

*Emilia Kubicka*<sup>1</sup>, *Filip Olkiewicz*<sup>2</sup>, *Małgorzata Berend*<sup>3</sup>



<https://orcid.org/0000-0002-4026-5420>



<https://orcid.org/0000-0002-1364-7781>



<https://orcid.org/0009-0007-0403-5445>

## ROLA NAUCZYCIELA JĘZYKA W KSZTAŁTOWANIU KOMPETENCJI SOCJOKULTUROWEJ OBCOKRAJOWCÓW W KRAJU DOCELOWYM (NA PRZYKŁADZIE CHIŃSKICH POLONISTÓW STUDIUJĄCYCH W POLSCE)<sup>4</sup>

**Streszczenie:** Artykuł porusza temat roli nauczyciela języka w kształtowaniu kompetencji socjokulturowej uczących się w kraju docelowym. Autorzy stawiają pytanie, do jakiego stopnia należy od studentów wymagać umiejętności sprawnego poruszania się w kulturze docelowej i jakie znaczenia ma w tym kontekście komfort pracy uczących się (dostosowanie się nauczyciela do metod nauczania przez nich preferowanych). Rzeczywistość lekcyjna tworzy bowiem swego rodzaju osobną przestrzeń, stanowiącą hybrydę norm kultur wyjściowej i docelowej. Jako materiał

<sup>1</sup> ekubicka@umk.pl, Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu, Wydział Humanistyczny, Katedra Teorii Języka, Instytut Językoznawstwa, ul. Fosa Staromiejska 3, 87-100 Toruń.

<sup>2</sup> olkiewicz.filip@doktorant.umk.pl, Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu, Wydział Humanistyczny, Katedra Języka Niemieckiego, Japońskiego i Translatoryki, Instytut Językoznawstwa, ul. Bojarskiego 1, 87-100 Toruń.

<sup>3</sup> malber@umk.pl, Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu, Wydział Humanistyczny, Studium Kultury i Języka Polskiego dla Obcokrajowców, ul. Fosa Staromiejska 3, 87-100 Toruń.

<sup>4</sup> Procentowo autorstwo tekstu rozkłada się następująco: Emilia Kubicka – 45%, Filip Olkiewicz – 45%, Małgorzata Berend – 10%. Za dyskusje nad pierwotną wersją dziękujemy Małgorzacie Gębcze-Wolak, Monice Goszczyńskiej, Kindze Wawrzyniak i Justynie Wiśniewskiej. Na ostateczny kształt tekstu wpłynęły też cenne uwagi anonimowych Recenzentów, którym również jesteśmy wdzięczni za inspiracje.

egzemplifikacyjny wykorzystano zaobserwowane w ostatnich latach nieporozumienia kulturowe na linii polski nauczyciel – chiński student polonistyki opisane w literaturze przedmiotu, wynikające między innymi z rudymenarnych różnic dotyczących rozumienia roli nauczyciela w obu. Jeżeli celem zajęć językowych jest nie tylko przekazanie wiedzy o systemie i kulturze, ale również przygotowanie studentów do wykorzystania ich – przekładających się na potencjalny sukces komunikacyjny – kompetencji socjokulturowych, należy zastanowić się, w jakim stopniu wymagać od nich wzorcowej realizacji norm docelowych w tym zakresie w kontekstach (około)edukacyjnych.

**Słowa kluczowe:** kompetencja socjokulturowa, kultura docelowa, rola nauczyciela języka, chińscy studenci polonistyki

#### THE ROLE OF THE LANGUAGE TEACHER IN DEVELOPING SOCIOCULTURAL COMPETENCES OF FOREIGNERS IN THE TARGET COUNTRY: BASED ON THE EXAMPLE OF CHINESE STUDENTS OF POLISH STUDIES IN POLAND

**Abstract:** The article concerns the role of the language teacher in shaping the learners' sociocultural competence in the target country. An important question is whether the teacher should expect students to behave according to the norms of the destination culture. The authors consider also to what extent the importance of the learners' work comfort is significant (such as meeting the expectations of students by choosing the methods preferred by them). The classroom reality creates a kind of separate space, which is a hybrid of the norms of the source and destination cultures. The authors have selected examples of cultural misunderstandings between a Polish teacher and Chinese students of Polish studies which are described in recently published papers. The intensity of the cultural problems may be influenced by crucial differences regarding the understanding of the teacher's role in both cultures. If the purpose of language classes is not only to provide knowledge about the culture and language as a system, but also to prepare students to use sociocultural competences – which in turn are an essential part of potential success of any act of communication – it is necessary to consider to what extent should it be required from the students that they implement target norms in educational contexts, among other realms of the new country.

