

Ewa Komorowska*

SYLWETKA UCZĄCEGO SIĘ JĘZYKA POLSKIEGO JAKO OBCEGO DLA CELÓW BIZNESOWYCH MOTYWACJE, PROBLEMY, POTRZEBY

Słowa kluczowe: nauczanie w biznesie, uczący się, nauczanie języków specjalistycznych, potrzeby uczących się, nauczanie dorosłych

Streszczenie. Ze względu na stosunkowo dobrą sytuację ekonomiczną w ostatnich latach, Polska stała się atrakcyjnym miejscem międzynarodowych inwestycji. Zagraniczne firmy razem z kapitałem przywożą do naszego kraju także pracowników, którzy często rozpoczynają w naszym kraju naukę języka polskiego. Profil tych studentów różni się znacznie od profilu innych uczących się, np. szkolnych lub akademickich. Biznesmeni chcą łączyć naukę języka ogólnego z elementami zawodowymi, dlatego mają odmienne motywacje, potrzeby czy problemy niż uczący się języka ogólnego. Często odmienny profil tych osób nie jest uwzględniany ani przez prowadzących kursy języka polskiego jako obcego (jppo), ani autorów podręczników. Ze względu na specyfikę procesu nauczania/uczenia się języka w kontekście biznesowym konieczne jest zredefiniowanie relacji nauczyciel/uczący się, a także wskazanie nowych ról, w które wchodzi.

W ostatnich latach obserwujemy w Polsce rosnącą liczbę zagranicznych inwestycji oraz coraz więcej międzynarodowych firm otwierających swoje siedziby właśnie w kraju nad Wisłą. Zazwyczaj, poza kapitałem, do Polski wysyłani są także pracownicy, którzy chcą tutaj nie tylko pracować i mieszkać, ale także poznawać polską kulturę, a często także język. W efekcie, zapisują się na kursy języka polskiego, które stają się dla nich nie tylko zajęciami językowymi sensu stricto, ale także rodzajem spotkań z kulturą polską, także kulturą pracy w Polsce. Zadaniem nauczyciela, poza przekazywaniem wiedzy językowej, staje się również bycie pośrednikiem międzykulturowym.

Zapotrzebowanie na lekcje przeznaczone dla tej grupy odbiorców, nazywane często ze względu na miejsce odbywania spotkań kursami *in-company*, zostało bez wątpienia dostrzeżone przez rynek szkół językowych. Niestety, z moich ob-

* ewaoldz@gmail.com, Universidade de Lisboa, Faculdade de Letras, Alameda da Universidade, 1600-214 Lisboa oraz Uniwersytet Jagielloński, Wydział Polonistyki, ul. Gołębia 64, 31-044 Kraków.

serwacji wynika, iż miejsce odbywania zajęć jest często jedynym połączeniem tych lekcji z biznesem, bowiem wszystkie pozostałe elementy procesu nauczania/uczenia się są traktowane tak samo, jak na pozostałych kursach danej szkoły, np. akademickich czy języka ogólnego.

Zaobserwowane różnice w potrzebach uczących się zainspirowały mnie do podjęcia tematu nauczania języka polskiego w biznesie jako zagadnienia opracowywanego w ramach rozprawy doktorskiej. W związku z tym przeprowadziłam internetowe badanie ankietowe nauczycieli prowadzących tego rodzaju kursy, w którym uczestniczyło 71 osób, pilotażowe internetowe badania ankietowe uczących się (wzięło w nim udział 10 osób), obserwacje uczestniczące na 30 studentach, z którymi prowadziłam zajęcia *in-company*, a także wywiady z nauczycielami i uczącymi się. Wybrane wyniki tych badań zostaną przedstawione w niniejszym artykule.

