

*Ewa Komorowska*¹

BŁĘDY NAUCZYCIELI NA KURSACH JĘZYKA POLSKIEGO JAKO OBCEGO W BIZNESIE

Słowa kluczowe: błędy nauczycieli, nauczanie języków specjalistycznych, język biznesu, lekcje w firmach

Streszczenie. Coraz więcej zagranicznych firm inwestuje w Polsce, co przyczynia się do rozpowszechnienia nauczania języka polskiego jako obcego w biznesie. Artykuł opisuje specyfikę kursów biznesowych na podstawie modelu glottodydaktycznego P. Gębala. Na tymże modelu została również przeprowadzona analiza błędów popełnianych przez nauczycieli w nauczaniu biznesowym. Niestety, wiele kursów biznesowych odbywa się bez uwzględnienia szczególnych potrzeb uczącego się, czyli dorosłego pracującego w Polsce. Bardzo często zdarza się również, że nauczyciele nie posiadają przygotowania teoretycznego do nauczania języków specjalistycznych, co skutkuje licznymi błędami popełnianymi w czasie prowadzenia zajęć biznesowych. Tezy artykułu oparte są na badaniach ankietowych, wywiadach oraz obserwacjach uczestniczących, a także na własnym doświadczeniu autorki jako lektora JPJO.

Dynamiczny rozwój gospodarczy Polski w ostatnich latach sprawił, że coraz więcej zagranicznych firm otwiera swoje oddziały w naszym kraju. Zatrudnienie w nich znajdują nie tylko Polacy, ale również obcokrajowcy, o czym można przekonać się, porównując raporty Ministerstwa Pracy dotyczące pozwoleń na pracę dla cudzoziemców w Polsce – w 2008 roku wydano obcokrajowcom 18022 zezwolenia na pracę (*Zezwolenia...*, 2009), podczas gdy w 2012 roku tychże zezwoleń wydano już 39144 (*Zezwolenia...*, 2013), czyli ponad dwukrotnie więcej. Co ciekawe, liczba ta nadal wzrasta, choć już nie tak dynamicznie, gdyż dane zbiorcze za rok 2014 pokazują, że wydano wówczas 43663 zezwolenia na pracę dla cudzoziemców (*Zezwolenia...*, 2015).

Wielu spośród expatriantów przyjeżdżających do Polski w celach zawodowych traktuje pobyt w RP nie tylko jako kolejny krok w karierze, ale również jako szansę na poznanie kultury i języka nowego kraju, które niejednokrotnie są bardzo odmienne od ich rodzimych. Sytuacja ta tworzy nowe wyzwanie dla nauczycieli polskiego jako obcego, co nie uszło uwadze działających na rynku

¹ Faculdade de Letras, Uniwersytet w Lizbonie, Alameda da Universidade, 1600-214 Lizbona oraz Wydział Polonistyki, Uniwersytet Jagielloński, ul. Gołębia 64, 31-044 Kraków.

szkół językowych, z których bardzo wiele proponuje tzw. zajęcia *in-company*. Niestety, wielokrotnie poza samym miejscem lekcji, zazwyczaj odbywającej się w siedzibie firmy, kursy te niewiele mają wspólnego z biznesem. Celem artykułu jest zwrócenie uwagi na błędy popełniane często przez nauczycieli na kursach języka w firmach i zaproponowanie kilku rozwiązań pomagających ich uniknąć. Bez wątplenia będą wśród wymienionych problemów takie, które spotkać można nie tylko na kursach biznesowych.

1. DEFINICJE I METODA

Warto zacząć od odpowiedzi na pytanie, czym jest *błąd*. W teoretycznych pozycjach glottodydaktycznych wiele miejsca poświęca się błędom językowym uczących się jako odstępstwom od normy (zob. np. Komorowska 2005; Zawadzka 2004; Dąbrowska, Pasięka 2014), niewiele jednak można znaleźć informacji na temat błędów metodycznych popełnianych przez nauczycieli. Hanna Komorowska charakteryzuje jedynie dobrego nauczyciela i podaje przykłady zachowań obserwowanych u dobrych nauczycieli, takich jak nieopuszczanie żadnego ważnego ogniwa lekcji, niezaniechanie codziennej ustnej kontroli wyników nauczania i nieżałowanie czasu na dobre poznanie swoich uczniów (Komorowska 2005, 118).

W poszukiwaniu definicji *błędu* warto więc sięgnąć do *Słownika Języka Polskiego*, który definiuje *błąd* na trzy sposoby:

- „1. «niezgodność z obowiązującymi regułami pisania, liczenia, wymowy itp.»
2. «niewłaściwe posunięcie»
3. «fałszywe mniemanie o czymś»”.

Bez wątplenia i nauczycielom zdarza się popełniać błędy językowe, jednak ich analiza nie będzie przedmiotem tego artykułu (choć niewątpliwie byłby to bardzo ciekawy problem badawczy). Również trzecie znaczenie ze słownikowej definicji nie odnosi się do poruszanego tutaj problemu. Najlepsza w znaczeniu ogólnym wydaje się więc definicja druga, czyli „niewłaściwe posunięcie”. Dlatego *błędy*, o których piszę w tym artykule to *niewłaściwe posunięcia nauczycieli języka obcego, w tym przypadku języka polskiego jako obcego, które mają znaczący i niekorzystny wpływ na przebieg procesu nauczania/uczenia się języka*. Definicja ta odnosi się do błędów popełnianych na lekcjach jpjo w ogóle, ale w tym artykule analizowane będą błędy popełniane na kursach jpjo w kontekście biznesowym.

