. Zarys kultury*, Poznań.
- Orłowska-Popek Z., 2011, *Neurobiologiczna stymulacja funkcji słuchowych*, [w:] M. Michalik (red.), *Nowa Logopedia. Biologiczne uwarunkowania rozwoju i zaburzeń mowy*, Kraków, s. 191–198.
- Ostaszewska D., Tambor J., 2008, *Fonetyka i fonologia współczesnego języka polskiego*, Warszawa.
- Oxford R., 1989, *Wykorzystanie strategii uczenia się języka. Synteza badań z implikacjami dla treningu strategicznego*, „System”, nr 17, s. 235–247.
- Pachociński R., 2007, *Pedagogika porównawcza*, Warszawa.
- Pachowicz M., 2014, *Utrata twarzy, czyli o upokorzeniu w aspekcie społecznym i jednostkowym*, „Parecja”, nr 2, s. 9–24, doi: <https://doi.org/10.15290/parecja.2014.02.02>.
- Panasiuk J., 2017, *Neurobiologiczne podstawy mowy*, [w:] S. Milewski, J. Kuczkowski, K. Kaczorowska-Bray (red.), *Biomedyczne podstawy logopedii*, Gdańsk, s. 359–409.
- Paris D., 2012, *Pedagogika kulturowo podtrzymująca. Potrzeba zmiany podejścia, terminologii i praktyki*, „Educational Researcher”, vol. 41(3), s. 93–97.
- Pawlak M., 2011, *Badania empiryczne nad autonomią w nauce języka obcego – cele, metodologia, perspektywy*, [w:] M. Pawlak (red.), *Autonomia w nauce języka obcego – uczeń a nauczyciel*, Poznań–Kalisz–Konin, s. 47–63.
- Pawłowski A., 2006, *Problemy polskiej polityki językowej w Unii Europejskiej*, „Socjolingwistyka”, nr 20, s. 7–17.
- Pawłowski A., 2008, *Zadania polskiej polityki językowej w Unii Europejskiej*, [w:] J. Warchała, D. Krzyżyk (red.), *Polska polityka językowa w Unii Europejskiej*, „Prace Naukowe Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach”, nr 2613, s. 113–147.
- Pawłowski A., 2015, *Promocja języka polskiego – między lingwistyką a marketingiem*, „Poradnik Językowy”, nr 8, s. 143–155.
- Peng K., Nisbett R.E., 1999, *Culture, Dialectics, and Reasoning about Contradiction*, „American Psychologist”, vol. 54(9), s. 741–754.
- Peng Z., Peng T., 2016, *ETiK-International Szanghaj. Zamierzenie badawcze i raport z konstruowania zadań testowych dostosowanych do kontekstu chińskiego*, „Forum Pedagogiczne”, t. 2(1), s. 96–116, doi: <https://doi.org/10.21697/10.21697/fp.2016.2.06>.
- 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”, vol. 17(1), s. 5–21, doi: <https://doi.org/10.1080/10888438.2012.689786>.
- Philips M., Bornkessel-Schlesewsky I., Bisang W., Schelewsky M., 2008, *The Role of Animacy in the Real-Time Comprehension of Mandarin Chinese: Evidence from Auditory Event-Related Brain Potentials*, „Brain and Language”, vol. 105(1), s. 112–133.
- Pierzchała K., 2018, *Specyfika azjatyckiego wychowania na przykładzie Chin w kontekście powieści Amy Chua Bojowa pieśń tygryscy*, [w:] J. Marszałek-Kawa, B. Mydlowska, K. Pierzchała (red.), *Azja. Edukacja, wychowanie, modernizacja społeczna*, Toruń, s. 26–47.
- Pietkiewicz I., Smith J.A., 2012, *Praktyczny przewodnik interpretacyjnej analizy fenomenologicznej w badaniach jakościowych w psychologii*, „Czasopismo Psychologiczne”, t. 18(2), s. 361–369.

- 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*, Warszawa, s. 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*, Warszawa, s. 179–201.
- Pisarek W., 1999, *Istota i sens polskiej polityki językowej*, [w:] J. Mazur (red.), *Polska polityka językowa na przełomie tysiącleci*, Lublin, s. 13–24.
- Pisarek W., b.d., *RJP PAN: Polityka językowa Rzeczypospolitej Polskiej, państwa członkowskiego Unii Europejskiej, Rada Języka Polskiego PAN*, https://rjppan.pl/index.php?option=com_content&view=article&id=1382 (dostęp: 6 IV 2022).
- Pluta-Wojciechowska D., 2015, *Wymowa cudzoziemców uczących się języka polskiego jako L2 w oczach logopedy. Rekonesans zagadnień*, „Forum Logopedyczne”, nr 23, s. 26–32.
- Podgórska J., 2023, *Tak działa mózg. Jak mądrze dbać o jego funkcjonowanie*, Warszawa.
- Price C.J., 2012, *A Review and Synthesis of the First 20 Years of PET and fMRI Studies of Heard Speech, Spoken Language, and Reading*, „Neuroimage”, vol. 62(2), s. 816–847, doi: <https://doi.org/10.1016/j.neuroimage.2012.04.062>.
- Prizel-Kania A., 2008, *Rola i sposoby kształcenia percepcji słuchowej*, [w:] W. Miodunka, A. Seretny (red.), *W poszukiwaniu nowych rozwiązań. Dydaktyka języka polskiego jako obcego u progu XXI wieku*, Kraków, s. 215–222.
- Prizel-Kania A., 2010, *Trudności w rozumieniu ze słuchu w języku polskim na poziomie B2. Analiza wstępna*, [w:] R. Nycz, W. Miodunka, T. Kunz (red.), *Polonistyka bez granic*, t. 2, Kraków, s. 123–133.
- Prizel-Kania A., 2013, *Rozwijanie sprawności rozumienia ze słuchu w języku polskim jako obcym*, „Biblioteka »LingVariów«. Glottodydaktyka”, t. 4, Kraków.
- Prizel-Kania A., 2013, *Analiza porównawcza tekstów stosowanych w testowaniu rozumienia ze słuchu na poziomie B2 w certyfikacji języków polskiego i angielskiego*, [w:] J. Mazur, A. Małycka, K. Sobstyl (red.), *Glottodydaktyka polonistyczna w obliczu dynamiki zmian językowo-kulturowych i potrzeb społecznych*, Lublin, s. 271–282.
- 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”, t. 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*, Lublin, s. 139–150.
- Prizel-Kania A., 2017, *Psycholingwistyczne i biologiczne podstawy nauczania wymowy*, „Języki Obce w Szkole”, nr 2, s. 4–7.
- Prizel-Kania A., 2018, *Słuchowa wrażliwość fonologiczna i jej wpływ na opanowanie poprawnej wymowy – na przykładzie badań studentów chińskojęzycznych*, [w:] Y. Kim (red.), *Spotkania polonistyk trzech krajów – Chiny, Korea, Japonia. Rocznik 2018/2019*, Seoul, s. 267–278.

- Prizel-Kania A., 2019, *Wpływ formuły lateralizacji na proces nauki języka obcego*, „Kwartalnik Polonicum”, nr 31/32, s. 52–57.
- Prizel-Kania A., 2020, *Specyfika postaw i zachowań chińskich studentów jako przedstawicieli kultur kolektywnych w perspektywie glottodydaktycznej*, „Acta Universitatis Lodzianensis. Kształcenie polonistyczne cudzoziemców”, nr 27, s. 277–290, doi: <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 Lodzianensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców”, nr 28, s. 145–157, doi: <https://doi.org/10.18778/0860-6587.28.10>.
- Prizel-Kania A., 2022a, *Neurobiologiczne uwarunkowania nauki języków obcych*, „Poradnik Językowy”, nr 10(799), s. 201–214, doi: <https://doi.org/10.33896/PorJ.2022.10.12>.
- Prizel-Kania A., 2022b, *Wymiary kultur i ich wpływ na proces uczenia się oraz komunikację w języku polskim jako obcym*, [w:] T. Czerkies, A. Prizel-Kania (red.), *Między Wschodem a Zachodem. O wyzwaniach dydaktycznych podczas pracy z grupami chińskimi*, „Biblioteka »LingVariów«. Glottodydaktyka”, t. 23, Kraków, s. 59–74, doi: <https://doi.org/10.12797/9788381388238.03>.
- Prizel-Kania A., 2023, *Analiza wskaźników kompetencji fonologicznej w odniesieniu do propozycji zawartej w CEFR Companion Volume (2020)*, „Acta Universitatis Lodzianensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców”, nr 30, s. 105–116, doi: <https://doi.org/10.18778/0860-6587.30.07>.
- Prizel-Kania A., 2024, *Speech Perception and Its Role in Foreign Language Learning as Exemplified by a Study on Chinese-Speaking Learners of Polish*, [w:] P. Gębal, I. Janowska (red.), *Theory and Practice of Polish Language Teaching: New Methodological Concepts*, Göttingen, s. 189–206, doi: <https://www.doi.org/10.14220/9783737016506.189>.
- Raba-Schulze A., 2018, *Polityka jednego dziecka i jej implikacje z perspektywy bezpieczeństwa demograficznego Chin*, [w:] J. Marszałek-Kawa, B. Mydlowska, K. Pierzchała (red.), *Azja. Edukacja, wychowanie, modernizacja społeczna*, Toruń, s. 101–118.
- Reynolds S., Valentine D., 2009, *Komunikacja międzykulturowa*, tłum. K. Bogusz, Warszawa.
- Rocławski B., 2001, *Słuch fonemowy i fonetyczny. Teoria i praktyka*, Gdańsk.
- Rogers C.P., Graham C.R., Mayes C.T., 2007, *Cultural Competence and Instructional Design: Exploration Research into the Delivery of Online Instruction Cross-Culturally*, „Educational Technology Research & Development”, vol. 55(2), s. 197–217.
- Rost M., 1990, *Listening in Language Learning*, London.
- Rostowski J., Rostowska T., 2014, *Rola systemu lustrzanych neuronów w rozwoju języka i komunikacji interpersonalnej*, „Psychologia Rozwojowa”, t. 19(2), s. 49–65.
- Rubin J., 1975, *What the ‘Good Language Learner’ Can Teach Us*, „TESOL Quarterly”, nr 9(1), s. 41–51.
- Rushton J.P., Jensen A.R., 2006, *The Totality of Available Evidence Shows the Race IQ Gap Still Remains*, „Psychological Science”, vol. 17(10), s. 921–922.
- Ruszer A., 2013, *Jak argumentować, żeby przekonać, jak zostać przekonany, by uwierzyć? Kształcenie retoryczne w glottodydaktyce polonistycznej*, [w:] E. Czoj (Choi Sung Eun) (red.), *Spotkania polonistyk trzech krajów – Chiny, Korea, Japonia. Rocznik 2012/2013. Międzynarodowa Konferencja Akademicka w Seulu*, Seoul, s. 205–216.