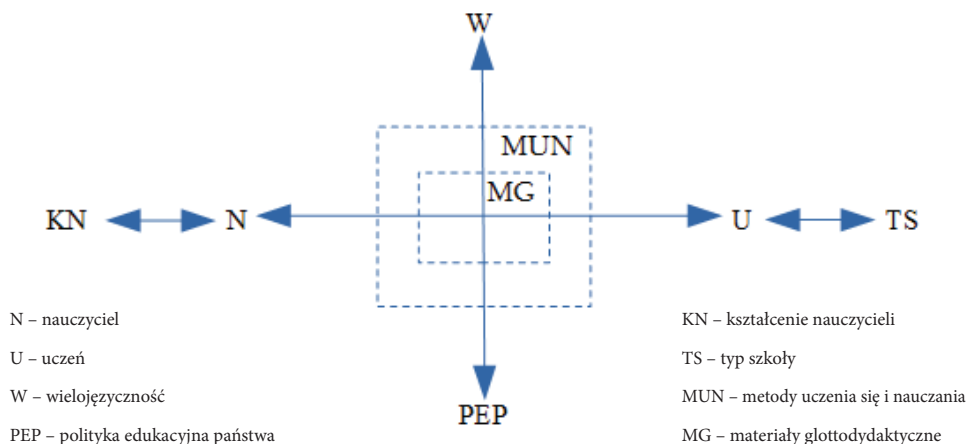
1. SPECYFIKA KURSÓW BIZNESOWYCH

Aby określić, jaki jest i czego potrzebuje uczący się języka obcego dla celów biznesowych, warto pokazać specyfikę tego rodzaju kursów. Świadomie nie posługuję się określeniem *nauczanie języków specjalistycznych*, mając ku temu dwa powody. Po pierwsze, w wielu publikacjach poświęconym nauczaniu języków specjalistycznych możemy spotkać się z opinią, że nauczanie takowe możliwe jest dopiero od poziomu B2 (por. np. Seretny 2011)¹, a zajęcia, o których piszę zaczynają się zwykle od poziomu początkującego. Po drugie, nie są to wyłącznie lekcje języka specjalistycznego, w tym przypadku języka biznesu, bowiem ze względu na charakterystykę samych uczących się, o której będzie mowa w dalszej części artykułu, kursy tego rodzaju powinny łączyć nauczanie języka ogólnego z elementami języka biznesu.

Specyfikę nauczania języka obcego w biznesie bardzo precyzyjnie można określić na podstawie modelu glottodydaktyki zaproponowanego przez Przemysława Gębala (2013, s. 26).

¹ Nowsze opracowania odcinają się jednak od tej teorii, na przykład Gajewska i Sowa (2014, s. 92): „Koncepcja obowiązkowego opanowania podstaw języka ogólnego przed przejściem do rozwijania ‘specjalistycznych’ umiejętności zawodowych (...) została zarzucona wraz z metodą strukturo-globalną audiowizualną. Późniejsze koncepcje metodyczne (z analizą potrzeb na czele) nie wzbraniają rozpoczynania nauki ukierunkowanej od początku na cele zawodowe”.

Wykres 1. Model glottodydaktyki P. Gębała



Źródło: Gębał 2013, s. 26

Powyższy model oparty jest na osi, obrazującej relacje pomiędzy nauczycielem (N) a uczniem (U), która pozostaje kluczowa i najważniejsza, niezależnie od wszystkich innych czynników. Sylwetce uczącego się poświęcona będzie cała dalsza część niniejszego artykułu, wcześniej jednak warto podkreślić nową, odmienną niż w przypadku nauczania akademickiego czy szkolnego, rolę nauczyciela, który przestaje już być mentorem, posiadającym wyłączność na posługiwanie się wiedzą fachową. Zyskuje natomiast nowe role, stając się, między innymi, partnerem do rozmowy i pośrednikiem kulturowym (por. Ligara, Szupelak 2012).

Następnie model Gębała kieruje nas ku kształceniu nauczycieli (KN), które jest niezwykle istotne również w przypadku nauczania języków specjalistycznych. Jak wykazały badania prowadzone przez autora modelu, większość ośrodków akademickich nie przygotowuje przyszłych nauczycieli jpjo do prowadzenia kursów języków specjalistycznych. Wśród przebadanych przez Gębała ośrodków wyjątkiem był jedynie Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu (Gębał 2008, s. 81).