**Keywords:** sociocultural competence, destination culture, the role of the teacher of a foreign language, Chinese students of Polish studies

Artykuł wyrósł z refleksji nad przystawalnością oczekiwań wobec nauczycieli języków obcych do ich praktyki zawodowej<sup>5</sup>. Przyglądamy się w nim niewielkiemu wycinkowi tych oczekiwań w zakresie kompetencji interkulturowej, a mianowicie kształtowaniu kompetencji socjokulturowej w kraju docelowym. Grupa, którą opisujemy, to Chińczycy odbywający na polskich uniwersytetach część swoich studiów polonistycznych<sup>6</sup>, od których – otwierające w ostatnich latach liczne polonistyki – Państwo Środka oczekuje, że w przyszłości zawodowo będą współtworzyć inicjatywę „Jeden pas, jedna droga” (tzw. Nowy Jedwabny Szlak). Ich nauczyciele stają przed różnorodnymi wyzwaniami, których część staramy się naszkicować. Najbardziej interesuje nas rozdźwięk między postulowaną w literaturze metodycznej różnokulturowością (np. ESOKJ 2003, s. 16) a kształtowaniem zachowań, których od przybyczy oczekuje społeczeństwo przyjmujące<sup>7</sup>.

## 1. NAUCZYCIEL JĘZYKA MIĘDZY KULTURAMI

Od nauczycieli języka oczekuje się, że będą przekazywać wiedzę nie tylko na temat systemu językowego, ale również kultury docelowej. O ile wprowadzanie w kulturę przez duże K (historię, literaturę, wierzenia itd.) jest *de facto* przekazywaniem wiedzy, która uczących się może dziwić czy zaskakiwać, ale zwykle nie zakłada ich bezpośredniego działania, o tyle przyswojenie kultury przez małe K<sup>8</sup> (np. zachowań w konkretnych sytuacjach) wymaga już od nich współdziałania i chęci wejścia w nową sytuację. Od nauczycieli języka wymaga się zatem zarówno dania uczącym się narzędzi umożliwiających im funkcjonowanie w konkretnej kulturze, jak i kształtowania u nich postaw

---

<sup>5</sup> Zajmujący się tym problemem Mirosław Pawlak (2022) konstatuje, że nauczyciele języków obcych mają problem nie tylko z realizowaniem umiejętności „dodatkowych”, jak „rozwijanie kompetencji interkulturowej, promowanie postaw i zachowań o charakterze autonomicznym czy też prowadzenie eksperymentów nauczycielskich” (s. 16), ale również z nabyciem i rozwijaniem pożądanych kompetencji podstawowych – językowych, interakcyjnych, pedagogicznych i dydaktycznych. Oczekiwania specjalistów wobec nauczycieli badacz nazywa wprost nierealistycznymi (s. 22).

<sup>6</sup> O odmienności chińskich polonistyk od tradycyjnych polskich studiów filologicznych zob. Malejka 2021, s. 470. Na podstawie umów bilateralnych część programu studiów Chińczycy realizują na kilku uniwersytetach w Polsce, zob. Janowska 2022, s. 42.

<sup>7</sup> W socjologii *kultura przyjmująca* jest rozumiana raczej jako kultura kraju osiedlenia, por. np. Janeta 2011. W rozdziale 1 wyjaśniamy, dlaczego w wypadku grupy przybyłych do Polski na kilka semestrów chińskich studentów również można mówić o społeczeństwie przyjmującym.

<sup>8</sup> O kulturze przez duże i małe K zob. Sobkowiak 2015, s. 19.

interkulturowych. Pojawia się więc pytanie, na ile – respektując odmienną kulturę uczących się – nauczyciel, zwłaszcza pracujący w kraju docelowym, powinien wymagać od nich umiejętności poruszania się w kulturze docelowej.

Chińscy studenci polonistyki, o których tu mowa, na polskich uniwersytetach dość często uczą się w grupach homogenicznych. Z punktu widzenia pedagogicznego uzasadnione byłoby więc choćby dostosowanie metod nauczania do ich preferencji czy ignorowanie przez lektora pewnych przyzwyczajęń wynikających z interferencji kulturowych, np. sposobów zwracania się do nauczyciela w sytuacjach spontanicznych (*Nauczycielu*), kompozycji maili czy jedzenia na zajęciach. Zwiększyłyby to komfort nauki i pozwoliło studentom skoncentrować się na materiale językowym. Z drugiej strony jednak niećwiczenie z nimi umiejętności poruszania się w kulturze docelowej może prowadzić do nieporozumień w kontaktach z członkami społeczeństwa przyjmującego (w urzędzie, na zakupach, u lekarza). Jakkolwiek dostrzegamy różnicę między osiedlającymi się w naszym kraju migrantami (wśród nich licznymi uchodźcami) a przybyłymi do niego na kilka semestrów studentami, mamy też świadomość, że mieszkańcy tego kraju, nie znając biografii przebywających wśród nich obcokrajowców, mają prawo oczekiwać, że jako przybysze to oni dostosują się do miejscowych zasad. Nauczyciel staje więc przed pytaniem, czy lekcyjny komfort uczących się jest rzeczywiście ważniejszy niż praktyczny trening socjokulturowy, zwłaszcza w takich sytuacjach, w których granice norm w obu kulturach przebiegają w różnych miejscach, np. gdy chiński student skarży na kolegów, że ściągali na teście, lub przed egzaminem wręcza prezent polskiemu nauczycielowi czy prawi mu komplementy. Nie bez znaczenia jest fakt, że sytuacja lekcyjna tworzy swoistą „trzecią” przestrzeń, w której nierzadko obowiązują osobne normy, integrujące elementy obu kultur (zob. rozdział 3).