- Ruszer A., 2015, *Prace licencjackie w Pekinie – język polski narzędziem czy przedmiotem refleksji?*, [w:] K. Morita (red.), *Spotkania polonistyk trzech krajów – Chiny, Korea, Japonia. Rocznik 2014/2015. Międzynarodowa Konferencja Akademicka w Tokio, Tokyo*, s. 183–194.
- Ruszer A., 2016, *Edukacja literacka w Chinach*, [w:] G. Zhao (red.), *Chińsko-polska wymiana literacka nowego wieku. Przegląd i perspektywy*, Beijing, s. 146–147.
- Ruszer A., 2018, *Licencjaty w Chinach – rekonesans. Wyzwania w nauczaniu sprawności pisania*, [w:] Y. Kim (red.), *Spotkania polonistyk trzech krajów – Chiny, Korea, Japonia. Rocznik 2018/2019*, Seoul, s. 365–374.
- 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*, Kraków, s. 225–244.
- Ruszer A., 2022, *Czynniki rozwoju języka polskiego w Chinach*, „LingVaria”, t. 17, nr 2(34), s. 319–340, doi: <https://doi.org/10.12797/LV.17.2022.34.20>.
- Ruszer A., Skucha M., 2018, *Obraz Polski i Polaków w oczach Chińczyków*, [w:] Y.H. Mao (red.), *Spotkania polonistyk trzech krajów – Chiny, Korea, Japonia. Rocznik 2016/2017. Międzynarodowa Konferencja Akademicka w Kantonie*, Kanton, s. 177–212.
- Rutkowska E., 2017, *Zagadnienia językowe sprawiające trudność studentom chińskojęzycznym w przyswajaniu języka polskiego (na podstawie pisemnej części certyfikatowych testów przykładowych dla poziomu B1)*, [w:] Y.H. Mao (red.), *Spotkania polonistyk trzech krajów – Chiny, Korea, Japonia. Rocznik 2016/2017. Międzynarodowa Konferencja Akademicka w Kantonie*, Kanton, s. 427–444.
- Schuman M., 2015, *Confucius and the World He Created*, New York.
- Seretny A., 2011, *Kompetencja leksykalna uczących się języka polskiego jako obcego w świetle badań ilościowych*, Kraków.
- Seretny A., Lipińska E., 2005, *ABC metodyki nauczania języka polskiego jako obcego*, Kraków.
- Seretny A., Lipińska E., 2016, *Indywidualne cechy uczącego się a nauka języka obcego*, [w:] A. Seretny, E. Lipińska (red.), *Z zagadnień dydaktyki języka polskiego jako obcego*, Kraków, s. 29–56.
- Sękowska E., 2017, *Etykieta – wybrane aspekty kulturowe, językowe i glottodydaktyczne*, [w:] Y.H. Mao (red.), *Spotkania polonistyk trzech krajów – Chiny, Korea, Japonia. Rocznik 2016/2017. Międzynarodowa Konferencja Akademicka w Kantonie*, Kanton, s. 147–162.
- Sękowska E., 2020, *A Thematic Dictionary as a Source of Cultural Competence (Using the Example of a Chinese-Polish Dictionary)*, „Acta Universitatis Lodzianensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców”, nr 27, s. 339–348, doi: <https://doi.org/10.18778/0860-6587.27.19>.
- Sękowska E., Xin L., 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*, Warszawa, s. 129–140.
- Shweder R.A., Bourne E.J., 1984, *Does the Concept of the Person Vary Cross-Culturally?*, [w:] R.A. Shweder, R.A. LeVine (red.), *Culture Theory: Essays on Mind, Self and Emotion*, Cambridge, s. 158–199.

- Siebert B., Kamińska B., 2014, *Wybrane zagadnienia z anatomii i fizjologii układu stomatognatycznego. Układ stomatologiczny a artykulacja*, [w:] S. Milewski, J. Kuczowski, K. Kaczorowska-Bray (red.), *Biomedyczne podstawy logopedii*, Gdańsk, s. 141–165.
- Singelis T.M., Triandis H.C., Bhawuk D., Gelfand M.J., 1995, *Horizontal and Vertical Dimensions of Individualism and Collectivism: A Theoretical and Measurement Refinement*, „Cross-Cultural Research: The Journal of Comparative Social Science”, vol. 29(3), s. 240–275.
- Siok W.T., Perfetti C.A., Jin Z., Tan L.H., 2004, *Biological Abnormality of Impaired Reading Is Constrained by Culture*, „Nature”, vol. 431, s. 71–76.
- Skoczek J., 2017, *Współpraca polsko-chińska śladami o. Michała Boyma*, [w:] Y.H. Mao (red.), *Spotkania polonistyk trzech krajów – Chiny, Korea, Japonia. Rocznik 2016/2017. Międzynarodowa Konferencja Akademicka w Kantonie*, Kanton, s. 33–42.
- Skoczek J., 2021, *Nauczanie języka polskiego jako zadanie i narzędzie dyplomacji publicznej*, [w:] A. Jasińska, P. Kajak, T. Wegner (red.), *Język polski w Chinach. Z doświadczeń nauczania polszczyzny w Azji Wschodniej*, Warszawa, s. 21–36.
- Sławiński R., Zdanowski J., 2015, *Etnosy i wierzenia religijne Chin Południowych w okresie transformacji na przykładzie prowincji Hunan*, „Krakowskie Studia Międzynarodowe”, nr 3, s. 191–202.
- Smith P.B., Bond M.H., 1999, *Social Psychology across Cultures*, Needham Heights.
- Spitzer M., 2012, *Jak uczy się mózg*, tłum. M. Guzowska-Dąbrowska, Warszawa.
- Stanulewicz D., 2018, *Język a kultura i środowisko*, [w:] E. Czaplewska (red.), *Logopedia międzykulturowa*, Gdańsk, s. 26–39.
- Stern H.H., 1975, *What Can We Learn from the Good Language Learner?*, „Canadian Modern Language Review”, nr 31(4), s. 304–318.
- Stevenson H.W., Stigler J.W., 1992, *The Learning Gap: Why Our Schools Are Failing and What We Can Learn from Japanese and Chinese Education*, New York.
- Stevenson H.W., Lee S.Y., Chen C., Stigler J.W., Hsu C.C., Kitamura S., 1990, *Contexts of Achievement: A Study of American, Chinese, and Japanese Children*, „Monographs of the Society for Research in Child Development”, vol. 55(1–2), s. 1–123.
- Szeląg E., 1997, *Różnice indywidualne a mózgowo mechanizmy mowy – przegląd badań własnych*, „Logopedia”, nr 23, s. 215–228.
- Szeląg E., 2012, *Mózgowo mechanizmy mowy*, [w:] T. Górka, A. Grabowska, J. Zagrodzka (red.), *Mózg a zachowanie*, Warszawa, s. 489–524.
- Sztompka P., 2004, *Socjologia*, Kraków.
- Szulc A., 1997, *Słownik dydaktyki języków obcych*, Warszawa.
- Szymaszek A., Szeląg E., 2006, *Test do badania słuchu fonematycznego u dzieci i dorosłych*, Gdańsk.
- Tambor J., 2010, *Nauczanie wymowy polskiej. Trudności różnych grup cudzoziemców*, [w:] A. Achtelek, M. Kita, J. Tambor (red.), *Sztuka i rzemiosło. Nauczycy Polski i polskiego*, t. 2, Katowice, s. 30–51.
- Tambor J., 2012, *Poprawna wymowa polska. Przewodnik dla cudzoziemców i ich nauczycieli*, [w:] M. Maciołek, J. Tambor, *Głoski polskie. Przewodnik fonetyczny dla cudzoziemców i nauczycieli uczących języka polskiego jako obcego*, Katowice, s. 17–50.