Wspomniany wyżej model glottodydaktyki pokazuje, że z drugiej strony osi odciętych, zaraz obok ucznia, znajduje się typ szkoły (TS), w której prowadzone jest kształcenie. Choć niektóre ośrodki akademickie prowadzą zintegrowane kursy przedmiotowe i językowe lub kursy języków specjalistycznych (np. Uniwersytet Łódzki, Collegium Medicum UJ), w niniejszym artykule odnoszę się jedynie do przykładów zajęć językowych oferowanych przez szkoły językowe, czasami specjalizujące się w nauczaniu jpjo, a czasami zajmujące się nauczaniem również innych języków. Jak już wspomniałam, zazwyczaj lekcje tego rodzaju prowadzone są w siedzibie klienta, a nauczyciel jest tam tylko gościem. Zwykle

są to także spotkania indywidualne lub w małych grupach, co również odróżnia kursy biznesowe od akademickich. Inny jest także wymiar godzinowy, różnica jest wyraźna zarówno w odniesieniu do całkowitej liczby godzin (rzadko jest tu stosowany podział na semestry, częściej są to podziały uzależnione od pakietów wykupionych przez klientów), jak i do częstotliwości spotkań (zwykle odbywają się one raz lub dwa razy w tygodniu). Jak zaznacza autor modelu, wszystkie omówione do tej pory elementy nieprzypadkowo znajdują się na jednej osi, bowiem ilustruje to „ich współzależność i łączliwość” (Gębał 2013, s. 26).

Dwa elementy umiejscowione w środkowej części modelu, czyli metody uczenia i nauczania (MUN) – nadrzędne w stosunku do materiałów glottodydaktycznych (MG) – również łączą się z pozostałymi. Niezależnie od typu szkoły czy rodzaju kursu, elementy te będą kluczowe dla każdego procesu nauczania/uczenia się. Tak jest również w przypadku nauczania w biznesie, gdzie zarówno metoda, jak i materiały glottodydaktyczne powinny być dobrane ze szczególnym uwzględnieniem specyfiki kursu i potrzeb uczącego się.

Na osi rzędnych zostały umieszczone wielojęzyczność (W) oraz polityka edukacyjna państwa (PEP). Ten drugi wskaźnik odgrywa, moim zdaniem, mniejszą rolę w przypadku kursów biznesowych, ze względu na typ szkoły, bowiem, jak już wspomniałam, zwykle są one prowadzone przez prywatne jednostki, niepodlegające rozporządzeniom państwowym, dlatego też polityka edukacyjna państwa jest dużo ważniejsza w przypadku nauczania języków obcych w szkołach lub na uniwersytetach. Wyraźny związek można dostrzec jednak pomiędzy polityką edukacyjną państwa, z którego pochodzi uczący się a znajomością języków obcych tejże osoby. Wielojęzyczność jest jednak czynnikiem bardziej uniwersalnym, bowiem osoba multilingwalna będzie łatwiej uczyła się każdego języka obcego (por. Chłopek 2011), nieważne czy w odmianie ogólnej, czy specjalistycznej.

2. UCZĄCY SIĘ JĘZYKA POLSKIEGO DLA CELÓW BIZNESOWYCH – CHARAKTERYSTYKA OGÓLNA

W powyższym omówieniu modelu glottodydaktyki świadomie pominęłam jeden z najważniejszych jego elementów, czyli uczących się. Warto jednak określić, kim są odbiorcy kursów, o których mowa.

Badacze glottodydaktyki języków specjalistycznych dzielą uczących się tychże języków na dwie podstawowe grupy:

- przyszłych specjalistów, czyli osoby które przygotowują się do rozpoczęcia pracy w danej branży (np. studenci medycyny uczący się obcego języka medycznego);
- osoby czynne zawodowo, będące już specjalistami w swojej dziedzinie (por. np. Gajewska, Sowa 2014; Ligara, Szupelak 2012).