W wypadku studentów z Chin, których pobyt w Polsce regulują bilateralne umowy między uniwersytetami, nauczyciel polskiego staje przed jeszcze jednym problemem. Według Richarda Gestelanda (2000, s. 16) „żelazna reguła nr 1” w międzynarodowych kontaktach biznesowych mówi, że to sprzedawca dostosowuje się do nabywcy. Zatem to chińscy klienci są stroną, do której polscy dostawcy usług edukacyjnych powinni się dopasować. Gesteland wyróżnia też jednak „żelazną regułę nr 2”, która głosi: „W międzynarodowym biznesie oczekuje się, że przybysz będzie przestrzegał miejscowych zwyczajów” (tamże). Nie chodzi tu o naśladowanie czy kopiowanie miejscowych zachowań, ale o „zdawanie sobie sprawy z wrażliwości ludzi, z którymi ma się do czynienia, i w ogóle respektowanie miejscowych obyczajów, przyzwyczajęń i tradycji” (tamże). Nawiązujemy do kontaktów biznesowych, ponieważ w założeniu chińskich decydentów kształceni w Polsce obywatele Państwa Środka mają

zawodowo wspierać inicjatywę „Jeden pas, jedna droga”<sup>9</sup> (zob. Yufeng 2021). W tej sytuacji niepoprawianie obcych kulturowo, acz zrozumiałych w danym kontekście maili studentów czy pozwalanie im na jedzenie na lekcji będzie działaniem na szkodę klienta.

Do jakiego stopnia zatem nauczyciele języka powinni wymagać od uczących się umiejętnego poruszania się w kulturze docelowej? Czy mogą to oceniać? Świadomie piszemy o poruszaniu się w kulturze, a nie o akulturacji czy nawet tylko akceptacji tej kultury, ponieważ uważamy, że rolą nauczycieli języka jest raczej dawanie narzędzi do skutecznego działania komunikacyjnego w kulturze docelowej, a nie wpływanie na preferencje kulturowe uczących się.

W związku z utworzeniem w Chinach kilkunastu nowych polonistyk w ostatnich latach powstała dość obszerna i różnorodna tematycznie literatura na temat różnic na styku kultur polskiej i chińskiej<sup>10</sup>, którą wykorzystamy w części egzemplarycznej. W celu zachowania dyscypliny tematycznej ograniczymy się do zaprezentowania nieporozumień kulturowych w obrębie relacji edukacyjnych między nauczycielami języka polskiego jako obcego a studiującymi polonistykę Chińczykami przebywającymi w Polsce.

## **2. ROLA NAUCZYCIELA W CHIŃSKIEJ I POLSKIEJ KULTURZE EDUKACYJNEJ**

Istotnym źródłem nieporozumień jest bez wątpienia odmiennosc kultur edukacyjnych i powiązanych z nimi wartości przekazywanych w procesie socjalizacji. W uproszczeniu sprowadza się to do różnicy między modelami konfucjańskim a sokratejskim (zob. Boski 2010, s. 363–366). W kontekście chińskim, czy szerzej wschodnioazjatyckim, jako cechy kultury edukacyjnej wskazuje się: centralne miejsce nauczyciela w procesie kształcenia, szacunek wobec źródeł pisanych, nacisk na pamięciowe opanowanie materiału, dominację pasywnych form przekazywania wiedzy, prymat wiedzy teoretycznej nad umiejętnościami praktycznymi, rygorystyczne egzaminowanie w celu ustalenia hierarchii (zob. Chan 1999, s. 301). Elementy te przekładają się na odmienny od europejskiego ideał wiedzy doceniany przez wychowanków chińskiego systemu edukacyjnego. Jak pisze Adriana Prizel-Kania:

---

<sup>9</sup> Z drugiej strony nauczyciele młodych Chińczyków zwracają uwagę na to, że polonistyka dla części z nich jest kierunkiem przypadkowym, zob. Jasińska 2015, s. 97 i Wawrzyniak 2021, s. 113.

<sup>10</sup> Ostatnio ukazały się dwie monografie poświęcone tej problematyce: Jasińska, Kajak, Wegner (red.) 2021 i Czerkies, Prizel-Kania (red.) 2022.

Kultura Zachodu kultuwuje myślenie krytyczne, indywidualizm i racjonalne dochodzenie do wiedzy [...], 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».