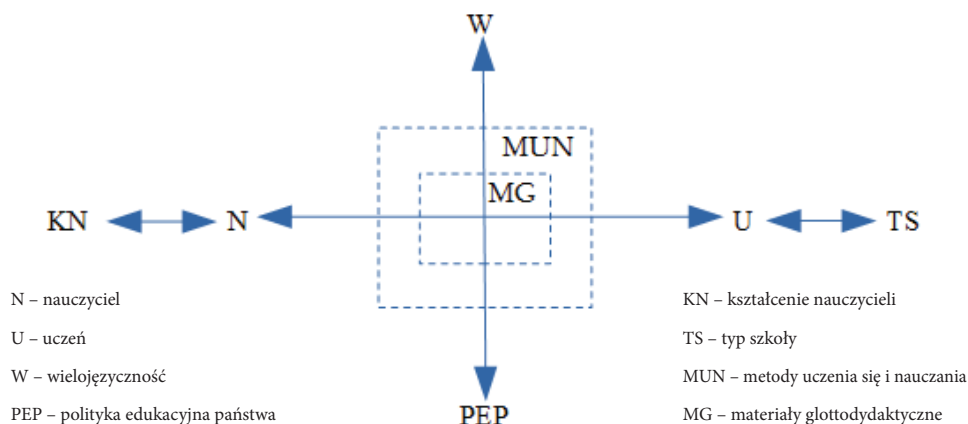
Badając błędy popełniane przez nauczycieli nie można oprzeć się na jednoznacznych źródłach jak testy czy teksty, nie można też odwołać się do normy językowej ani skorzystać z pomocy słowników. Wśród polskich prac glottodydaktycznych stosunkowo niewiele jest pozycji poświęconych nauczaniu języków specjalistycznych, a badań pracy lektorów pracujących w firmach do tej pory nie prowadzono. By nadać temu tekstowi jak najwięcej obiektywizmu i pokazać

złożoność problemu postaram się wykorzystać walory triangulacji. Dlatego też opieram swoje wnioski na obserwacjach uczestniczących, poczynionych w ciągu ostatnich trzech lat podczas współpracy z czterema szkołami językowymi w Warszawie, na podstawie wywiadów przeprowadzonych z dwiema nauczycielkami prowadzącymi kursy jpjo w biznesie od kilkunastu lat, a także na pilotażowym badaniu ankietowym, przeprowadzonym przez Internet w grupie 15 lektorów pracujących w firmach. Wnioski na temat błędów popełnianych przez nauczycieli wysnuwam również z rozmów przeprowadzanych z uczącymi się, którzy trafiają do mnie po innych kursach, zazwyczaj niezadowoleni z dotychczasowego sposobu nauczania.

Niezbędne wydaje mi się również przybliżenie specyfiki kursów, o których będzie mowa w tym artykule. Specjalnie wystrzegam się używania terminu *kursy języków specjalistycznych*, gdyż powszechna wśród badaczy jest opinia, że języków specjalistycznych można uczyć dopiero od poziomu B2 (por. Seretny 2011). Zajęcia prowadzone w firmach niejednokrotnie zaczynają się od podstaw, a więc wymagają od nauczyciela połączenia nauczania języka ogólnego i specjalistycznego, co wynika ze specyficznych potrzeb uczącego się – są to osoby, które nie tylko pracują w Polsce, ale też w niej żyją, chodzą do restauracji, robią zakupy, podróżują koleją. Mimo to chcą używać polskiego już w czasie prostych konwersacji biurowych, a sytuacja zawodowa zmusza ich też często do szybkiego opanowania języka.

2. SPECYFIKA KURSÓW W FIRMACH

Przed rozpoczęciem rozważań na temat błędów nauczycieli, warto przedstawić specyfikę kursów w firmach, bowiem różnią się one znacząco od kursów akademickich. Przy tej analizie sięgnęłam do modelu glottodydaktyki zaproponowanego przez Przemysława Gębała (2013, 26).



Podstawę modelu tworzy oś pomiędzy nauczycielem (N) i uczniem (U), która zawsze, niezależnie od wszystkich pozostałych czynników będzie najważniejsza w procesie N/U. Właśnie dlatego, o specyfice nauczania w biznesie stanowią przede wszystkim uczestnicy tych kursów, czyli uczący się, bowiem są to zawsze osoby dorosłe, które już rozpoczęły pracę zawodową i bardzo często pełnią stanowiska kierownicze. Inaczej niż młodzież czy studenci uczący się języka na kursie akademickim, biznesmeni podejmujący naukę języka są wysoce autonomiczni, o czym świadczy fakt, że dobrze znają swoje potrzeby, często stawiają sobie jasno określone cele i chcą mieć wpływ na przebieg procesu N/U. Zazwyczaj też oczekują szybkich i wyraźnych efektów nauczania, często traktując nauczyciela przede wszystkim jako dostawcę usługi, od którego oczekują realizacji zamierzonych przez siebie celów, co ma znaczący wpływ na zmianę roli nauczyciela w nauczaniu biznesowym. Pamiętać również należy, że wiele z tych osób przyjeżdża do Polski na kilkuletnie kontrakty, dlatego najwięcej kursów tego rodzaju prowadzonych jest na poziomach początkujących i nie zawsze możliwe jest dotarcie do poziomów średnich.

Specyficzna jest też nowa rola nauczyciela. Przede wszystkim nauczyciel przestaje być mentorem, a staje się partnerem do rozmów, jak zauważa Wojciech Szupelak „trener języka biznesu nie posiada *monopolu na wiedzę fachową*. Studenci mogą w wielu przypadkach, a szczególnie tam, gdzie kurs jest zorientowany na pracę, w którą zaangażowany jest uczący się, wiedzieć więcej o treści specjalistycznej kursu niż sam nauczyciel” (Ligara 2012, 100). Prowadzący kurs musi być więc gotowy do negocjacji nauczanych treści, a także musi sam nauczyć się pewnej pokory wobec uczącego się, który zazwyczaj jest lepiej zorientowany w swojej branży. Lektor musi być także gotowy do samodzielnego przygotowywania materiałów dydaktycznych, a także powinien – niestety – pamiętać, że jest też dostawcą usługi zamówionej przez uczącego się lub jego przełożonych, co niejednokrotnie ma wpływ na przebieg procesu N/U.