Wszyscy uczestnicy kursów biznesowych objęci przez mnie badaniami należeli do drugiej grupy. Były to osoby dorosłe, będące już po studiach, które rozpoczęły karierę zawodową i są specjalistami w swoich dziedzinach. Bardzo często pełnią odpowiedzialne funkcje w firmach, a wielu z nich zajmuje stanowiska kierownicze. Zwykle są to również uczniowie wysoce autonomiczni, co wynika zarówno z ich samodzielności w życiu zawodowym, jak i z bycia dorosłym, gdyż zwykle dorośli uczący się są bardziej niezależni niż uczniowie szkolni czy nawet studenci akademicy (por. Wilczyńska 2008). Z autonomią łączy się także potrzeba aktywnego uczestniczenia w procesie dydaktycznym, umiejętność stawiania sobie celów, a także znajomość własnych potrzeb. Czasami tacy uczący się traktują kurs języka obcego tak, jak każdą inną usługę, dlatego oczekują szybkich i wyraźnych efektów, co, jak wie każdy nauczyciel języka obcego, nie zawsze jest możliwe.

Z prowadzonych przeze mnie badań wynika, że zwykle są to mężczyźni (80% według badania pilotażowego na grupie 10 osób, 77% w grupie 30 osób, w której prowadzone były obserwacje uczestniczące). Najczęściej są to osoby pochodzące z krajów Unii Europejskiej lub Amerykanie, choć coraz częściej kursy jppo rozpoczynają osoby z Azji (w przypadku obserwacji uczestniczących w grupie 30 osób były 3: Maledyzyjczyk pochodzenia chińskiego, Koreańczyk oraz Taj). W przypadku kursów biznesowych stosunkowo rzadko spotyka się uczniów pochodzenia słowiańskiego (w moich badaniach były to zaledwie 2 osoby, Czeszka i Ukrainka), na pewno rzadziej niż w przypadku nauczania języka ogólnego, zwłaszcza akademickiego. Wspólnym mianownikiem wszystkich, z którymi prowadziłam lekcje indywidualne, była znajomość języka angielskiego (w pięciu przypadkach był to język ojczysty), a zdecydowana większość badanych osób mogła pochwalić się znajomością przynajmniej jednego języka obcego (29 z 30 badanych).

Stosunkowo trudne jest opisanie w jednoznaczny sposób branży, w której pracują ekspaci² uczący się języka polskiego. W grupie, którą badałam, byli pracownicy banków, firmy logistycznej, branży spożywczej, dostawcy energii, ubezpieczycieli i wielu innych. Stanowiska również były bardzo różne. W grupie, w której prowadziłam obserwacje uczestniczące, 12 osób z 30 należało do najwyższej kadry zarządzającej polskiego oddziału, większość z nich jest lub była dyrektorami generalnymi w Polsce lub w regionie (np. w tej części Europy), ale w tej grupie byli także dwaj dyrektorzy finansowi i jeden dyrektor kreatywny. Kilku badanych należało do kadry zarządzającej niższego szczebla, takie osoby są na przykład odpowiedzialne za konkretny projekt, zespół czy dział. Czasami, jak w przypadku młodej Meksykanki pracującej w branży finansowej, zostają wysyłani na dość krótki okres (np. 6 miesięcy czy rok), aby rozwiązać konkretny problem, uratować podupadający oddział firmy czy zmienić jej nieefektywną strategię. Należy również wspomnieć o grupie osób (3 w moim badaniu), które

²*Ekspat* to „wysokiej klasy specjalista, który opuścił ojczyznę, aby pracować za granicą” (<http://sjp.pwn.pl/szukaj/ekspat.html> [20.05.2017]).

przybywają do Polski razem ze swoim partnerem czy partnerką. Zwykle dopiero po przyjeździe zaczynają szukać pracy i w tym czasie intensywnie uczą się polskiego.

Najczęściej osoby te przyjeżdżają do Polski na czas określony; kontrakty na stanowiskach menedżerskich zwykle trwają od 3 do 5 lat, przyjazdy projektowe zazwyczaj są jeszcze krótsze – zdarza się, że wynoszą tylko kilka miesięcy. Niektóre osoby zostają dłużej niż planowały na przykład ze względu na zmiany w życiu osobistym. Niezbyt długi czas pobytu w Polsce jest powodem, dla którego bardzo rzadko opisanym wyżej uczącym się udaje się zdobyć wysokie kompetencje w języku; w ciągu roku czy dwóch bardzo trudno jest osiągnąć poziom zaawansowania wyższy niż B1.