- Tambor J., 2013, *Relevantna lura. O nauczaniu polskiej wymowy raz jeszcze*, [w:] E. Choj, E. Szalkowska-Kim (red.), *Spotkania polonistyk trzech krajów – Chiny, Korea, Japonia. Rocznik 2012/2013. Międzynarodowa Konferencja Akademicka w Seulu*, Seoul, s. 29–35.
- Tan L.H. i in., 2000, *Brain Activation in the Processing of Chinese Characters and Words: A Functional MRI Study*, „Human Brain Mapping”, vol. 10(1), s. 16–27.
- Tan L.H. i in., 2001b, *The Neural System Underlying Chinese Logograph Reading*, „Neuroimage”, vol. 13(5), s. 836–846.
- Tan L.H. i in., 2005b, *Reading Depends on Writing, in Chinese*, „Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America”, vol. 102(24), s. 8781–8785.
- Tan L.H., Feng C.M., Fox P.T., Gao J.H., 2001a, *An fMRI Study with Written Chinese*, „Neuroreport”, vol. 12(1), s. 83–88.
- Tan L.H., Feng C.M., Fox P.T., 2005a, *Neuroanatomical Correlates of Phonological Processing of Chinese Characters and Alphabetic Words: A Meta-Analysis*, „Human Brain Mapping”, vol. 25(1), s. 83–91.
- Tao L., Zhu M., Cai Q., 2020, *Neural Substrates of Chinese Lexical Production: The Role of Domain-General Cognitive Functions*, „Neuropsychologia”, vol. 138, s. 107–354, <https://slangscience.github.io/slang/papers/Neural%20substrates%20of%20Chinese%20lexical%20production.pdf> (dostęp: 14 VIII 2025).
- Taszycki W. (red.), 1965, *Słownik staropolskich nazw osobowych*, Wrocław.
- Taylor I., Taylor M.-M., 1995, *Writing Literacy in Chinese, Korean and Japanese*, Philadelphia.
- Taylor S.V., Sobel D.M., 2011, *Culturally Responsive Pedagogy: Teaching Like Our Students’ Lives Matter*, Bingley.
- Terka B., 2018, *Aspekt polskiego czasownika jako problem przekładu oraz wyzwanie dla uczących się i nauczających języka polskiego jako obcego*, „Acta Universitatis Lodzianensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców”, nr 25, s. 87–95, doi: <https://doi.org/10.18778/0860-6587.25.08>.
- Terka B., 2020, *Badania kontrastywne nad aspektem polskiego czasownika a glottodydaktyka polonistyczna*, [w:] M. Biernacka, I. Janowska (red.), *Kierunki badań w glottodydaktyce polonistycznej*, „Biblioteka »LingVariow«. Glottodydaktyka”, t. 20, Kraków, s. 173–187, doi: <https://doi.org/10.12797/9788381384117.08>.
- Terka B., 2021a, *Sposób testowania znajomości aspektu w państwowych egzaminach certyfikacyjnych z języka polskiego jako obcego na poziomie B1 w świetle badań nad dokonanością/niedokonanością czasownika*, „Acta Universitatis Lodzianensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców”, nr 28, s. 47–58, doi: <https://doi.org/10.18778/0860-6587.28.03>.
- Terka B., 2021b, *Wymienność partnerów aspektowych, czyli kilka uwag na temat irrelevance aspektu*, „Poradnik Językowy”, nr 5, s. 51–62, doi: <https://doi.org/10.33896/PorJ.2021.5.4>.
- Terka B., 2022, *I Chińczykom gramatyka problemy sprawia, czyli o wyzwaniach składniowych (i nie tylko) chińskojęzycznych uczących się języka polskiego jako obcego*, [w:] T. Czerkies, A. Prizel-Kania (red.), *Między Wschodem a Zachodem. O wyzwaniach dydaktycznych podczas pracy z grupami chińskimi*, „Biblioteka »LingVariów«. Glottodydaktyka”, t. 23, Kraków, s. 113–132, doi: <https://doi.org/10.12797/9788381388238.06>.

- Thomas M., Mitchell M., Joseph R., 2002, *The Third Dimension of ADDIE: A Cultural Embrace*, „TechTrends”, vol. 46(2), s. 40–45.
- Ting-Toomey S., 1999, *Communicating Across Cultures*, New York.
- Tischner J., 1978, *Fenomenologia spotkania*, „Analecta Cracoviensia”, t. 10, s. 73.
- Ks. Tischner: „Inność jest wzajemna”, 2017, Tischner.pl, <https://tischner.pl/ks-tischner-innosc-jest-wzajemna/>.
- Tobin J.J., Wu D.Y.H., Davidson D.H., 1989, *Dong-Feng: A Chinese Preschool*, [w:] *Preschool in Three Cultures: Japan, China, and the United States*, New Haven, s. 72–125.
- Tomala K., 2003, *Planowanie rodziny warunkiem modernizacji kraju*, [w:] K. Tomala (red.), *Chiny. Przemiany państwa i społeczeństwa w okresie reform 1978–2000*, Warszawa, s. 231–256.
- Tomasello M., 2002, *Kulturowe źródła ludzkiego poznawania*, tłum. J. Rączaszek, Warszawa.
- Torenc M., 2000, *Międzykulturowość jako wyzwanie dla nauczycieli języków obcych*, [w:] A. Jaroszewska, M. Torenc (red.), *Kultury i języki. Poznawać – uczyć się – nauczać*, Warszawa, s. 233–240.
- Triandis H., 1989, *The Self and Social Behavior in Differing Cultural Contexts*, „Psychological Review”, vol. 96, s. 506–520.
- Triandis H.C., 1994, *Culture and Social Behaviour*, Boston.
- Triandis H.C., 1995, *Individualism & Collectivism*, Boulder.
- Triandis H.C., Gelfand M.J., 1998, *Converging Measurement of Horizontal and Vertical Individualism and Collectivism*, „Journal of Personality and Social Psychology”, vol. 74(1), s. 118–128.
- Trompenaars F., Hampden-Turnera Ch., 2002, *Siedem wymiarów kultury*, tłum. B. Nawrot, Kraków.
- Turek P., 2011, *Czy polski należy do najtrudniejszych języków świata? Polszczyzna w statystykach trudności przyswajanych języków i w perspektywie porównawczej*, [w:] R. Nycz, W. Miodunka, T. Kunz (red.), *Polonistyka bez granic*, t. 2, Kraków, s. 269–279.
- Tylkowski M., b.d., *Znaczenie słowa „twarz” w kulturze chińskiej*, <https://web.swps.pl/strefa-kultur/artykuly/672-projekt-azja/22842-znaczenie-slowa-twarz-w-kulturze-chińskiej> (dostęp: 11 III 2024).
- 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*, Warszawa, s. 141–151.
- Umińska-Tytoń E., 2000, *Imiona w Polsce używane na tle tradycji kulturowych*, „Rozprawy Komisji Językowej Łódzkiego Towarzystwa Naukowego”, t. 45, s. 129–201.
- Vetulani J., 2014, *Mózg. Fascynacje, problemy, tajemnice*, Kraków.
- Vetulani J., 2014, *Piękno neurobiologii*, Kraków.
- Wages M., 2015, *Creating Culturally Responsive Schools: One Classroom at a Time*, Lanham.
- Wang Q., Holmberg A., 2023, *The Structure of Chinese Personal Names*, „Journal of East Asian Linguistics”, vol. 32, s. 201–244.
- Wang Y., 2016, *A Contrastive Analysis of Traditional Chinese and Western Teaching Style: A Case Study*, [w:] J. Wardęga (red.), *China – Central and Eastern Europe Cross-Cultural Dialogue: Society, Business, and Education in Transition*, Kraków, s. 327–340.