Jednym z najważniejszych elementów rozróżniających kurs biznesowy od akademickiego będzie typ szkoły (TS), choć moim zdaniem, bardziej istotny jest tak naprawdę typ kursu. W biznesie zazwyczaj zajęcia odbywają się indywidualnie lub w bardzo małych grupach, w większości prowadzone są w siedzibie firmy zamawiającej kurs. Z typem szkoły wiążą się również inne aspekty procesu N/U, jak częstotliwość i godziny zajęć. Niestety, właśnie pora zajęć jest zazwyczaj dużym utrudnieniem dla nauczycieli, gdyż zajęcia najczęściej odbywają się w godzinach porannych (przed pracą) lub popołudniowych (po pracy). W przypadku kursów indywidualnych problemem jest także odwoływanie zajęć ze względu na zobowiązania zawodowe uczących się, co sprawia, że bardzo trudno jest zachować ciągłość procesu N/U.

Wśród zaznaczonych na schemacie elementów znajdują się jeszcze polityka edukacyjna państwa (PEP), która nie ma, moim zdaniem, bezpośredniego wpły-

wu na kursy biznesowe oraz idea wielojęzyczności (W), bez wątpienia wpływająca na przebieg procesu N/U na kursach biznesowych, jest to jednakże problem na tyle złożony, że może stać się przedmiotem rozważań w osobnym artykule. Na schemacie jest również kształcenie nauczycieli (KN). Jak zauważa Przemysław Gębał w artykule z 2008 roku, wśród wszystkich ośrodków naukowych kształcących przyszłych nauczycieli jpjo jedynie Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu proponuje swoim studentom kurs nauczania języków specjalistycznych (Gębał 2008, 81). Pokazuje to, że lektorzy w większości nie zdobywają wiedzy na temat specyfiki kursów biznesowych na uczelni. Również pracodawcy, czyli szkoły językowe nie zawsze oferują swoim pracownikom wsparcie metodyczne, na co zwróciła mi uwagę jedna z nauczycielek wypełniających internetową ankietę. Moje osobiste doświadczenia ze szkołami językowymi częściowo potwierdzają tę tezę, na 4 szkoły językowe, z którymi współpracuję, tylko 2 zaoferowały mi wsparcie metodyczne i zadbały o dostosowanie moich metod do potrzeb klienta biznesowego. Okazuje się więc, że szkoły językowe sprzedają swoim klientom kursy biznesowe, ale nie zawsze czują się w obowiązku doszkolenia lektora w tej dziedzinie, wychodząc z założenia, że pracownik sam powinien zadbać o swój rozwój.

Kolejnym aspektem kluczowym dla procesu glottodydaktycznego są rozwijane metody i podejścia (MUN) oraz materiały glottodydaktyczne (MG). Oba te elementy w nauczaniu języków specjalistycznych – tak jak na każdym innym kursie – zależą w dużej mierze od nauczyciela, choć często także od typu szkoły oraz od uczącego się. Bronisława Ligara i Wojciech Szupelak zauważają jednak, że „podejście zadaniowe jest uznawane za najlepsze dla nauczania języka biznesu, gdyż istotne w nim jest, podobnie jak ma to miejsce w działalności gospodarczej, osiągnięcie pewnego celu pozajęzykowego, tyle że w wyniku interakcji i komunikacji społecznej” (Ligara, Szupelak 2012, 168). Bez wątpienia, podejście zadaniowe zdaje się najbardziej odpowiadać celom i potrzebom studenta biznesowego, jednakże przyznać muszę, że to piękne teoretyczne założenie nie przekłada się na praktykę większości lektorów. Żaden ze znanych mi nauczycieli prowadzących kursy w firmach nie wspominał nigdy o przygotowywaniu zajęć w podejściu zadaniowym. Jest to prawdopodobnie efekt braku gotowych materiałów dydaktycznych przygotowanych w oparciu o założenia tegoż podejścia, a nie ulega wątpliwości, że samodzielne przygotowanie takich zajęć jest niezwykle pracochłonne i wymaga większego poświęcenia zarówno ze strony nauczyciela, jak i uczącego się. Musimy również pamiętać, że podejście zadaniowe jest stosunkowo niedawnym odkryciem glottodydaktyki polonistycznej, może dlatego rozwiązania proponowane przez autorów publikacji naukowych (zob. np. Janowska 2011) nie trafiły jeszcze do wszystkich lektorów.

Czy w takim razie niestosowanie podejścia zadaniowego na kursach biznesowych można nazwać błędem? Niekoniecznie, bo nie możemy negocjować war-

tości wszystkich stosowanych wcześniej metod i podejść, jak na przykład upowszechnionego i ugruntowanego w dydaktyce jpjo podejścia komunikacyjnego, szczególnie jeśli sprawdza się na tym konkretnym kursie. Z drugiej jednak strony, można zaobserwować – czasami nawet u młodych lektorów – niechęć do eksperymentowania i szukania nowych ścieżek w nauczaniu.

Niestety, materiałów dydaktycznych przeznaczonych do nauki języków specjalistycznych jest na rynku stosunkowo niewiele (choć coraz więcej – zob. np. Jasińska, Szymkiewicz, Małolepsza 2010; Krztoń 2013). Wydawać by się mogło, że w tej sytuacji lektor sam powinien zacząć przygotowywać materiały dydaktyczne, jednak nie zawsze tak się dzieje. Taka sytuacja pozwala nam przejść do najczęściej popełnianych błędów.