Na sytuację tę ma wpływ także inny czynnik, a mianowicie duże ograniczenia czasowe uczących się i problem z częstotliwością zajęć. Na początku, zaraz po przyjeździe, uczący się biznesmeni są mocno zmotywowani i często decydują się na (kilku)tygodniowe intensywne kursy, ale potem bardzo trudno jest im utrzymać regularność zajęć. Zazwyczaj lekcje odbywają się raz lub dwa razy w tygodniu; najczęściej trwają 60 lub 90 minut. Niestety, uczący się często odwołują lub przekładają zajęcia ze względu na spotkania czy wyjazdy służbowe, a czasem przez nadmiar obowiązków. Zdarza się, że z zaplanowanych 8 spotkań w miesiącu (2 razy w tygodniu) odbywają się tylko dwa lub trzy. W takich przypadkach bardzo trudno jest uczącym się osiągnąć nawet poziom średni B1. Dodatkowym utrudnieniem jest również brak czasu uczestników kursu na wykonywanie zadań domowych lub jakiegokolwiek powtarzanie materiału gramatycznego czy leksykalnego w domu. W tej sytuacji powtórki możliwe są jedynie w czasie lekcji i poświęcona musi im być bardzo duża część zajęć, co znacznie spowalnia proces nauczania/uczenia się.

Ze względu na pełnione funkcje i specyfikę wykonywanej pracy, biznesmeni uczący się języka polskiego lubią mieć jasno ustalony cel nauki. Często sami stawiają sobie cele, nie zawsze realistyczne, które chcieliby bardzo szybko osiągnąć. Tacy uczący się są wyjątkowo autonomiczni, ponieważ przenoszą umiejętności wykorzystywane w biznesie, takie jak negocjowanie czy planowanie pracy, na lekcję języka obcego. Tak jak w pracy, oczekują szybkich i wyraźnych efektów, a także chcą mieć wpływ na dobór nauczanych treści. Często dążą do tego, aby być aktywnymi uczestnikami planowania kursu, nie chcą być traktowani jak uczniowie szkolni i chcą decydować, czego będą się uczyć. W efekcie, relacja pomiędzy nauczycielem a uczącym się ulega zasadniczej zmianie – ten pierwszy przestaje mieć monopol na wiedzę fachową, ponieważ to uczący się, jako specjalista w swojej branży, ma większą wiedzę z tego zakresu. Jak zauważa Szupelak, „tradycyjna rola nauczyciela jako osoby kontrolującej proces dydaktyczny, osoby, która przenosi swoją wiedzę na ucznia, zostaje poważnie zredukowana” (Ligara, Szupelak 2012, s. 100).

3. NOWE ROLE UCZĄCEGO SIĘ

Powyżej opisana specyfika kursów sprawia, że uczący się w nauczaniu biznesowym przyjmuje nowe role (por. Ligara, Szupelek 2012). Przede wszystkim, staje się współtwórcą programu nauczania, bowiem cechuje się wysoką świadomością własnych potrzeb językowych i pozajęzykowych, co pozwala mu negocjować nauczone treści. Poza tym, wyróżnia się wiedzą fachową i doświadczeniem zawodowym, których nie ma nauczyciel, może więc lepiej przewidzieć, jakie konkretnie umiejętności językowe potrzebne mu będą w pracy. Jako osoba wysoce autonomiczna i zdecydowana, uczący się tego rodzaju potrafi jasno wyznaczyć sobie cel i do niego dążyć. Niestety, zwykle jest też niecierpliwy i chciałby jak najszybciej wykorzystać nabyte umiejętności w praktyce, co (z perspektywy nauczyciela) komplikuje proces nauczania; taki uczący się traci motywację i nudzi się na kursie, jeśli nie może wykorzystać swoich umiejętności w praktyce. Z drugiej strony, tego rodzaju podejście uczącego się sprzyja stosowaniu podejścia zadaniowego, czasami nawet w formie „mikro-zadań” możliwych do przygotowania i realizacji w ciągu jednej lub dwóch jednostek lekcyjnych, jak na przykład napisanie krótkiego maila do współpracowników czy dokonanie telefonicznej rezerwacji stolika w restauracji.