- Wang Y., 2019, *Przemiany rodziny w aspekcie prawnym. Ku familizmowi czy indywidualizmowi?*, „Azja-Pacyfik”, t. 22, s. 79–89.
- Wardęga J., 2017, *Chińczycy w Polsce – niewidoczna mniejszość*, „Studia Migracyjne – Przegląd Polonijny”, nr 2(164), s. 121–141.
- Warrier C.M., Zatorre R.J., 2004, *Right Temporal Cortex Is Critical for Utilization of Melodic Contextual Cues in a Pitch Constancy Task*, „Brain”, vol. 127(7), s. 1616–1625.
- Wawrzyniak K., 2018, *Między szkołą a uniwersytetem. Nauczanie języka polskiego na uniwersytecie BISU w Pekinie*, [w:] Y.H. Mao (red.), *Spotkania polonistyk trzech krajów – Chiny, Korea, Japonia. Rocznik 2016/2017. Międzynarodowa Konferencja Akademicka w Kantonie*, Kanton, s. 457–466.
- Wawrzyniak K., 2021, *Dwa programy studiów polonistycznych I stopnia na Pekinim Uniwersytecie Studiów Międzynarodowych (BISU)*, [w:] A. Jasińska, P. Kajak, T. Wegner (red.), *Język polski w Chinach. Z doświadczeń nauczania polszczyzny w Azji Wschodniej*, Warszawa, s. 107–115.
- Weggel O., 2006, *Chiny*, tłum. J. Koźbiał, Warszawa.
- Wei Z.T., 2000, *The Transformation of Traditional Chinese Thoughts*, Taiwan.
- Wesołowski Z., 2000, *Konfucjanizm*, [w:] H. Zimoń (red.), *Religia we współczesnym świecie. Zarys problematyki religiologicznej*, Lublin, s. 289–306.
- Wesołowski Z., 2011a, *Religijność u podstaw tradycji chińskiej i społeczeństwa*, [w:] E. Zajdler (red.), *Zrozumieć Chińczyków. Kulturowe kody społeczności chińskich*, Warszawa, s. 59–100.
- Wesołowski Z., 2011b, *Konfucjańskie podstawy porządku społecznego i zjawisko „twarzy”*, [w:] E. Zajdler (red.), *Zrozumieć Chińczyków. Kulturowe kody społeczności chińskich*, Warszawa, s. 175–204.
- Wielosz S., 2021, *Chińska konstrukcja 是……的 shì...de jako przykład konstrukcji ramowej*, „Prace Językoznawcze”, vol. 23/4, s. 249–262, doi: <https://doi.org/10.31648/pj.7045>.
- Więckowski H., 2014, *Polityka jednego dziecka i jej wpływ na strukturę demograficzną Chińskiej Republiki Ludowej*, „Zarządzanie Publiczne”, nr 1(25), s. 1–12.
- Wilczyńska W., 2005, *Czego potrzeba do udanej komunikacji interkulturowej?*, [w:] M. Mackiewicz (red.), *Dydaktyka języków obcych a kompetencja kulturowa*, Poznań, s. 15–26.
- Wilczyńska W., 2010, *Obszary badawcze glottodydaktyki*, „Neofilolog”, nr 34, s. 21–36.
- Wilczyńska W., 2011, *Autonomia jako przedmiot badań glottodydaktycznych*, [w:] M. Pawlak (red.), *Autonomia w nauce języka obcego. Uczeń a nauczyciel*, Poznań, s. 47–63.
- Wilczyńska W., 2016, *O pożytkach edukacyjnych ze znajomości stereotypów etnicznych i społecznych*, [w:] M. Aleksandrak, L. Ciepielewska-Kaczmarek, A. Urban (red.), *Lingwistyka stosowana. Doświadczenia i perspektywy*, Poznań, s. 17–30.
- Wilczyńska W., Mackiewicz M., Krajka J., 2019, *Komunikacja interkulturowa. Wprowadzenie*, Poznań.
- Wilczyńska W., Michońska-Stadnik A., 2010, *Metodologia badań w glottodydaktyce. Wprowadzenie*, Kraków.
- Włodarczyk E., 2003, *Kultura*, [w:] J. Pilch (red. nauk.), *Encyklopedia Pedagogiczna XXI wieku*, t. 2, Warszawa, s. 950–962.
- Wójcik A.I., 2001, *Konfucjanizm*, [w:] B. Szymańska (red.), *Filozofia Wschodu*, Kraków.

- Wójtowicz J., 1980, *Wymowa polska a nauczanie cudzoziemców*, [w:] J. Lewandowski (red.), *Metodyka nauczania języka polskiego jako obcego*, Warszawa, s. 96–106.
- Wu J. i in., 2015, *Direct Evidence from Intraoperative Electrocortical Stimulation Indicates Shared and Distinct Speech Production Centers between Chinese and English Languages*, „Human Brain Mapping”, vol. 36(12), s. 4972–4985, doi: <https://doi.org/10.1002%2Fhbm.22991>.
- Xia Z., Hancock R., Hoefft F., 2017, *Neurobiological Bases of Reading Disorder Part I: Etiological Investigations*, „Language and Linguistics Compass”, vol. 11(4), s. 139–148, doi: <https://doi.org/10.1111/lnc3.12239>.
- Xiang H., 2024, *Bridging the Gap: An Introduction to Intercultural Communication with China*, London.
- Xinzhong Y., 2000, *An Introduction to Confucianism*, Cambridge.
- Xinzhong Y., 2009, *Konfucjanizm. Wprowadzenie*, tłum. J. Hunia, Kraków.
- Yan M., 2004, *Dziennik Ma Yan. Z życia chińskiej uczennicy*, tłum. W. Dłuski, Warszawa.
- Yan Y., 2009, *The Individualization of Chinese Society*, London.
- Yang K.-S., 1982, *Causal Attributions of Academic Success and Failure and Their Affective Consequences*, „Acta Psychologica Taiwanica”, nr 24(2), 65–83.
- Yang L., An D., Turner J.A., 2008, *Handbook of Chinese Mythology*, Oxford.
- Ye Z., Luo Y.-J., Friederici A.D., Zhou X., 2006, *Semantic and Syntactic Processing in Chinese Sentence Comprehension: Evidence from Event-Related Potentials*, „Brain Research”, vol. 1071, s. 186–196.
- Yu N., 2009, *The Chinese Heart in a Cognitive Perspective: Culture, Body, and Language*, New York.
- Zajdler E., 2010, *Glottodydaktyka sinologiczna*, Warszawa.
- Zajdler E. (red.), 2011, *Zrozumieć Chińczyków. Kulturowe kody społeczności chińskich*, Warszawa.
- Zajdler E., 2015, *Identifying the Acoustic Features in Tonal Phonemes in Chinese*, „Glottodidactica”, t. 42(2), s. 23–30, doi: <https://doi.org/10.14746/gl.2015.42.2.2>.
- Zajdler E., 2018, *Między dźwiękiem a obrazem w języku chińskim*, „Applied Linguistic Papers”, vol. 25/1, s. 73–83.
- Zajdler E., Stal A., 2008, *Współczesny język chiński. Mówić i pisać po chińsku*, cz. 1, Warszawa.
- Zajdler E., Stal A., 2016, *Ekspozycja na język tonalny a wrażliwość słuchowa*, „Lingwistyka Stosowana”, t. 16(1), s. 125–134.
- Zajdler E., Jacoby M., Li-Piszczek Q., 2008, *Współczesny język chiński. Mówić i pisać po chińsku*, cz. 1, Warszawa.
- Zarzycka G., 2000, *Kurs komunikacji międzykulturowej jako element „studiów polskich”*, „Przegląd Polonijny”, nr 1, s. 131–144.
- Zarzycka G., 2000, *Dialog międzykulturowy. Teoria oraz opis komunikowania się cudzoziemców przyswajających język polski*, Łódź.
- Zarzycka G., 2002, *O interkulturowej kompetencji komunikacyjnej*, „Acta Universitatis Lodziensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców”, nr 12, s. 11–41.
- Zarzycka G., 2008, *Opis pedagogiki zorientowanej na rozwój kompetencji i wrażliwości interkulturowej*, [w:] W. Miodunka, A. Seretny (red.), *W poszukiwaniu nowych rozwiązań. Dydaktyka języka polskiego jako obcego u progu XXI wieku*, Kraków, s. 63–77.