3. NAJCZĘSTSZE BŁĘDY

3.1. WYKORZYSTYWANE MATERIAŁY

Jak już wspomniałam, materiałów przeznaczonych do nauczania cudzoziemców specjalistycznych odmian języka polskiego jest na rynku wydawniczym niewiele, ale być może wynika to ze specyfiki nauczania języków specjalistycznych, która wymaga maksymalnego dopasowania materiałów dydaktycznych do potrzeb uczestników kursów, co utrudnia stworzenie jednego uniwersalnego podręcznika. Potwierdza to Małgorzata Gębka-Wolak stwierdzając, że „kurs języka specjalistycznego powinien być *szyty na miarę*, tj. dostosowany do potrzeb ściśle określonej grupy uczestników. Dla przedsięwzięć jednostkowych nie opłaca się układać podręcznika” (Gębka-Wolak 2011, 315). To sprawia, że nauczyciel sam musi przygotować znaczną część materiałów dydaktycznych. Z moich obserwacji wynika jednak, że wielu lektorów jpjo w biznesie rzadko używa własnych materiałów, pracując zazwyczaj na podręcznikach do języka ogólnego. W ankiecie na pytanie „Jak często prowadzi Pani/Pan zajęcia na podstawie samodzielnie przygotowanych materiałów?” nikt z ankietowanych nie wybrał odpowiedzi skrajnych – *zawsze* bądź *nigdy*. Najczęściej udzielaną odpowiedzią było: „Wykorzystuję tak samo dużo własnych materiałów, jak i innych materiałów dydaktycznych” (46,7%), następną w kolejności była odpowiedź „Najczęściej korzystam z własnych materiałów, czasami uzupełniam je innymi” (33,3%), a 20% badanych stwierdziło, że zazwyczaj korzysta z istniejących materiałów, a czasem uzupełnia je innymi.

Wśród tych odpowiedzi zdecydowanie nie dziwi brak wskazań prowadzenia kursu wyłącznie na autorskich projektach. Bez wątplenia przygotowywanie autorskich materiałów na zajęcia jest czasochłonne i trudne. Bardziej zastanawiający jest fakt, że nikt nie zadeklarował korzystania wyłącznie z gotowych materiałów i stosunkowo mało osób korzysta w większości z materiałów gotowych. Wnioski

z obserwacji środowiska lektorskiego są zupełnie inne, bowiem lektorki w szkołach, w których uczę w większości opierają się na dostępnych na rynku podręcznikach, czasami uzupełniając je dodatkowymi materiałami (głównie tekstami z Internetu, czasami nawet bez adaptacji tekstów).

Jeśli jednak lektorzy uzupełniają kurs istniejącymi materiałami, pojawia się pytanie – jakimi. Zapytałam o częstotliwość użycia wybranych podręczników na poziomach początkujących² i wyniki przedstawiają się następująco³:

Z których podręczników dla poziomów początkujących korzysta Pani/Pan na kursach biznesowych?

	nigdy	sporadycznie	od czasu do czasu	często	zawsze
Cześć! Jak się masz? -- W. Miodunka	53.3% 8	33.3% 5	0% 0	0% 0	0% 0
Hurra. Po polsku -- M. Małolepsza, A. Szymkiewicz	0% 0	40.0% 6	20.0% 3	20.0% 3	6.7% 1
Krok po kroku -- I. Stempel i in.	6.7% 1	0% 0	26.7% 4	46.7% 7	6.7% 1
Polski w pracy -- A. Jasińska i in.	26.7% 4	13.3% 2	13.3% 2	26.7% 4	6.7% 1
Start -- K. Dembińska, A. Małyńska	13.3% 2	33.3% 5	33.3% 5	20.0% 3	0% 0
Polski jest cool -- E. Piotrowska-Rola, M. Porębska	20.0% 3	0% 0	13.3% 2	6.7% 1	0% 0

Źródło: opracowanie własne

Schemat obrazuje, że najczęściej wybieranym podręcznikiem na kursach biznesowych jest *Polski krok po kroku*. To potwierdza moje obserwacje o ogromnej popularności tego podręcznika wśród lektorów, również na kursach biznesowych. Przyczyn zapewne jest wiele: to stosunkowo nowy podręcznik, kolorowy, ładnie wydany. Nie chcę tutaj analizować wad i zalet tej pozycji jako podręcznika na kurs języka ogólnego, jednak używanie tej książki na kursach biznesowych uważam za błąd. Przede wszystkim, jest on niedopasowany do profilu uczącego się w biznesie, porusza tematy bliższe uczniom czy studentom niż pracującym dorosłym. Powszechnie też wiadomo, że jest to podręcznik przeładowany słownictwem, co w przypadku kursów w firmie, gdzie spotkania odbywają się raz lub dwa razy w tygodniu, a i to nieregularnie, sprawia, że proces N/U jest bardzo powolny i mało efektywny, co z kolei może prowadzić do spadku motywacji i zniechęcenia do nauki polskiego.

² Wybrałam podręczniki, które według moich obserwacji są obecnie najpopularniejsze na rynku jppo (*Hurra, Krok po kroku, Polski jest cool* – ten dopiero staje się popularny), podręcznik, który najpopularniejszy był jeszcze niedawno (*Cześć! Jak się masz?*), a także te, które są przeznaczone do nauczania w biznesie na poziomach początkujących (*Polski w pracy, Start*). Uczestnicy mieli również możliwość wpisania dodatkowych pozycji w komentarzu, jednak wśród tej grupy (15 osób, badanie pilotażowe) nikt się na to nie zdecydował, dostałam jedynie maila od jednej z lektorek z informacją, że używa jeszcze zbioru zadań *Słownictwo w pracy* (Krztóń 2013).

³ Podręcznik *Polski jest cool* dodałam do ankiety później niż pozostałe tytuły, dlatego mniejsza liczba ankietowanych wypowiedziała się na temat tej pozycji (odpowiedzi udzieliło 6 osób, pozostałe pozycje mogło wybrać maksymalnie 15 osób, ale zaznaczanie wszystkich pozycji nie było obowiązkowe).

Inną kwestią, na którą warto zwrócić uwagę jest stosunkowo mała popularność jedyne go podręcznika na poziomie początkujące z założenia przeznaczonego na kursy biznesowe, czyli książki *Polski w pracy*. Tylko 4 osoby wskazały na użycie tego podręcznika często, a jedna zawsze. Przyczyn niewielkiej popularności tej pozycji wśród lektorów upatrywałabym jednak w samym podręczniku, który jest zaprojektowany bardziej jako uzupełnienie innego podręcznika, a nie książka, na której można poprowadzić kurs od początku do końca. Wydawać by się mogło, że właśnie to uczyni tę pozycję atrakcyjną dla nauczycieli, którzy deklarują wykorzystywanie własnych materiałów, tak się jednak nie dzieje. Innym powodem niskiej popularności tej pozycji może być także jej poziom określony jako A1+, co uniemożliwia wykorzystanie tego podręcznika na kursach prowadzonych od podstaw.