Zważywszy na rodzaj wykonywanej pracy, czasami bardzo specyficzny, a także na swoje doświadczenie zawodowe i specjalistyczne umiejętności, uczący staje się także źródłem materiałów dydaktycznych, dostarczając na zajęcia autentyczne teksty z firmy. Zazwyczaj są to maile, prospekty, raporty czy nawet umowy, które pozwalają maksymalnie spersonalizować proponowane materiały dydaktyczne. Znając swoją branżę lepiej od nauczyciela, uczący się może zdecydować, które materiały mają faktyczną wartość specjalistyczną. Celem tego rodzaju zabiegów jest jak najwcześniejsze wykorzystanie umiejętności zdobytych na lekcji w praktyce.

Z mojego doświadczenia wynika, że uczący się chętnie dostarczają na lekcje firmowe materiały, często nawet bez zachęty ze strony nauczyciela. Mają wtedy poczucie, że to, czego się uczą jest im bliskie i wartościowe. W ten sposób stają się aktywnymi uczestnikami procesu dydaktycznego. Dzięki wykorzystaniu zaproponowanych przez siebie materiałów autentycznych mogą łatwo przenieść posiadane umiejętności biznesowe w kontekst lekcyjny, a potem odwrotnie – treści językowe, które przyswoili sobie na zajęciach, mogą być od razu przeniesione do życia zawodowego. Poprzez cele wyznaczane wspólnie przez uczącego się i nauczyciela, nauczone treści dostosowane są do faktycznych potrzeb uczącego się.

4. MOTYWACJA UCZĄCYCH SIĘ W BIZNESIE

Warto zastanowić się, dlaczego zagraniczni biznesmeni pracujący w Polsce uczą się języka polskiego. Zwykle język ten nie jest im niezbędny do pracy, ponieważ najczęściej w międzynarodowych firmach podstawowym językiem komunikacji jest angielski. Hanna Komorowska (2005, s. 128) dzieli motywację uczenia się języka, wyróżniając:

- wewnętrzne – zewnętrzne;
- instrumentalne – integracyjne;
- poznawcze, bezpieczeństwa, zyskania uznania, osiągnięć.

Wojciech Szupelak³ zwraca natomiast uwagę, że „w sytuacji profesjonalnej często możemy spotkać się ze ścisłym związkiem motywacji zewnętrznej i integracyjnej. Jest to sytuacja, w której szef zagranicznej firmy mianuje swojego rodaka na stanowisko kierownika działu polskiego, a ten musi pracować i zarządzać Polakami, i – aby robić to efektywnie – musi rozumieć kulturę, język oraz znać sposoby językowego wyrażania relacji interpersonalnych między partnerami kontaktu językowego” (Ligara, Szupelak 2012, s. 106). Nie jestem przekonana, by w przypadku menedżerów podejmujących w Polsce naukę polszczyzny istotną rolę odgrywała motywacja zewnętrzna. Owszem, obcokrajowiec przyjeżdża do Polski, do nowego kraju, w którym mówi się innym językiem, ale w większości znanych mi przypadków sytuacja życiowa nie zmusza go do podejmowania nauki polskiego, bowiem zazwyczaj wszyscy współpracownicy mówią świetnie po angielsku (lub w innym języku, na przykład po francusku, jeśli jest to podstawowy język komunikacji w przedsiębiorstwie), duża część klientów również komunikuje się w tym języku, a z pozostałymi spotkania organizowane są w towarzystwie tłumacza. Nawet w sytuacjach prywatnych obcokrajowcy w Polsce zwykle nie muszą mówić po polsku – w dużych miastach we wszystkich punktach usługowych, od banków po kawiarnie, można porozumieć się po angielsku, w towarzystwie zawsze znajdzie się ktoś, kto dobrze mówi tym językiem, a zakupy można przecież robić w samoobsługowym supermarkecie. Dlatego uważam, że tylko w niektórych przypadkach sam fakt mieszkania w Polsce można uznać za motywację do nauki języka polskiego. Z moich obserwacji wynika, że motywacja do nauki języka polskiego jest zwykle wewnętrzna i integracyjna – wielu biznesmenów uczy się polskiego, chcąc lepiej zrozumieć kraj, kulturę lokalną i, przy okazji, swoich współpracowników. Znajomość języka lokalnego, umożliwia menedżerom z zagranicy lepsze zrozumienie sytuacji w firmie. W prowadzonych przeze mnie badaniach jako jedną z najczęściej wymienianych potrzeb uczący się