- Zarzycka G., 2010, *Incydenty krytyczne, czyli najtrudniejsze doświadczenia słuchaczy Studium Języka Polskiego dla Cudzoziemców UŁ*, „Acta Universitatis Lodzianensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców”, nr 17, s. 63–76.
- Zarzycka G., 2018, *Mediacja kulturowa jako niedoceniony wymiar glottodydaktyki*, [w:] P. Potasińska, M. Stasieczek-Górna (red.), *Wyzwania glottodydaktyki polonistycznej*, Warszawa.
- Zarzycka G., 2019, *Mechanizmy interkulturowych zdarzeń komunikacyjnych, w których dochodzi do zagrożenia twarzy*, „Postscriptum Polonistyczne”, nr 2(24), s. 171–187.
- Zatorre R.J., Gandour J.T., 2008, *Neural Specializations for Speech and Pitch: Moving beyond the Dichotomies*, „Philosophical Transactions of the Royal Society of London. B: Biological Sciences”, vol. 363, s. 1087–1104.
- Zatorre R.J., Samson S., 1991, *Role of the Right Temporal Neocortex in Retention of Pitch in Auditory Short-Term Memory*, „Brain”, vol. 114(6), s. 2403–2417.
- Zawadzka E., 2000, *Glottodydaktyczne aspekty interkulturowości*, [w:] Z. Kielar i in. (red.), *Problemy komunikacji międzykulturowej. Lingwistyka – translatoryka – glottodydaktyka*, Warszawa, s. 451–465.
- Zawadzka E., 2004, *Nauczyciele języków obcych w dobie przemian*, Kraków.
- Zeidler K., 2020, *Mądrość chińskich aforyzmów. O państwie, prawie, polityce i władzy*, Gdańsk.
- Zeidler K., 2021, *Chińskie nauki o drodze i dążeniu do doskonałości*, „Gdańskie Studia Azji Wschodniej”, nr 19, s. 7–12, doi: <https://doi.org/10.4467/23538724GS.20.046.13486>.
- Zemanek A., 2013, *Chińszczyzna po polsku. Praktyczna gramatyka języka chińskiego*, t. 1–2, Poznań.
- Zhang Y., 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*, Warszawa, s. 56–80.
- Zhang H., 2018, *Michał Boym w świetle badań chińskich uczonych*, [w:] Y.H. Mao (red.), *Spotkania polonistyk trzech krajów – Chiny, Korea, Japonia. Rocznik 2016/2017. Międzynarodowa Konferencja Akademicka w Kantonie*, Kanton, s. 115–122.
- Zhang H., 2022, *Potrzeby chińskojęzycznych studentów uczących się języka polskiego jako obcego*, [w:] T. Czerkies, A. Prizel-Kania (red.), *Między Wschodem a Zachodem. O wyzwaniach dydaktycznych podczas pracy z grupami chińskimi*, „Biblioteka »LingVariów«. Glottodydaktyka”, t. 23, Kraków, s. 13–38, doi: <https://doi.org/10.12797/97888381388238.01>.
- Zhang Y., Lauer G., 2015, *How Culture Shapes the Reading of Fairy Tales: A Cross-Cultural Approach*, „Comparative Literature Studies”, vol. 52(4), s. 663–681, doi: <https://doi.org/10.5325/complitstudies.52.4.0663>.
- Zhao G., 2010, *Dydaktyka polonistyczna na BFSU – realia i wyzwania*, [w:] T. Sekiguchi (red.), *Spotkania polonistyk trzech krajów – Chiny, Korea, Japonia. Rocznik 2009. Międzynarodowa Konferencja Akademicka w Tokio*, Tokyo, s. 129–134.
- Zhao G., 2011, *Polonista chiński wobec rynku pracy i struktury języka polskiego*, [w:] R. Nycz, W. Miodunka, T. Kunz (red.), *Polonistyka bez granic*, t. 2, Kraków, s. 245–250.
- Zhao G., 2013, *O różnicy między chińską a polską polityką językową*, [w:] S.E. Choi (red.), *Spotkania polonistyk trzech krajów – Chiny, Korea, Japonia. Rocznik 2012/2013. Międzynarodowa Konferencja Akademicka w Seulu*, Seoul, s. 225–229.

- Zhao G., 2015, *Benedykt Polak i jego podróż do imperium mongolskiego*, [w:] K. Morita (red.), *Spotkania polonistyk trzech krajów – Chiny, Korea, Japonia. Rocznik 2014/2015. Międzynarodowa Konferencja Akademicka w Tokio*, Tokyo, s. 41–48.
- Zhao G., 2016, *60 lat pekińskiej polonistyki*, [w:] G. Zhao (red.), *Chińsko-polska wymiana literacka nowego wieku. Przegląd i perspektywy*, Beijing, s. 1–17.
- Zhao G., 2016, *Przedmowa*, [w:] G. Zhao (red.), *Chińsko-polska wymiana literacka nowego wieku. Przegląd i perspektywy*, Beijing, s. 1–17.
- Zhao J. i in., 2011, *Intrinsically Organized Network for Word Processing during the Resting State*, „Neuroscience Letters”, vol. 487(1), s. 27–31, doi: <https://doi.org/10.1016/j.neulet.2010.09.067>.
- Zhou X., Marslen-Wilson W., 1994, *Words, Morphemes and Syllables in the Chinese Mental Lexicon*, „Language and Cognitive Processes”, vol. 9, s. 393–422.
- Zhou X., Marslen-Wilson W., 1995, *Morphological Structure in the Chinese Mental Lexicon*, „Language and Cognitive Processes”, vol. 10, s. 545–600.
- Zieliński P., 2013, *Wzorce starochińskiego humanizmu w edukacji*, „Prace Naukowe Akademii im. Jana Długosza w Częstochowie. Pedagogika”, nr 22, s. 87–96.
- Zieliński P., 2015a, *Ideale wychowania taoistycznego w kontekście założeń i kierunków pedagogiki zachodniej*, „Kultura i Edukacja”, nr 3, s. 1–10.
- Zieliński P., 2015b, *Taoistyczne, konfucjańskie i zachodnie koncepcje pedagogiczne*, Częstochowa.
- Żbikowski T., 1988, *Prawie wszystko o Tao*, [w:] *Taoizm*, wybór teks. W. Jaworski, red. M. Dziwisz, Kraków, s. 39–47.
- Żydek-Bednarczuk U., 2015, *Spotkanie kultur. Komunikacja międzykulturowa w glottodydaktyce*, Katowice.
- Żylińska M., 2013, *Neurodydaktyka. Nauczanie i uczenie się przyjazne mózgowi*, Toruń.

STRESZCZENIE

Książka stanowi interdyscyplinarne opracowanie poświęcone zagadnieniu efektywności nauczania języków obcych, ze szczególnym uwzględnieniem roli biologicznych i kulturowych uwarunkowań procesu uczenia się. Autorka podejmuje próbę integracji wyników badań z zakresu neurobiologii, psychologii poznawczej i międzykulturowej, glottodydaktyki, antropologii oraz filozofii, by zaprezentować kompleksowy model nauczania języka polskiego zorientowany kulturowo i dostosowany do potrzeb studentów z Chin.

Punktem wyjścia refleksji teoretycznej jest koncepcja podwójnego dziedziczenia, zgodnie z którą rozwój człowieka jest rezultatem zarówno biologicznego dziedziczenia, jak i kulturowego uczenia się. Przyjęcie tej perspektywy umożliwia zrozumienie, że kompetencje poznawcze uczącego się wynikają z dynamicznej interakcji predyspozycji neurobiologicznych oraz wpływów społeczno-kulturowych.

W części teoretycznej przedstawiono naturalne mechanizmy uczenia się ze szczególnym uwzględnieniem procesów zdobywania i przetwarzania informacji. Autorka argumentuje, że efektywne nauczanie języka wymaga dostosowania metod dydaktycznych do naturalnych predyspozycji uczenia się oraz uwarunkowanych kulturowych schematów poznawczych uczących się.

Centralnym zagadnieniem książki jest wpływ kultury na style uczenia się, sposób kategoryzacji, rozwiązywania problemów, przetwarzania informacji i komunikacji. Kultura traktowana jest jako zespół wartości, norm i skryptów zachowań, które w dużej mierze modelują proces dydaktyczny. W tym kontekście analizowana jest specyfika kultury edukacyjnej Chin – silnie osadzonej w konfucjanizmie i kolektywistycznych strukturach społecznych – w opozycji do indywidualistycznego modelu edukacji charakterystycznego dla kultury Zachodniej.

W części badawczej przedstawiono liczne obserwacje, studia przypadków i incydenty krytyczne ilustrujące zderzenie dwóch kultur edukacyjnych. Zebrany materiał empiryczny – obejmujący m.in. obserwacje incydentów krytycznych, wypowiedzi studentów, wyniki badań kwestionariuszowych oraz eksperymenty – pozwala na sformułowanie praktycznych wniosków metodycznych. Autorka proponuje model

dydaktyczny uwzględniający komponenty kulturowe, w tym treningi rozwijające kompetencje międzykulturowe, budowanie wiedzy o różnicach kulturowych oraz promowanie postawy otwartości.

Książka ma charakter refleksyjny i aplikacyjny zarazem – stanowi zapis doświadczeń dydaktycznych, analizy konfrontacji kultur edukacyjnych oraz próbę stworzenia zorientowanego kulturowo spójnego modelu nauczania języka. W książce przedstawiono założenia metodyczne dotyczące nauczania chińskich studentów podsystemów języka polskiego (z wykorzystaniem wiedzy płynącej z analizy kontrastywnej polszczyzny i języka mandaryńskiego) oraz działań produkcji, interakcji i recepcji. Podkreśla się konieczność uwzględniania wielowymiarowego kontekstu – biologicznego, poznawczego i kulturowego – w projektowaniu i realizacji działań dydaktycznych. Szczególne znaczenie przypisuje się przy tym badaniom porównawczym oraz krytycznej analizie modeli edukacyjnych Wschodu i Zachodu. Całość wpisuje się w paradygmat współczesnej glottodydaktyki rozumianej jako dziedzina interdyscyplinarna, której celem jest zwiększenie efektywności nauczania języków obcych poprzez integrację wiedzy z wielu obszarów humanistyki i nauk społecznych.