Podręcznikiem poniekąd biznesowym jest również *Start* – choć nie jest on przez autorki określany jako biznesowy, lecz większość dialogów i tekstów nawiązuje do tematyki pracy. Również poziom (A0) i duże uproszczenia wprowadzone w tej książce sprzyjają, moim zdaniem, kształceniu biznesowemu na najniższym poziomie, bowiem są dobrym wprowadzeniem dla osób, które lekcje mają rzadko i nie mają czasu na powtarzanie w domu. Dlatego rozczarowujący wydaje mi się fakt, że tylko 20% ankietowanych zadeklarowało częste użycie tego podręcznika, 33,3% używa go od czasu do czasu i tyle samo osób korzysta z niego rzadko. Według mnie jest to konsekwencja kilku czynników, między innymi faktu, że zdolny uczeń przejdzie przez ten podręcznik bardzo szybko. Inną kwestią jest w mojej opinii nadmierne upraszczanie, jak na przykład prezentacja czasowników tylko w liczbie pojedynczej – w czasie moich lekcji zdecydowana większość uczniów i tak dopytywała o liczbę mnogą.

3.2. NIEWYSTARCZAJĄCA ANALIZA POTRZEB

Rozmawiając z uczącymi się, którzy trafiali do mnie po innych kursach wielokrotnie słyszałam, że kurs nie spełniał ich oczekiwań, bo nie odpowiadał ich potrzebom, podręcznik został „przydzielony” odgórnie (bo szkoła zawsze takiego używa), bez odpowiedniej analizy potrzeb. Lektorzy zdają się zapominać, który z elementów układu glottodydaktycznego ZAWSZE, niezależnie od wszystkich innych czynników, pozostanie najważniejszy – uczący się, o czym przypomina Iwona Janowska: „w każdym procesie uczenia się uczeń jest ważniejszy od tego, czego ma się nauczyć. Określanie potrzeb polega głównie na zdefiniowaniu tego, co stanowi istotę uczącego się: jego motywacji, otoczenia kulturowego, celów, do których dąży, warunków, w których żyje, czasu, którym dysponuje” (Janowska 2011, 26).

Szczegółowa analiza potrzeb, przeprowadzana po raz pierwszy na początku kursu i potem powtarzana w trakcie jego trwania, pozwala ustalić cele nauki, maksymalnie dopasować nauczane treści do aktualnych problemów uczącego się i tym samym zmotywować go do pracy. Chyba każdy uczy się chętniej czegoś, co od razu może wykorzystać w codziennym życiu, czy to w pracy, czy poza nią. Dzięki analizie przeprowadzonej na początku kursu, łatwo jest ustalić podstawowe i pierwsze cele zajęć, jednak jej powtarzanie pozwoli zweryfikować podstawowe założenia kursu, które mogły już zostać zrealizowane, ale mogły też okazać się zbyt ambitne i niemożliwe do osiągnięcia w tym momencie procesu N/U, na przykład ze względu na ograniczone możliwości czasowe kursanta.

Bardzo często analiza potrzeb przeprowadzona jest tylko przed rozpoczęciem zajęć, a potem nie jest powtarzana, gdyż nauczyciele planują poprowadzić kurs „jak zawsze”, czyli tak jak w przypadku poprzednich kursów, które prowadzili. A przecież cele i potrzeby każdego z nas się zmieniają, w zależności od obecnej sytuacji w pracy, nadchodzących wydarzeń czy planowanych zmian. Często biznesmeni uczący się polskiego sami mówią o swoich potrzebach, jak chociażby wystąpienie na bożonarodzeniowym spotkaniu, ale czasami nie mówią wprost, jakie są ich aktualne problemy.

W szkołach językowych często analizę potrzeb przeprowadza nie nauczyciel, a inna osoba pracująca w szkole (np. metodyk, kierownik kursu, właściciel szkoły, a czasami osoba odpowiedzialna za sprzedaż), która nie zawsze posiada przygotowanie metodyczne (szczególnie, jeśli analizę przeprowadza sprzedawca), co powoduje szereg problemów. Wielokrotnie zdarza się, że przekazane informacje są zbyt ogólne lub niewystarczające by faktycznie określić potrzeby. Czasami jest to nawet bardzo lakoniczne określenie typu „kurs od podstaw, potrzeby standardowe”, co w ogóle nie ułatwia planowania kursu, a nauczyciel i tak musi przeprowadzić własną analizę jeszcze raz. To z kolei irytuje kursanta, który traci opłacony czas na lekcji na coś, co powinno być ustalone przed zajęciami.

3.3. BRAK PLANOWANIA I EWALUACJI

Niepokojący jest również fakt, że większość nauczycieli nie planuje swoich kursów – w żadnej ze szkół, w których pracuję nie zostałam poproszona o przygotowanie planu zajęć czy choćby nawet rozpiski treści, których planuję nauczyć. Bez wątplenia to bardzo wygodne z punktu widzenia lektora, który ma mniej pracy, jednak może mieć bardzo niekorzystny wpływ na przebieg procesu N/U, który przybiera formę bardzo... spontaniczną. Można oczywiście dostrzegać plusy takiego rozwiązania, jak chociażby reagowanie na bieżące potrzeby uczących się, co jednak jest również możliwe w trakcie zaplanowanego kursu.

Czasami zamiast planu wybiera się po prostu podręcznik, z którego realizowane są wszystkie lub wybrane treści, a niektóre, choć raczej nieliczne, szkoły językowe (najczęściej te specjalizujące się w nauce polskiego), posiadają swoje materiały, według których prowadzone są kursy, niezależnie od lektora, który jedynie realizuje treści po kolei.