(Prizel-Kania 2022, s. 65)

Centralna rola nauczyciela – mistrza i zarazem wychowawcy – kontrastuje z sokratejskim ideałem przewodnika prowokującego do kwestionowania autorytetu i krytycznego poszukiwania prawdy. Chińscy uczący się oczekują od prowadzącego przekazywania „właściwej” wiedzy, a nie zachęty do jej poszukiwania czy ścierania się poglądów (zob. Chan 1999, s. 301). Stoi to czasem w jaskrawej wręcz opozycji do postrzegania roli nauczyciela na Zachodzie, gdzie coraz większy nacisk kładzie się na kształcenie ustawiczne oraz samodzielne poszukiwanie, pogłębianie i uzupełnianie informacji, promując aktywny udział uczącego się w procesie kształcenia. Nauczyciel ma być więc raczej przewodnikiem, pomocą i bardziej doświadczonym partnerem niż niepodważalnym mistrzem, źródłem wiedzy pewnej (zob. Tyczka-Nowak 2022, s. 59–61).

W przeciwieństwie do partnerskich relacji promowanych w zachodnim kontekście edukacyjnym w kulturze wschodnioazjatyckiej większe znaczenie ma rola opiekuńcza. Jak wskazuje Prizel-Kania (2020, s. 285), nauczyciele z Zachodu deklarują częstsze wchodzenie w tę rolę wobec studentów z Azji Wschodniej niż wobec innych<sup>11</sup>. W przypadku Chińczyków może być to o tyle ważne, że w Państwie Środka to nauczyciel niepodzielnie sprawuje kontrolę nad klasą (zob. Nisbett 2003, s. 72), z czego może wynikać potrzeba ściślejszego nadzoru i opieki wyrażana niekiedy przez osoby wychowane w tym systemie.

### **3. POLSKA UNIWERSYTECKA KULTURA DOCELOWA W KONTAKCIE Z CHIŃSKĄ KULTURĄ EDUKACYJNĄ**

Jako miejsca problematyczne pracujący z chińskimi adeptami polonistyki nauczyciele wskazują opisane niżej obszary, które dzielimy tu na dotyczące zachowań lekcyjnych, form pracy oraz kwestii prawnych. W większości przypadków niestandardowe z punktu widzenia polskiej kultury docelowej zachowania studentów chińskich mają najprawdopodobniej

---

<sup>11</sup> Na ten temat zob. Mafutala-Makuch, Wiśniewska 2020.

charakter nieintencjonalny, mogą jednak wpływać na niepowodzenia komunikacyjne tak w rzeczywistości klasowej, jak i poza nią<sup>12</sup>.

W kontekście zachowań lekcyjnych akceptowanych w chińskich placówkach edukacyjnych, lecz niepożądanych lub niezrozumiałych w polskich wymienia się m.in. następujące kwestie:

- niechęć do zadawania pytań w trakcie lekcji, wynikająca z chęci obrony twarzy nauczyciela oraz uczącego się (Gworys 2017, s. 41; Malejka 2020, s. 172; Banach, Bucko 2022, s. 83),
- powiązany z powyższym brak szczerości w kontaktach z nauczycielem (tamże, zob. także Mafutala-Makuch, Wiśniewska 2020, s. 126),
- unikanie konfrontacji przejawiające się w niechętnym zajmowaniu własnego stanowiska, co może utrudniać lub wręcz uniemożliwiać jakąkolwiek dyskusję na forum klasy (Gworys 2017, s. 40; Mafutala-Makuch, Wiśniewska 2020, s. 139; Banach, Bucko 2022, s. 88),
- nieadekwatny kulturowo sposób zwracania się do nauczyciela (Malejka, Gang 2010, s. 63; Malejka 2021, s. 481–483),
- spanie lub spożywanie posiłków w trakcie lekcji (Mafutala-Makuch, Wiśniewska 2020, s. 125),
- nieodpowiedni strój, zwłaszcza w sytuacjach oficjalnych (ibidem, s. 125–126),
- brak utrzymywania kontaktu wzrokowego oraz ekspresji mimicznej, utrudniające osobie uczącej rozpoznanie, czy studenci rozumieją omawiane treści i czy są one dla nich interesujące (Hebal-Jeziarska 2021, s. 183–184),
- odruchowe sprawdzanie znaczenia nieznanymi słów w translatorze zamiast podjęcia próby ich uchwycenia kontekstowego lub skojarzeniowego (Mafutala-Makuch, Wiśniewska 2020, s. 142; Hebal-Jeziarska 2021, s. 187; Banach, Bucko 2022, s. 85),
- niestosowne komplementowanie nauczyciela (Mafutala-Makuch, Wiśniewska 2020, s. 133).