SŁOWA KLUCZOWE: czynniki kulturowe, neurobiologia uczenia się, dydaktyka języków obcych, model kształcenia, styl sokratejski, styl konfucjański, nauczanie Chińczyków, glottodydaktyka polonistyczna

SUMMARY

BETWEEN CULTURES: NEUROBIOLOGICAL AND CULTURAL FOUNDATIONS OF LANGUAGE EDUCATION: THE CASE OF TEACHING POLISH TO CHINESE STUDENTS

The book is an interdisciplinary study devoted to the issue of the effectiveness of foreign language teaching, with a special focus on the role of biological and cultural determinants of the learning process. The author attempts to integrate the results of research in neuroscience, cognitive and cross-cultural psychology, linguistics, and anthropology to present a comprehensive model of Polish language teaching which is culturally oriented and adapted to the needs of Chinese students.

The starting point of the theoretical reflection is the concept of gene-culture co-evolution, which sees human development as the result of both biological inheritance and cultural learning. Adopting this perspective makes it possible to understand that a learner's cognitive competence results from the dynamic interaction of neurobiological predispositions and socio-cultural influences.

The theoretical part presents the natural mechanisms of learning with a special focus on the processes of information acquisition and processing. The author argues that effective language teaching requires adapting didactic methods to the natural learning predispositions and culturally conditioned cognitive patterns of learners.

The central theme of the book is the influence of culture on learning styles, the way we categorize, solve problems, process information and communicate. Culture is treated as a set of values, norms and behavioral scripts that largely model the teaching process. In this context, the peculiarities of China's educational culture – strongly rooted in Confucianism and collectivist social structures – are analyzed in contrast to the individualistic model of education characteristic of Western culture.

The research section presents numerous observations, case studies, and critical incidents illustrating the clash of the two educational cultures. The collected empirical material – including observations of critical incidents, student statements, results of questionnaire surveys, and experiments – allows for the formulation of practical methodological conclusions. The author proposes a teaching model that

takes into account cultural components, including training to develop intercultural competence, building knowledge of cultural differences, and promoting an attitude of openness.

The book is both analytical and applied in nature. It is a record of teaching experience, an analysis of the confrontation of educational cultures, and an attempt to create a culture-oriented coherent model of language teaching. It presents a methodological basis for teaching Chinese students subsystems of the Polish language (based on the contrastive analysis of Polish and Mandarin) and activities of production, interaction, and reception. The need to take into account the multidimensional context – biological, cognitive, and cultural – in the design and implementation of teaching activities is emphasized. In doing so, special importance is assigned to comparative research and critical analysis of educational models of the East and West. In its entirety, it is part of the paradigm of modern glottodidactics understood as an interdisciplinary field which aims to increase the effectiveness of language teaching by integrating knowledge from many areas of the humanities and social sciences.

KEYWORDS: cultural factors, neurobiology of learning, language education, teaching model, Socratic style, Confucian style, Chinese learners, Polish language glottodidactics

SPIS SCHEMATÓW

1. Kompetencje ogólne uczących się	21
2. Model komunikacji wg Catherine Kerbrat-Orecchioni	24
3. Podstawy pedagogiki uwzględniającej kulturę uczących się	29
4. Model poznawania ucznia i jego kultury	31
5. Model kształcenia językowego uwzględniający kulturę uczących się	33
6. Trzy poziomy zaprogramowania umysłowego	36
7. Klasyfikacja wymiarów kultur	56
8. „Onion model” – przejawy kultury na różnych poziomach głębokości	57
9. Model ekokulturowy Johna Berry’ego	60
10. Style komunikacji według Edwarda Halla	114
11. Czynniki oddziałujące na procesy poznawcze – model liniowy i kołowy	164
12. Aktywności w podejściu działaniowym	307
13. Etapy przetwarzania danych w procesie percepcji	342

SPIS ILUSTRACJI

1. Ośrodki mowy w lewej półkuli mózgu	44
2. Symbol ying i yang	96
3. Aktywizacja kory mózgowej lewej półkuli podczas czytania znaków chińskich (logografów) oraz wyrazów w języku angielskim	180
4. Obszary mózgu aktywne przy przetwarzaniu komunikatów werbalnych przez rodzimych użytkowników języka chińskiego mandaryńskiego oraz języka angielskiego	183
5. Tradycyjny znak chiński oznaczający czasownik „słuchać”	192

SPIS TABEL

1. Interkulturowe kompetencje cząstkowe według Erll i Gymnich (2007)	67
2. Pierwiastki ying i yang	96
3. Zestawienie cech społeczeństw kolektywistycznych i indywidualistycznych	117
4. Opis kulturowego profilu <i>ja niezależnego</i> i <i>ja współzależnego</i>	121
5. Podstawowe różnice między społeczeństwami o małym i dużym dystansie władzy	130
6. Czas w różnych kulturach	133
7. Porównanie środowisk edukacyjnych	151
8. Porównanie modelu sokratejskiego i konfucjańskiego	153
9. Wymowa fonemów chińskich (zapis IPA)	182
10. Formularz zastosowany w badaniu właściwym	237
11. Pytania uzupełniające w formularzu	239
12. Wyniki badań pilotażowych	242
13. Prezentacja danych liczbowych otrzymanych w odniesieniu do stwierdzeń typowych dla stylu sokratejskiego	248
14. Zestawienie wykresów prezentujących dane szczegółowe dla najczęściej wybieranych stwierdzeń odnoszących się do stylu sokratejskiego	257
15. Zestawienie wykresów prezentujących dane szczegółowe dla pozostałych stwierdzeń odnoszących się do stylu sokratejskiego	261
16. Zestawienie wykresów prezentujących dane szczegółowe dla stwierdzeń odnoszących się do stylu sokratejskiego, dla których nie odnotowano różnic statystycznie istotnych	263
17. Prezentacja danych liczbowych otrzymanych dla stwierdzeń typowych dla stylu konfucjańskiego	266
18. Szczegółowy rozkład danych dla stwierdzeń odnoszących się do stylu konfucjańskiego, które były częściej wybierane przez studentów chińskich	275
19. Szczegółowy rozkład danych dla stwierdzeń odnoszących się do stylu konfucjańskiego, dla których odnotowano znaczące różnice pomiędzy grupami C2 i PL	279
20. Szczegółowy rozkład danych dla stwierdzeń odnoszących się do stylu konfucjańskiego, których wyniki nie zgadzają się ze wstępnymi hipotezami	281
21. Zestawienie korelacji pomiędzy stwierdzeniami typowymi dla stylu sokratejskiego i konfucjańskiego w grupie C1	285

22. Zestawienie korelacji pomiędzy stwierdzeniami typowymi dla stylu sokratejskiego i konfucjańskiego w grupie C2	288
23. Zestawienie korelacji pomiędzy stwierdzeniami typowymi dla stylu sokratejskiego i konfucjańskiego w grupie PL	292
24. Prezentacja danych liczbowych dla stwierdzeń związanych z preferowanymi sposobami uczenia się	295
25. Zestawienie sposobów uczenia się wskazywanych przez studentów z Chin jako najbardziej efektywne	298
26. Układ jednostki rozwijającej rozumienie ze słuchu – fazy interpretacji, kształcenia wrażliwości fonologicznej i ewaluacji	344
28. Zestawienie pozytywnych i negatywnych zachowań komunikacyjnych	354

INDEKS OSOBOWY

- An Deming 177
Anderson Turner Jessica 177
Arystoteles 156, 162-163
Au Kathryn 28
- Banach Małgorzata 337, 343, 346-347, 350-352, 364
Bandura Ewa 32
Bell Daniel A. 138
Benedykt Polak 70
Bernard z Chartres 35
Bernstain Basil 190
Berry John W. 59-60, 164
Bhawuk Dharm 120
Białek Kinga 120
Biernacka Michalina 310-313, 328-329
Biggs John 231, 355
Błazińska Helena Jadwiga 138, 154
Bodzioch Marta 366, 372
Bond Michel 112, 132, 134, 169, 233
Boski Paweł 9-10, 56, 59-61, 63, 103, 112, 120-121, 127, 152-153, 161, 167, 215, 230, 233, 244, 247, 354, 378
Bourne Edmund J. 122
Boym Michał 70
Brislin Richard W. 63, 197
Broca Paul 43-44
Brown Penelope 105, 313
Brown-Jeffy Shelly L. 27-29
Bucko Dominika 306, 343, 346-347, 350-352, 364
- Budohoska Wanda 47
Burszta Wojciech J. 14, 64, 173
Byram Michel 66
- Cai Yuzhuo 138
Cao Fan 179
Carr Michael 102
Caudill William 170
Chavez Rose-Marie 366
Chen He-qin 145
Chen Wei-Wen 138
Chen Yiping 180
Cheng Chung-Ying 101
Chiu Ming Ming 138
Chłopek Zofia 15
Chopin Fryderyk 72
Chua Amy L. 138, 143-144
Cicero 37
Cieślikowa Aleksandra 221
Cieślikowska Dominika 165
Cieszyńska-Rożek Jagoda 46-47, 181, 312, 327
Cooper Jewell E. 27-29
Craik Fergus 41
Cudowska Agata 108
Cushner Kenneth 63, 197
Cybal-Michalska Agnieszka 138, 147
Cymer Anna 73
Cyrzyk Leszek 71
Czarnik Tadeusz Wojciech 91
Czerkies Tamara 52, 77, 209-210, 364, 383