Inną kwestią, związaną z planowaniem i wyznaczaniem kolejnych etapów kursu, jest brak ewaluacji, zarówno uczącego się, jak i nauczyciela. Często wychodzi się z założenia, że lekcje w firmie to nie szkoła i kontrola wyników nie jest potrzebna, w efekcie czego niektórzy uczący się nie dostają żadnych informacji zwrotnych na temat swoich postępów w nauczaniu. Czasami pracodawca uczącego się, czyli sponsor jego nauki, wymaga od szkoły językowej przeprowadzenia testów i zdawania raportów do działu personalnego. Uważam to za pozytywne zjawisko, które motywuje uczących się do działania, bardziej problematyczne jest to, czy nauczyciel, któremu przeprowadzenie monitorowania postępów nauki nie zostanie zlecone, przygotowuje je.

3.4. NIEWŁAŚCIWE UŁOŻENIE TREŚCI

Niedawno trafił do mnie Niemiec, prezes polskiego oddziału dużej firmy, który będzie zasiadał w zarządzie tej spółki i w związku z tym musi rozpocząć naukę polskiego, przygotowującą go przede wszystkim do pracy w Polsce. Nigdy wcześniej się nie uczył, nigdy wcześniej nie mieszkał w Polsce, więc został wysłany – jeszcze w Niemczech – na intensywny kurs języka polskiego przygotowujący go do pobytu w Polsce. Choć kurs obejmował dość dużo zajęć, bo 50 jednostek po 45 minut, uczący się chciał zacząć lekcje w Polsce od początku. Dlaczego? Ponieważ na „kursie survivalowym” nie został w ogóle przygotowany do życia w Polsce, nauczono go jedynie przedstawiania się, pytania „Jak się masz?” i... różnic w użyciu dopełniacza i biernika. Oczywiście uczący się rozpoczął nowy kurs z przeświadczeniem, że język polski jest chaotyczny, nielogiczny i bardzo trudny. W czasie tych 50 godzin nie został zapoznany ani ze słownictwem, ani z tekstami użytecznymi w pracy. Nauczyciel prawdopodobnie wyszedł z założenia, że skoro jest to Niemiec i użycie dopełniacza i biernika jest inne niż w języku niemieckim, najważniejsze jest przedstawienie właśnie tych różnic. Bez wątplenia jest to ważne, ale czy już na pierwszych godzinach kursu przygotowującego do życia w Polsce? Skutek był taki, że uczący się wypowiadając każde, nawet najprostsze zdanie zastanawiał się czy to biernik czy dopełniacz, co blokowało możliwości komunikacyjne i budziło ogromną frustrację.

Powszechna wśród obcokrajowców jest opinia, że kursy polskiego są przeładowane gramatyką, co również bywa demotywuujące i męczące. Z drugiej

strony, popularne jest również błędne rozumienie metody komunikacyjnej, zakładające, że do „dogadania się” gramatyka nie jest potrzebna. Ta druga opinia znajduje również potwierdzenie w ankietach – nauczyciele byli poproszeni o wskazanie na skali od 1 do 5 jak bardzo zgadzają się z określonym zdaniem, przy czym 1 oznaczało „zupełnie się nie zgadzam”, a 5 „zgadzam się całkowicie”. Przy zdaniu „Na lekcji polskiego najważniejsza jest dla mnie komunikacja” średnia ocena wyniosła 4,6, co oznacza, że zdecydowana większość nauczycieli zgadza się z tym stwierdzeniem. Przy zdaniu „Dobra znajomość gramatyki jest najważniejsza” wskaźnik ten wyniósł jedynie 2,8, co świadczy o tym, że większość lektorów z tym zdaniem się nie zgadza lub zgadza się tylko częściowo.

Jak już wspomniałam, przekonanie, że bez gramatyki można się komunikować jest błędne, szczególnie w przypadku komunikacji biznesowej, bo jak zauważa W. Szupelak, błędy językowe mogą obniżać prestiż mówiącego (Ligara, Szupelak 2012, 147). W znalezieniu złotego środka może pomóc odpowiednie ułożenie treści. Często w obiegowej opinii gramatyka polska postrzegana jest jedynie poprzez deklinację, a zapominamy, że to przecież czasownik jest podstawą komunikacji, informujący rozmówcę o tym, co robiliśmy, robimy lub zrobimy. Niestety, najpopularniejsze podręczniki do polskiego języka ogólnego zdają się nie zauważać tego problemu, wystarczy chociaż przytoczyć *Polski krok po kroku*, w którym czas przeszły pojawia się dopiero w lekcji 13 (*Polski krok...* 2010, 84-91), po dopełniaczu, bierniku i narzędniku, a także po całej serii mało użytecznych lekcji związanych z jedzeniem (co po raz kolejny potwierdza tezę, że nie jest to dobry podręcznik na kursy w firmach).

Innym problemem jest sposób wprowadzania zagadnień gramatycznych, bowiem często wprowadzane są one podobnie w kilku różnych podręcznikach, a co za tym idzie – na lekcjach. W kilku dopełniacza uczy się na podstawie słownictwa związanego z jedzeniem (*Polski krok po kroku*, *Polski jest cool*, *Start 2*), a przecież można by wprowadzić ten sam problem na słownictwie związanym z pracą, jak na przykład „nie mam czasu, nie lubię tego klienta, nie wysłałem oferty”. Wielokrotnie są to małe, proste zmiany, które pozwalają już od pierwszych lekcji zwiększyć użyteczność nauczanych treści i dostosować je do komunikacji w firmie.

Warto przy planowaniu kursu zastanowić się, które umiejętności są ucącym się najpotrzebniejsze i jakie zagadnienia wymagają ich realizacji. Dlatego na kursach biznesowych pewne elementy, na przykład czasowniki modalne czy tryb przypuszczający, powinny się pojawiać wcześniej niż w nauczaniu ogólnym, ponieważ są ważne w komunikacji firmowej, np. przy wydawaniu poleceń („Czy może pani wysłać e-mail do klienta”).