---

<sup>12</sup> Adriana Prizel-Kania (2020, s. 280) pisze w tym kontekście o incydentach krytycznych – zakłóceniach komunikacyjnych, „których przyczyną jest zastosowanie przez jednego z partnerów interakcji odmiennego skryptu kulturowego bądź bezpośrednie przeniesienie norm działania językowego z języka ojczystego do docelowego, co może zostać odebrane jako złamanie pewnej konwencji społecznej bądź językowej, nieznanomość zasad lub nawet pogwałcenie reguł grzeczności”.

W homogenicznej grupie chińskich uczących się zwykle też pojawiają się problemy z efektywnym wykorzystaniem metod komunikacyjnych<sup>13</sup>. Znajdują się one bowiem w opozycji do tego, co istotne w chińskiej kulturze edukacyjnej, stawiając w centrum osobę uczącą się i jej potrzeby, co zaburza zarówno hierarchię, autorytet nauczyciela, jak i kolektywną harmonię grupy (zob. Dzieciół-Pędich 2014, s. 40). Odchodzenie od podręcznika kursowego i włączanie w tok zajęć gier dydaktycznych i ćwiczeń komunikacyjnych mogą zostać uznane przez studentów chińskich za niepoważne i nieprzydatne w procesie nabywania języka obcego (Dzieciół-Pędich 2014, s. 40). Podobnie nieistotne mogą być dla nich wypowiedzi kolegów, gdyż nie są przyzwyczajeni do słuchania się nawzajem (zob. Jasińska 2015, s. 97; Gworys 2017, s. 40).

Chińscy uczący się wykazują predylekcje do historycznych z perspektywy zachodniej pasywnych form kształcenia językowego, przejawiających się w drylach, chóralnym powtarzaniu za nauczycielem czy częstym korzystaniu z pamięciowych metod opanowywania materiału (zob. Mafutala-Makuch, Wiśniewska 2020, s. 141; Pietrzak 2021, s. 171). Przekłada się to na znacząco lepsze rezultaty osiągnięte przez nich w zadaniach odtwórczych, generuje jednak problemy w przypadku swobodnej komunikacji wymagającej czasem improwizowania na bieżąco (zob. Banach, Bucko 2022, s. 87)<sup>14</sup>. Konfucjańskie przywiązanie do źródeł pisanych i autorytetu nauczyciela skutkują silnymi tendencjami do kalkowania przeczytanego czy usłyszanego tekstu wzorcowego zamiast choćby próby jego parafrazy (zob. Banach, Bucko 2022, s. 86; Bucko, Banach 2022, s. 167).

Z tym ostatnim aspektem łączą się kwestie prawne dotyczące rzeczywistości edukacyjnej, nadmierny respekt wobec źródeł pisanych może bowiem skutkować plagiatem (zob. Bucko, Banach 2022, s. 176). Studentom chińskim trudno jest ponadto wytłumaczyć kwestię konieczności ochrony danych osobowych, w tym wizerunku nauczyciela. Szczególnym przejawem odmiennej percepcji zasadności ochrony danych osobowych są powtarzające się apele uczących się o podawanie ocen i rankingów studentów do publicznej wiadomości (zob. Mafutala-Makuch, Wiśniewska 2020, s. 139).

Odnotowane powyżej kwestie były wielokrotnie opisywane i analizowane, realizowany jest nawet projekt dotyczący interkulturowości w nauczaniu chińskich polonistów (zob. Malejka 2020, 2021). Nasz punkt wyjścia jest

<sup>13</sup> Zastrzegamy tutaj, że jest to szczególnie widoczne w przypadku grup początkujących nienawykłych do innych niż powszechnie praktykowane w Chinach metod nauczania języków obcych (por. Gworys 2017, s. 41). Wyniki ankiet przeprowadzonych przez Prizel-Kanię zdają się sugerować, że w doświadczonych grupach gotowość do komunikacyjnych form nauczania jest wyższa (zob. Prizel-Kania 2022, s. 71).

<sup>14</sup> Kształtowanie sprawności mówienia jest często uważane za nieistotne w chińskiej kulturze edukacyjnej, gdyż ma niewielkie przełożenie na ważne dla uczących się wyniki egzaminów, dlatego może być postrzegane jako strata cennego czasu (zob. Fu, Wanying 2021, s. 159–160).



jednak odmienny – stanowi go polska kultura przyjmująca i oczekiwania jej członków wobec obcokrajowców bezpośrednio wchodzących z nimi w kontakt – mieszkających i żyjących wśród Polaków. W analizowanym tu wypadku obcokrajowców, o których jako nauczyciele wiemy, że wprawdzie w Polsce będą przebywać (z reguły) krótko, ale swoją przyszłą drogę zawodową wiążą z kontaktami z Polakami, więc w tym sensie nie należałoby ich traktować jako „przechodniów”, ale jednak „przybyszy”. Zdarza się, że również na lekcjach w Polsce stosuje się pewne konwencje wypracowane przez lektorów w Chinach, stanowiące raczej twory hybrydowe polsko-chińskie, zrozumiałe i funkcjonalne w kontekście edukacyjnym, ale nieistniejące w żadnej z tych kultur. Posłużmy się przykładem Jagny Malejki, lektorki pracującej w Państwie Środka:

Dyskusyjne pozostaje zwracanie się do studentów. Zgodnie z zasadami polskiej grzeczności językowej powinniśmy się zwracać do nich pani/pan. [...] Jednak sytuacja jest tutaj dosyć specyficzna. Grupy są małe, relacje między nauczycielami i studentami są dosyć bliskie, a w chińskiej kulturze komunikacyjnej do studenta zwraca się tylko za pomocą nazwiska i imienia. Poza tym skoro studenci mają już polskie imiona, warto to wykorzystać. Często zwracam się do studentów po imieniu, czasami dodaję pani/pan (co wprawia ich w zakłopotanie), a oni zwracają się do mnie *pani Jagno*. Wyczulam ich jednak na to, by tych naszych bliskich relacji nie przynosili na grunt polski.

(Malejka 2021, s. 482–483)

Pytanie, które nas nurtuje, jest zatem następujące: Czy jako nauczyciele mamy prawo stosować takie hybrydy (wygodne dla obu stron, przynajmniej) czy raczej w sytuacji edukacyjnej w kraju docelowym powinniśmy wymagać od uczących się stosowania reguł docelowych po to, by w kontakcie z innymi wykładowcami „nie narazili się na nieprzyjemności” (Malejka 2021, s. 482–483)? Nie bez znaczenia pozostaje też aspekt treningowy – przejście od wiedzy teoretycznej do praktycznej, które na pewnym poziomie zaawansowania językowego i przygotowania kulturowego powinno jednak nastąpić, a jest szczególnie trudne dla chińskich uczestników procesu edukacji, nastawionych bardziej na gromadzenie wiedzy niż jej stosowanie.

Wśród opisywanych przez lektorów sytuacji zdarzają też takie, na które prowadzący nie reagują na bieżąco lub wcale, ponieważ są nimi zaskoczeni albo w natłoku obowiązków ignorują nieodpowiednie kulturowo komunikaty (głównie maile), wiedząc, że są generowane przez translatory<sup>15</sup>. Nieadekwatne kulturowo zachowania powtarzają się mimo – wielokrotnego – bieżącego wyjaśniania (często w tłumaczeniu na chiński) zasad współżycia uniwersyteckiego. Jak zauważył Paweł Sobkowiak,

<sup>15</sup> Na brak korekty wyników pracy tłumacza i związany z tym potencjał konfliktowy wskazujemy w tekście Kubicka, Olkiewicz (w druku).

funkcjonowanie w świecie interkulturowym wymaga [...] równocześnie poczucia *bezpieczeństwa tożsamości własnej (identity security)* mierzonego stopniem pewności siebie, świadomości własnej wartości i odporności na konfrontację z odmiennością.

(Sobkowiak 2015, s. 95)

Zdaje się, że w grupach homogenicznych<sup>16</sup>, zwłaszcza wśród przedstawicieli kultur kolektywnych, wyjście poza własną kulturę może być okupione zbyt dużymi stratami w wyjściowym systemie społecznym, do którego powraca większość chińskich studiujących. Wchodzeniu w nowe sytuacje kulturowe nie sprzyja też przebywanie prawie wyłącznie we własnym gronie<sup>17</sup>.

#### 4. PODSUMOWANIE

Problemy, które zarysowaliśmy wyżej, dotyczą kultur znacznie od siebie odległych, stąd czasem jaskrawe różnice między nimi. Jednak nawet w wypadku sąsiadujących ze sobą europejskich kultur edukacyjnych istnieją różnice, które w niesprzyjających okolicznościach mogą się przerodzić w sytuacje konfliktowe. W centrum takich konfliktów znajduje się nauczyciel języka, od którego oczekuje się z jednej strony lojalności wobec uczących się, a z drugiej wobec członków własnej kultury. To on musi podjąć decyzję, czy ważniejszy jest chwilowy komfort pracy studentów czy jednak ich dobrostan w dłuższej perspektywie. Przykładowo jeśli preferowane przez chińskich uczących się ćwiczenia drylowe nie przekładają się na ich sprawności komunikacyjne (zob. Machowska 2022), to mimo że woleliby oni być nauczani w ten sposób, z punktu widzenia nauczyciela właściwe są inne metody pozwalające osiągnąć cel, nawet jeśli nie są przez nich lubiane.

Początkowe fazy szoku kulturowego, który nieodłącznie towarzyszy wchodzeniu w nowe światy, zawsze są związane ze wzmocnieniem etnocentryzmu i buntem przeciwko nowej kulturze (zob. Polok 2006, s. 29–30). Rolą nauczyciela jest mądre towarzyszenie uczącemu się w tym nieuniknionym procesie konfliktu tożsamości, do którego dochodzi w kontakcie z obcą kulturą, gdy

---

<sup>16</sup> Jak zaobserwowała Joanna Machowska (2022, s. 108–109), pojedynczy przedstawiciele kultury chińskiej w grupach heterogenicznych potrafią zaakceptować reguły edukacyjne kultur zachodnich, co wpływa na przyspieszenie rozwoju ich umiejętności komunikacyjnych.