- Dakowska Maria 15
 Daszkiewicz Wojciech 89
 Doroszewski Witold 105
 Dorren Gaston 177-178
 Duda Andrzej 76
 Durham William H. 9
 Dzieciół-Pędich Agnieszka 151, 231, 331, 350

 Earley Christopher 356-357
 Eden Guinevere F. 179
 Erickson F. 28
 Erl Astrid 67
 Ewertowski Tomasz 74, 231

 Fabiś Artur 156, 163
 Fairbank John King 125
 Fajans Roman 74
 Favier Lionel 366
 Feng Xiao-xia 138
 Feng Youlan 92
 Field John 48-49
 Fields Douglas 43
 Filipiak Marian 55
 Flynn James 159
 Ford 52
 Fu Anna 337
 Fu Shimin 180
 Fung Heidi 138, 150
 Fuster Joaquin 40

 Gadamer Hans-Georg 14
 Gałęziowska-Krzystolik Anna 395
 Gandour Jackson T. 184
 Gao Ge 169, 188
 Gao Jia-Hong 175
 Gay Geneva 28
 Gazzaniga Michael S. 38, 47
 Ge Jianqiao 175, 183
 Gębał Przemysław E. 11, 14-15, 19-20, 24, 50, 52, 66-67, 137-138, 157, 198, 229, 232, 305-307, 371-372
 Gelfand Michele 113, 120
 Gentner Dedra 166
 Gerrig Richard J. 342

 Gesteland Richard R. 112-114, 124-125, 134-135, 193, 233, 262, 354, 373
 Gleason Jean Berko 44, 312
 Goffoman Erving 105
 Góralczyk Bogdan 138-139
 Gove Mary 143
 Grabowska Anna 45-47
 Granet Marcel 89
 Greenfield Patricia 113
 Grice Paul 189
 Griffiths Carol 50
 Gromkowska-Melosik Agnieszka 138, 147-148, 150
 Grzegorzczkova Renata 173
 Grzymała-Moszczyńska Halina 385
 Gu Mingyuan 91, 93, 138, 154
 Gudykunst William B. 169
 Gut Arkadiusz 157, 383
 Gworys Monika 151-152, 231, 330-331, 333, 343, 350-351, 355
 Gymnich Marion 67

 Hall Edward Thitchell 37, 51, 54, 97, 112-114, 117, 134, 161-162, 174, 187, 189, 191, 233, 354, 361, 373
 Hampden-Turner Charles 126, 208
 Hansen Mette Halskov 108
 He Juan 73
 Heine Steven 103
 Henderson Lyn 230
 Henrich Joseph 36
 Herodot 397
 Hindle Rawiri 27
 Ho David Yau Fai 102
 Hofstede Geert 10, 36, 55, 57, 103, 112-113, 115-119, 127-132, 174, 215-216, 233, 259, 373, 376, 383
 Hongyuan Dong 102, 105
 Horbatowski Piotr 16, 364
 Howard Gary 28
 Howden David 141
 Hrynicky Wojciech M. 228
 Hsu Francis 116
 Hu Hsien-chin 101

- Hu Huiqing 73
Hu Tongtong 370
Huang Grace H. C. 143
Hudson William 52, 61
Huimin Xiao 70
Huntington 107
- Ikeda Anna 327
Imai Matsumi 166
Irvine Jacqueline Jordan 28
Iversen Susan D. 180
- Jacoby Marcin 90, 100, 131, 138, 141-144,
184-185, 331, 355-356
Jaeger Werner 156
Jakobson Roman 24-25
Jan de Plano Carpini 70
Janowska Iwona 20, 72, 77, 306-307, 330,
352-353, 366, 372, 395
Jasińska Agnieszka 71, 83, 151, 231, 350, 364
Jastrzębowska Grażyna 312
Jensen Arthur R. 159
Jordan C. 28
Joseph Robert A. 135
Joseph Roberto 301
Juang Linda 9, 37, 52-53, 57, 112, 121, 123
- Kajak Piotr 71, 73, 77, 79, 81-82
Kajdański Edward 70, 88, 175, 177
Kalat James W. 39, 42
Kałużyńska Irena 219
Kang Jiawen 365
Kaproń-Charzyńska Iwona 325
Kapuściński Ryszard 16, 397
Karpńska-Musiał Beata 34
Karpłuk Maria 220
Kawalska Anna 120
Kerbrat-Orecchioni Catherine 24-25
Kim Beom Jun 413
Kim Heejung S. 168-170, 359
Kim Su Yeong 143
Kim Yong-Deog 73
Kita Małgorzata 24-25
- Kitayama Shinobu 9, 112-113, 119, 121, 123,
165, 233
Kłoskowska Antonina 53-55
Kohn Livia 96, 98
Komorowska Hanna 345
Konfucjusz, Kong Fuzi 9, 13, 19, 90-95, 98,
126, 137, 206, 378, 382
Kopaliński Władysław 126
Korendo Marta 327
Kowalewski Krzysztof 65
Kramsh Claire 52
Kroeber Alfred 54-55
Krüger Heinz-Hermann 198, 210
Kudoh Tsutomu 124
Kuhl Patricia K. 313
Kulesza Ryszard 65
Künstler Mieczysław 175
Kurcz Ida 45
Kurkowski Zdzisław Marek 327
Kyung-Sup Chang 108
- Ladson-Billings Gloria 28
Lakoff George 189
Laozi 98, 126
Lauer Gerhard 383
Leonardo da Vinci 305
Leśniewska Karolina 75
Leung Candice Y.-W. 144
Levinson Stephen 105
Li Jintao 73, 395
Li Wanying 337
Li Xiaomei 370
Li Yanan 16, 72-73, 218, 221
Lin Xin 360-361
Lipińska Ewa 21, 72, 333, 345, 352
Li-Piszczek Qian 331
Liu Ho-Ling 179
Lockhart Robert 41
Long Duola 105, 211, 219-220, 236, 240
Lyotard Jean-François 62
- Łacina-Łanowski Artur 156, 163
Łurij Aleksander R. 311

- Ma Xiaoxue 370
 Machowska Joanna 83, 331, 334-335
 Maciołek Marcin 329
 Majcher-Legawiec Urszula 306
 Majewicz Alfred 175
 Majewska-Tworek Anna 329
 Malec Maria 220
 Malejka Jagna 85-86, 88, 151, 221-222, 231, 325, 329, 365
 Mańkowska Anna 91, 93, 99, 107, 126, 138-140, 143, 145-147, 150, 154-155, 233
 Mao Rui 16, 69, 73-74, 76, 80, 148, 218, 236, 240, 330, 332, 336-337, 343, 355, 361
 Mao Tse-tung 116
 Mao Yinhui 73-74, 218
 Marginson Simon 13
 Markowska Danuta 26
 Markus Hazel Rose 9, 112-113, 119, 121, 123, 135, 165, 169, 233
 Masuda Takahiko 161, 165, 187
 Matsumoto David 9, 37, 52-53, 57, 112, 115, 121, 123-124, 233
 McElreath Richard 36
 Meyer Luanna 27
 Michałowska Teresa 35
 Michońska-Stadnik Anna 232
 Mickiewicz Adam 72
 Mieszko I, książę polski 220
 Minami Masahiko 170
 Miodunka Władysław 20, 66, 73, 81, 86, 306, 332, 371-372
 Mitchell Marlon 301
 Miyamoto Yuri 167
 Młynarczyk Monika 325, 329
 Mohatt Gerald V. 28
 Morcinek-Abramczyk Barbara 395
 Muller Steffen 63
 Murdock 52

 Naiman Neil 50
 Nakamura Hajime 161
 Nakanishi Naomichi 159
 Nęcki Zbigniew 353-354
 Niewdana Leszek 125

 Nisbett Richard E. 9-10, 37, 90-91, 112, 117, 119, 126, 144, 158-161, 163-167, 170, 173, 187, 191, 204, 209, 233, 363
 Norenzayan Ara 170

 Obrębowski Andrzej 40
 Olszewski Wiesław 92
 Orłowska-Popek Zdzisława 327

 Pachociński Ryszard 15
 Panasiuk Jolanta 40, 44, 314
 Pélissier Soizic 366
 Peng Kaiping 161
 Perfetti Charles A. 179
 Pierzchała Kazimierz 138
 Pietrzak Sylwia 334, 351, 355
 Platon 156, 162-163
 Podgórska Joanna 40, 42
 Price Cathy J. 179
 Prizel-Kania Adriana 38, 77, 220, 306, 327-328, 341-343, 346-348, 355
 Pu Yi, cesarz Chin 88