3.5. ZANIEDBYWANIE NIEKTÓRYCH SPRAWNOŚCI

Innym błędem, również będącym konsekwencją niepoprawnego rozumienia metody komunikacyjnej, jest zaniedbywanie sprawności pisania i czytania. Znowu obiegowo uważa się, że komunikacja to tylko „mówię i rozumiem, co do mnie mówią”, a zapominamy o rosnącej roli komunikacji i interakcji pisemnej, szczególnie w komunikacji firmowej. Jakże wiele spraw załatwiamy teraz za pośrednictwem e-maili czy smsów, jak wiele rozmów toczy się przez internetowe komunikatory? Dlatego nie można zrezygnować z nauczania pisania i czytania, ani też zostawić tych sprawności do rozwinięcia w późniejszych momentach kursu. Znowu można przecież zacząć od najprostszych, najkrótszych tekstów maili czy smsów, związanych z podstawową komunikacją w firmie.

Warto zauważyć, że jest to problem dotyczący nie tylko kursów biznesowych, ale nauczania jppo w ogóle, a może nawet szerzej – współczesnego nauczania języków obcych. Tendencję taką pokazały na przykład badania Urszuli Marzec na polonistykach włoskich, podczas których lektorzy języka polskiego wskazali pisanie i czytanie jako najmniej użyteczne sprawności, a mówienie i rozumienie ze słuchu jako te najważniejsze. Jak zauważa badaczka, tendencja ta „jest wyrazem odżegnywania się od tradycyjnej metody gramatyczno-tłumaczeniowej dominującej przez długie lata w nauczaniu polskiego. Deklaracje lektorów mają pokazać, iż są oni świadomi jak ważne miejsce we współczesnej glottodydaktyce zajmuje podejście komunikacyjne” (Marzec 2009, 70). Zapominają przy tym, jak ważne w obecnym świecie jest komunikowanie się poprzez teksty pisane, przede wszystkim w komunikacji internetowej.

4. PRZYCZYNY BŁĘDÓW NAUCZYCIELI

Warto zastanowić się, z czego wynikają błędy popełniane przez nauczycieli. Jak już wspomniałam, dużym problemem jest brak przygotowania do uczenia języków specjalistycznych podczas studiów na uniwersytecie. Przyszli lektorzy nie są również zapoznawani z różnymi typami kursów ani zaznajamiani z rynkiem szkół językowych, a przecież nie wszyscy znajdują zatrudnienie w akademickich centrach kształcenia obcokrajowców. Innym problemem jest także fakt, że nauczycieli w ogóle nie przygotowuje się do zajęć indywidualnych, które w przypadku nauczania w firmach zdarzają się bardzo często. Również szkoły językowe nie zawsze oferują lektorom szkolenia czy wsparcie metodyczne, co sprawia, że młodzi lektorzy po prostu uczą się na własnych błędach, o ile w ogóle poświęcają czas na refleksję nad swoim warształem lektorskim i możliwościami doskonalenia.

Nie można jednak całej winy za popełniane przez nauczycieli błędy zrzucić na czynniki „zewnętrzne”, jak brak przygotowania teoretycznego czy niewystarczające wsparcie ze strony szkoły językowej. Nauczyciel jest przecież dorosłą, samodzielną, wykształconą osobą, która powinna być skłonna do refleksji i odpowiedzialna za własne decyzje. Bardzo często spotykam się jednak z opiniami lektorów, którzy niepowodzenia swoich uczniów tłumaczą wszystkim – brakiem czasu uczących się, niewystarczającymi zdolnościami językowymi czy nieodpowiednią częstotliwością lekcji – a nie są skłonni do autorefleksji. Ewa Lipińska podkreśla, że „ucząc języka polskiego jako obcego/drugiego zarówno w Polsce, jak i poza nią, należy być jednak najpierw dobrym, rzetelnym rzemieślnikiem, gruntownie znającym swój fach” (Lipińska 2005, 85). Dodać do tego należy, że zawód nauczyciela, chyba każdej specjalności, nie jest czymś, czego uczymy się raz na całe życie, wymaga on ciągłego doskonalenia i poszerzania swojej wiedzy, co dotyczy również, a może szczególnie, lektorów na kursach biznesowych.

5. PODSUMOWANIE

Coraz większa liczba szkół językowych oferujących kursy w firmach nie przekłada się na jakość oferowanych usług. Bardzo często lektorzy prowadzą zajęcia ze studentami biznesowymi dokładnie tak samo, jak ze studentami akademickimi, nie zważając na zupełnie odmienne potrzeby i cele każdego z tych typów studentów. Zbyt często również wykorzystuje się na kursach w firmach podręczniki do języka ogólnego, które nie uwzględniają potrzeb osób pracujących w Polsce, nie uczą komunikacji w przedsiębiorstwie, które jest tak naprawdę najważniejszym i podstawowym miejscem funkcjonowania tych uczących się. Lektorzy również zbyt mało uwagi poświęcają sprawnościom czytania i pisania, jakże istotnym we współczesnej komunikacji mailowej czy sms-owej. Wśród innych błędów popełnianych przez nauczycieli można wymienić także brak planowania oraz kontroli wyników nauczania.

Przemysław Gębał zauważa jednak, że „proces profesjonalizacji kształcenia przyszłych nauczycieli języka polskiego jako obcego i drugiego znajduje się *in statu nascendi*” (2013, 271), a absolwenci – choć w większości zadowoleni z przygotowania zawodowego w trakcie studiów „zwracają jednak uwagę, iż realizowane treści kształcenia nie zawsze odpowiadają potrzebom współczesnego edukacyjnego rynku pracy” (tamże, 272). Być może zapoznanie przyszłych lektorów ppjo z wymaganiami rynku pracy, podniosłoby także jakość kształcenia na kursach biznesowych. Wartościowe byłyby również szkolenia lub konferencje z pracującymi już lektorami, które mogłyby zachęcić lektorów do udoskonalania swojego warsztatu i refleksji na temat stosowanych metod i materiałów. Takie

szkolenia są oferowane przez niektóre firmy lub stowarzyszenia (np. Polskie Stowarzyszenie na Rzecz Jakości w Nauczaniu Języków Obcych PASE), jednakże zazwyczaj są płatne, co bez wątpienia zniechęca wielu potencjalnych uczestników. Poza środowiskami akademickimi brakuje przestrzeni do dyskusji na temat jakości kształcenia i problemów lektorów jpjo, a środowiska akademickie zdają się nie dostrzegać sytuacji panującej na rynku szkół językowych.