<sup>17</sup> Taka *gettoizacja*, czyli zamykanie się w bezpiecznym kręgu tworzonym przez reprezentantów własnej kultury, jest częstym problemem osób studiujących za granicą, w przypadku studentów chińskich jest on jednak szczególnie widoczny, por. Henze, Zhu 2012, s. 98–99.

[z] jednej strony stawia się jej opór, chcąc zachować stare zwyczaje, potwierdzające rodzimą tożsamość kulturową, jednak równocześnie szuka się harmonii z nowym otoczeniem, zmieniając własne zachowanie i próbując dopasować się do nowego środowiska.

(Sobkowiak 2015, s. 47)

Jakie zatem działania, poza oczywistym w tym wypadku objaśnianiem polskiego uniwersum (kultury zarówno przez duże, jak i przez małe K), może podjąć nauczyciel, by zachęcić studentów do wejścia w kulturę przyjmującą? Na pewno wartościowe i pedagogicznie uzasadnione jest bieżące udzielanie informacji zwrotnej na temat pojawiających się nieporozumień komunikacyjnych. Przemyslenia wymaga sposób, w jaki należy tego dokonywać, nie zawsze bowiem natychmiastowa reakcja będzie możliwa czy wskazana, gdyż nierzadko sam wykładowca jest zaskoczony zachowaniem studenta. Nie przyczyni się też do zbudowania relacji opartych na zaufaniu ciągła korekta błędów w korespondencji mailowej. W kulturze, w której zachowanie twarzy uczestników komunikacji należy do wartości nadrzędnych, sprawdzać się będzie raczej zanonimizowane mówienie o sytuacjach wykraczających poza normy kultury docelowej.

W kontekście licznych migracji do Polski w ostatnim czasie pytanie o pozaprzmiotową rolę nauczycieli w systemie edukacji oraz o stopień akceptowania przez nich pojawiających się na lekcji obcych kulturowo zachowań i (konieczność?, wygodę?) narzucania własnych staje się bardzo aktualne, a znalezienie różnokulturowego *modus vivendi* pożądanym społecznie.

## BIBLIOGRAFIA

- Banach M., Bucko D., 2022, *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*, Kraków, s. 75–94. <https://doi.org/10.12797/9788381388238.04>
- Boski P., 2010, *Kulturowe ramy zachowań społecznych. Podręcznik psychologii międzykulturowej*, Warszawa.
- Bucko D., Banach M., 2022, *Wyzwania oraz sposoby wsparcia chińskich studentów przygotowujących prace licencjackie*, w: T. Czerkies, A. Prizel-Kania (red.), *Między Wschodem a Zachodem. O wyzwaniach dydaktycznych podczas pracy z grupami chińskimi*, Kraków, s. 165–178. <https://doi.org/10.12797/9788381388238.09>
- Chan S., 1999, *The Chinese learner – a question of style*, „Education + Training”, t. 41, nr 6/7, s. 294–304. <https://doi.org/10.1108/00400919910285345>