 Raba-Schulze Aleksandra 141-142
 Rabiej Agnieszka 72, 330
 Ramón y Cajal Santiago 39
 Ratner Nan Bernstein 44, 312
 Reynolds Sana 133-134
 Ritzer George 107
 Roślowski Bronisław 311
 Rost Michael 48
 Rubin Joan 50
 Rushton J. Philippe 159
 Ruszer Andrzej 16, 72-73, 76, 81, 85-86, 88, 151, 231, 234, 325, 329-330, 361, 363-365, 383, 395

 Sapir Edward 173
 Savage Catherine 27
 Schuman Michael 94
 Schwartz Shalom H. 119, 127
 Sedivy Katarzyna 327
 Seretny Anna 21, 72, 333, 338, 345, 352
 Sękowska Elżbieta 360-361

- Sherrington Charles Scott 39
Shi Domee 144
Shweder Richard A. 122
Singelis Theodore M. 120
Skoczek Joanna 70, 76-78, 80, 365
Skucha Mateusz 365
Sławiński Roman 91
Smith Edward E. 413
Smith Peter B. 169
Smuk Maciej 50
Sobel Donna M. 27
Sokrates 163, 378, 382
Sowa Katarzyna 306
Sperry Roger W. 45-46
Spinks John A. 179
Spitzer Manfred 38-43, 160
Stanulewicz Danuta 181
Stern Heinz H. 50
Stevenson Harold W. 159
Stigler James W. 159
Svarverud Rune 108
Szelaż Elżbieta 48, 311-312, 315
Sztompka Piotr 64
Szulc Aleksander 19
Szumańska-Grossowa Hanna 35
Szymaszek Aneta 311-312
- Świstow Aleksandra 384
- Tafarodi Romin W. 135
Tagliante Christine 353
Takeuchi Sachiko 124
Tambor Jolanta 73, 81, 325, 328-329, 395
Tan Li Hai 179-180
Taszycki Witold 220
Taylor Sheryl V. 27
Terka Beata 83, 331, 333-335
Thomas Michael K. 301
Thoreau Henry David 111
Ting-Toomey Stella 93, 169, 188
Tischner Józef 197
Todd Emmanuel 128
Tomala Karin 141
Tomasello Michael 9, 35-36
- Triandis Harry 10, 106, 112-113, 119-120, 123, 233
Trompenaars Fons 126, 208
Tulving Endel 41
Turek Przemysław 72
Tylkowski Marek 102-104
- Valentine Deborah 133-134
Vetulani Jerzy 39-40, 43
- Wady Juhn A. 45
Wang Yan 360, 370-371
Wang Yun 108, 124
Warrier Catherine M. 184
Wawrzyniak Kinga 74, 81, 146-147
Weggel Otto 101, 128, 204
Wegner Tomasz 73
Wei Z.T. 99
Weinstein Helen 170
Wernicke Carl 44, 314
Wesołowski Zbigniew 91-92, 96, 103, 125
Whorf Benjamin Lee 173
Wianecka Elżbieta 327
Więckowski Hubert 141
Wilczyńska Weronika 54, 232
Włodarczyk Ewa 37, 53
Wójcik Anna Iwona 94
Wu Lan 73
Wygotski Lew 36
- Xi Jinping 76, 139-140
Xiang Cathrine Hua 167, 188, 190-193
Xiang Yu 102
Xinzhong Yao 92, 94
- Yan Yunxiang 108
Yang K.-S. 123
Yang Lihui 177
Yang Liu 373-375
York Darlene Eleanor 28
- Zajączkowska Izabella 79
Zajdler Ewa 331
Zarzycka Grażyna 16, 64, 66-67, 197-199, 218

- Zatorre Robert J. 184
Zawadzka Elżbieta 26, 32, 66, 68
Zdanowski Jerzy 91
Zeidler Kamil 19
Zemanek Adina 185-186, 331
Zhang Hexuan 70, 147
Zhang Huiling 231, 331, 335, 337-338
Zhang Yehong 383
Zhang Yufeng 75-76, 81, 83, 148-149
Zhao Gang 16, 70-73, 106, 155, 180, 218, 343, 364, 383
Zhao Yuanren 177
Zheng He 209
Zhou Yang 141
Zieliński Paweł 9, 13, 92-93, 95, 97, 99, 137-138
Zimbardo Philip G. 342, 359
Żbikowski Tadeusz 95, 97
Żydek-Bednarczuk Urszula 133, 371
Żylińska Marzena 41-43

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. popr., 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. Gębal, *Modele kształcenia nauczycieli języków obcych w Polsce w Niemczech. W stronę glottodydaktyki porównawczej*, Kraków 2013.
- t. 7: P.E. Gębal, *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. Monografia zbiorowa*, 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.
- t. 23: *Między Wschodem a Zachodem. O wyzwaniach dydaktycznych podczas pracy z grupami chińskimi*, pod red. T. Czerkies i A. Prizel-Kani, Kraków 2022.
- t. 24: D. Pudo, *Fani popkultury na lekcji języka obcego. Glottodydaktyczny potencjał fanfiction*, Kraków 2024.
- t. 25: U. Marzec, *Znajomość języka polskiego u Włochów zdających egzaminy certyfikacyjne w latach 2004–2015 (ze szczególnym uwzględnieniem sprawności pisania)*, Kraków 2024.
- t. 26: *Literatura i kultura w glottodydaktyce polonistycznej wobec wymagań rzeczywistości*, pod red. M. Banach i T. Czerkies, Kraków 2025.
- t. 27: T. Moździerz, *Tempo czytania ze zrozumieniem w języku polskim jako rodzimym i obcym*, Kraków 2025.
- t. 28: *Z zamięłowania i pasji. Monografia zbiorowa poświęcona Profesorowi Władysławowi T. Mioduncce*, pod red. A. Seretny, Kraków 2025.
- t. 29: M. Knappek, R. Młyński, *Ryzyko dysleksji w warunkach dwujęzyczności polsko-obcej. W stronę lingwistyki humanistycznej*, Kraków 2025.
- t. 30: *70 lat polonistyki Uniwersytetu Języków Obcych. Dziedzictwo, rozwój i innowacje*, pod red. Yinan Li, R. Przybylskiej, M. Raka, A. Ruszera, Kraków 2025.

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>

W swojej książce Adriana Prizel-Kania zastanawia się nad sposobami dopasowania zasad dydaktyki polszczyzny do konkretnej grupy uczących się, jaką są studenci z Chin. Wychodzi z założenia, że nie wystarczy przenieść osoby z kultury edukacyjnej Wschodu do kultury edukacyjnej Zachodu. By stworzyć właściwy dla danej grupy sposób nauczania języka obcego, należy wyjść poza znaną, i często bazującą na stereotypach, wiedzę na temat danej wspólnoty kulturowej. Autorka przekonuje, że potrzebne jest krytyczne spojrzenie oraz podjęcie działań badawczych, które pozwolą sprawdzić uwarunkowania neurobiologiczne, językowe, kulturowe, społeczne i edukacyjne wpływające na proces nauczania języka polskiego studentów z Chin.

Książka jest dziełem wielowymiarowym, napisanym przez dojrzałą badaczkę – humanistkę prawdziwie zainteresowaną budowaniem mostów międzykulturowych, dysponującą wielką wiedzą interdyscyplinarną i doskonałym warsztatem badawczym. Rozdziały teoretyczne mogą stanowić podstawę wykładów na kierunkach filologicznych, studiach międzynarodowych, psychologii i socjologii. Części badawcza i aplikacyjna poszerzają wiedzę na temat różnic między kulturami edukacyjnymi Wschodu i Zachodu i dostarczają wielu narzędzi usprawniających proces nauczania języka polskiego jako obcego w jednorodnych kulturowo grupach uczących się. Ponadto jest to praca utrzymana w stylu dialogicznym, przyjaznym dla czytelnika, a uwagę zwraca również poszanowanie opisywanej kultury Wschodu.

fragment recenzji dr hab. Grażyny Zarzyckiej, prof. emerita UŁ

Adriana Prizel-Kania – adiunkt w Instytucie Glottodydaktyki Polonistycznej na Uniwersytecie Jagiellońskim w Krakowie, absolwentka studiów polonistycznych i logopedycznych, doktor nauk humanistycznych w zakresie językoznawstwa, kierownik studiów licencjackich na kierunku Studia Polskie – język, kultura, społeczeństwo. Od 2012 roku członek Zespołu Autorów Zadań i Egzaminatorów Państwowej Komisji Poświadczania Znajomości Języka Polskiego jako Obcego. W roku 2015 została laureatką konkursu MNiSW dla Wybitnych Młodych Naukowców. Bierze udział w realizacji międzynarodowych projektów badawczych i edukacyjnych. W centrum jej zainteresowań naukowych znajduje się metoda nauczania języków obcych z wykorzystaniem wiedzy na temat mózgu oraz z uwzględnieniem wpływu czynników kulturowo zależnych na proces kształcenia. Autorka licznych artykułów, podręczników i materiałów do nauczania polszczyzny oraz monografii *Rozwijanie sprawności rozumienia ze słuchu w języku polskim jako obcym* (2013).