Konieczne są również dalsze badania obrazujące rynek nauczania jpjo poza ośrodkami akademickimi. Wartościowe byłoby zestawienie perspektywy uczących się i lektorów, a także właścicieli szkół językowych. Przydatny byłby również podręcznik umożliwiający włączanie nauczania języka biznesu do nauczania języka ogólnego od początku kształcenia językowego.

BIBLIOGRAFIA

- Dąbrowska A., Pasieka M., 2014, *Badania błędów cudzoziemców prowadzone w Szkole Języka Polskiego i Kultury dla Cudzoziemców UW*, w: Dąbrowska A., Dobesz U. (red.), *40 lat wrocławskiej glottodydaktyki polonistycznej. Teoria i praktyka*, Wrocław.
- Gębał P., 2008, *O kształceniu lektorów/nauczycieli języka polskiego jako obcego*, „Języki Obce w Szkole”, nr 1.
- Gębał P., 2013, *Modele kształcenia nauczycieli języków obcych w Polsce i w Niemczech: w stronę glottodydaktyki porównawczej*, Kraków.
- Gębka-Wolak M., 2011, *Przygotowanie lektorów do nauczania języka specjalistycznego*, w: Pluskota K., Tarczyńska K. (red.), *Nowe perspektywy w nauczaniu języka polskiego jako obcego II*, Toruń.
- Janowska I., 2011, *Podejście zadaniowe do nauczania i uczenia się języków obcych. Na przykładzie języka polskiego jako obcego*, Kraków.
- Komorowska H., 2005, *Metodyka nauczania języków obcych*, Warszawa.
- Kubacka K., 2013, *Korekta nauczycielska a wypowiedź ustna studentów uczących się języka polskiego jako obcego*, „Acta Universitatis Lodzianis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców”, nr 20.
- Ligara B., Szupelak W., 2012, *Lingwistyka i glottodydaktyka języków specjalistycznych na przykładzie języka biznesu. Podejście porównawcze*, Kraków.
- Lipińska E., 2005, *Nauczyciel języka polskiego jako obcego/drugiego w Polsce i na obczyźnie*, w: Garncarek P. (red.), *Nauczanie języka polskiego jako obcego i polskiej kultury w nowej rzeczywistości europejskiej*, Warszawa.
- Marzec U., 2009, *Obraz polonistyki włoskiej w świetle badań ankietowych*, Kraków.
- Seretny A., 2011, *Nauczanie języka specjalistycznego – kolejne wyzwanie glottodydaktyki polonistycznej*, w: Piotrowski S. (red.), *O nauczaniu i uczeniu się języka obcego dla potrzeb zawodowych*, Lublin.
- Słownik Języka Polskiego PWN* [on-line], <http://sjp.pwn.pl/szukaj/b%C5%82%C4%85d.html> [29.03.2015].
- Zawadzka E., 2004, *Nauczyciele języków obcych w dobie przemian*, Kraków.
- Zezwolenia na pracę cudzoziemców. Dane zbiorcze 2008 r.*, 2009, <http://www.mpips.gov.pl/analizy-i-raporty/cudzoziemcy-pracujacy-w-polsce-statystyki/> [18.03.2015].
- Zezwolenia na pracę cudzoziemców. Dane zbiorcze 2012 r.*, 2013, <http://www.mpips.gov.pl/analizy-i-raporty/cudzoziemcy-pracujacy-w-polsce-statystyki/> [18.03.2015].

- Zezwolenia na pracę cudzoziemców. Dane zbiorcze 2014 r., 2015, <http://www.mpips.gov.pl/analizy-i-raporty/cudzoziemcy-pracujacy-w-polsce-statystyki/> [1.04.2015].
- Wymienione podręczniki do nauki języka polskiego jako obcego:
- Demińska K., Małyska A., 2010, *Start 1. Survival Polish. Podręcznik do nauki języka polskiego na poziomie A0*, Warszawa.
- Demińska K., Małyska A., 2013, *Start 2. Podręcznik do nauki języka polskiego na poziomie A1*, Warszawa.
- Jasińska A., Szymkiewicz A., Małolepsza M., 2010, *Polski w pracy*, Berlin.
- Krztoń J., 2013, *Słownictwo w pracy*, Kraków.
- Małolepsza M., Szymkiewicz A., 2005, *Hurra. Po polsku 1: podręcznik studenta*, Kraków.
- Miodunka W., 2002, *Cześć! Jak się masz? Podręcznik do nauki języka polskiego dla początkujących*, Kraków.
- Stempek I. (et al.), 2010, *Polski krok po kroku*, polish-courses.com, Kraków.
- Piotrowska-Rola E., Porębska M., 2013, *Polski jest cool*, Lublin.

Ewa Komorowska

TEACHERS' MISTAKES IN TEACHING POLISH AS A FOREIGN LANGUAGE FOR BUSINESS PURPOSES

Keywords: teachers' mistakes, teaching languages for specific purposes, business language, classes taught for business companies

Summary. In the past years, the economic growth has encouraged many foreign companies to move their businesses to Poland which resulted in an increasing number of foreigners living and working in our country. Some of them not only decide to work here, but also to learn Polish language and culture, which leads to an increased demand for business Polish language courses. The article presents the characteristic of business Polish language courses according to the model of glottodidactics by P. Gębał. This model was also the base for the analysis of the mistakes the teachers make during such courses. Unfortunately, many business courses are taught with disregard to the special needs of the learner, who is an adult working in Poland. It also happens very often that the teachers do not have the theoretical preparation for teaching languages for specific purposes. The article is based on surveys, interviews, and observations. Also, the author herself is a teacher of Polish for business purposes.