- Czerkies T., Prizel-Kania A. (red.), 2022, *Między Wschodem a Zachodem. O wyzwaniach dydaktycznych podczas pracy z grupami chińskimi*, Kraków. <https://doi.org/10.12797/9788381388238>
- 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.
- Europejski system opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie [ESOKJ], 2003, Warszawa.
- Fu A., Wanying L., 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. <https://doi.org/10.31338/uw.9788323550143>
- Gesteland R.R., 2000, *Różnice kulturowe a zachowania w biznesie. Marketing, negocjacje i zarządzanie w różnych kulturach*, przeł. H. Malarecka-Simbierowicz, Warszawa.
- Gworys M., 2017, *W poszukiwaniu złotego środka – wybór metody nauczania jppo studentów z Chin. (Na podstawie obserwacji przeprowadzonych w Szkole Języka Polskiego i Kultury dla Cudzoziemców Uniwersytetu Wrocławskiego)*, „Kwartalnik Polonicum”, nr 25, s. 39–42.
- Hebal-Jezierska M., 2021, *Wybrane zagadnienia z chińsko-polskiej komunikacji interkulturowej (na podstawie doświadczeń dydaktycznych)*, w: A. Jasińska, P. Kajak, T. Wegner (red.), *Język polski w Chinach. Z doświadczeń nauczania polszczyzny w Azji Wschodniej*, Warszawa, s. 178–190. <https://doi.org/10.31338/uw.9788323550143>
- Henze J., Zhu J., 2012, *Current research on Chinese students studying abroad*, „Research in Comparative and International Education” nr 7/1, s. 90–104. <https://doi.org/10.2304/rcie.2012.7.1.90>
- Janeta M., 2011, *Migranci a społeczność przyjmująca. Uwarunkowania strategii akulturacyjnych a kontakty ze społecznością przyjmującą*, „Studia Migracyjne – Przegląd Polonijny”, R. 37, z. 2, s. 251–265.
- Janowska I., 2022, *Program kształcenia językowego na kierunku studia polskie – język, kultura, społeczeństwo*, w: T. Czerkies, A. Prizel-Kania (red.), *Między Wschodem a Zachodem. O wyzwaniach dydaktycznych podczas pracy z grupami chińskimi*, Kraków, s. 39–56. <https://doi.org/10.12797/9788381388238.02>
- Jasińska A., 2015, *Po polsku za Wielkim Murem*, „Języki Obce w Szkole”, nr 1, s. 95–98.
- Jasińska A., Kajak P., Wegner T. (red.), 2021, *Język polski w Chinach. Z doświadczeń nauczania polszczyzny w Azji Wschodniej*, Warszawa, s. 168–177. <https://doi.org/10.31338/uw.9788323550143>
- Kubicka E., Olkiewicz F., w druku, *Trudności chińskich studentów polonistyki w zakresie mediacji relacyjnej*.
- 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. Czerkies, A. Prizel-Kania (red.), *Między Wschodem a Zachodem. O wyzwaniach dydaktycznych podczas pracy z grupami chińskimi*, Kraków, s. 95–111. <https://doi.org/10.12797/9788381388238.05>

- Mafutala-Makuch D., Wiśniewska J., 2020, *Dlaczego z katarem nie jedziemy do szpitala? Różnice kulturowe a nauczanie języka polskiego studentów z Chin*, w: M. Gębka-Wolak, A. Walkiewicz (red.), *Glottodydaktyka polonistyczna nie tylko na lekcji. Konteksty, propozycje, projekty*, Toruń, s. 121–145.
- Malejka J., 2020, *Wykorzystanie podejścia międzykulturowego w nauczaniu języka polskiego w Chinach na przykładzie kuchni*, „Postscriptum Polonistyczne”, nr 26 (2), s. 59–66. [https://doi.org/10.31261/PS\\_P.2020.26.06](https://doi.org/10.31261/PS_P.2020.26.06)
- Malejka J., 2021, *Podejście międzykulturowe w nauczaniu języka polskiego jako obcego w Chinach*, „Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska”, t. VI, sec. N, s. 467–485. <https://doi.org/10.17951/en.2021.6.467-485>
- Malejka J., Zhao G., 2010, *Good morning, China! – czyli o dzień dobry po chińsku oraz o niektórych formach adresatywnych*, „Postscriptum Polonistyczne”, nr 6 (2), s. 77–90.
- Nisbett R.E., 2003, *The geography of thought. How Asians and Westerners think differently... and why*, New York (wersja polska: *Geografia myślenia. Dlaczego ludzie Wschodu i Zachodu myślą inaczej?*, przeł. E. Wojtych, Sopot 2015).
- Pawlak M., 2022, *Nauczyciel języka obcego jako „człowiek renesansu” – oczekiwania a rzeczywistość*, „Języki Obce w Szkole”, nr 2, s. 15–24. <https://doi.org/10.47050/jows.2022.2.15-24>
- Pietrzak S., 2021, *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. <https://doi.org/10.31338/uw.9788323550143>
- Polok K., 2006, *Glottospołeczne elementy akulturacji. Od teorii do praktyki*, Katowice.
- Prizel-Kania A., 2020, *Specyfika postaw i zachowań studentów chińskich jako przedstawicieli kultur kolektywnych w perspektywie glottodydaktycznej*, „Acta Universitatis Lodzianis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców”, t. 27, s. 277–290. <https://doi.org/10.18778/0860-6587.27.15>
- Prizel-Kania A., 2022, *Wymiary kultur oraz 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*, Kraków, s. 59–73. <https://doi.org/10.12797/9788381388238.03>
- Sobkowiak P., 2015, *Interkulturowość w edukacji językowej*, Poznań.
- Tyczka-Nowak A., 2022, *Nauczyciel jako trener autonomii*, „Języki Obce w Szkole”, nr 2, s. 59–64. <https://doi.org/10.47050/jows.2022.2.59-64>
- Wawrzyniak K., 2021, *Dwa programy studiów polonistycznych I stopnia na Pekińskim Uniwersytecie Studiów Międzynarodowych (BISU)*, w: A. Jasińska, P. Kajak, T. Wegner (red.), *Język polski w Chinach. Z doświadczeń nauczania polszczyzny w Azji Wschodniej*, Warszawa, s. 107–115. <https://doi.org/10.31338/uw.9788323550143>
- Yufeng Z., 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. 56–78. <https://doi.org/10.31338/uw.9788323550143>