³ Cytowana monografia ma dwóch autorów, jest w niej jednak wyraźnie zaznaczone, kto opracował poszczególne części. Dlatego odnosząc się do fragmentów napisanych samodzielnie przez Wojciecha Szupelaka, podaję tylko jedno nazwisko (por. Ligara, Szupelak 2012).

wymieniali „prowadzenie nieformalnych rozmów z kolegami z pracy”. Naukę języka lokalnego ekspaci uważają także za jeden ze sposobów na okazanie szacunku wobec kraju, w którym żyją.

Jak zauważa Szupelak: „często też motywacją do nauki JS [języka specjalistycznego – E.K.] jest funkcjonowanie w swoistej niszy rynkowej, w której klienci lub partnerzy nie posługują się językiem obcym (np. branża budowlana). Wtedy motywacja instrumentalna i zewnętrzna może być na tyle silna, by przewyższać nawet tę wewnętrzną i integracyjną” (tamże). W moich badaniach również spotkałam się z podobną sytuacją: język polski okazał się niezbędny do pracy na przykład w branży logistycznej, w której uczeni przeze mnie obcokrajowcy (Bułgar, Portugalczyk i Turek) musieli często kontaktować się z kierownikami ciężarówek, którzy nie dość, że nie mówili po angielsku, to używali polszczyzny w odmianie potocznej.

Inny podobny przykład spotkałam również w branży finansowej. Szwajcarski bankier uczący się polskiego pracował w banku dla milionerów i twierdził, że najbogatsi polscy klienci okazują więcej zaufania osobie mówiącej po polsku, doceniają bowiem trud cudzoziemca włożony w naukę języka i są bardziej skłonni do robienia z nim interesów. Myślę, że w tym przypadku możemy mówić o połączonej motywacji instrumentalnej, integracyjnej oraz prestiżowej.

Szupelak zauważa także, że często motywacją do podjęcia nauki polskiego jest związek partnerski z osobą z Polski (tamże). Potwierdzają to także moje badania, choć można tutaj wyróżnić dwie podstawowe sytuacje – obcokrajowców, którzy przeprowadzili się do Polski będąc już w takim związku i ze względu na niego, oraz obcokrajowców, którzy przyjechali do Polski, by podjąć w naszym kraju pracę, i w trakcie pobytu poznali swoich partnerów. Zwykle jest to dodatkowy czynnik wzmacniający, choć jeden z uczonych przeze mnie studentów (wspomniany już szwajcarski bankier) nie chciał używać języka polskiego w sytuacjach prywatnych, uzasadniając to tym, że przyjęli z żoną *strategię osoby* w rozwijaniu wielojęzyczności swoich dzieci, więc z małżonką rozmawiał po angielsku, a z dziećmi w rodzimym niemieckim i udawał, że nie rozumie polskiego, gdy te mówiły do niego po polsku.

Choć rzadko możemy mówić o tylko jednym motywie skłaniającym do uczenia się języka kraju pobytu, zdarza się, że jeden z czynników oddziałuje najsilniej, na przykład w sytuacji, gdy znajomość języka jest niezbędna do awansu zawodowego czy objęcia nowego stanowiska. Wtedy zdecydowanie najsilniejsza jest motywacja instrumentalna, bowiem język ma być narzędziem umożliwiającym sukces zawodowy. Jednak mamy też do czynienia z czynnikiem zewnętrznym w postaci przepisów państwowych lub firmowych, które niejednokrotnie wymagają od pracownika znajomości języka na określonym poziomie, zdania egzaminu państwowego (np. aby zasiadać w radach nadzorczych spółek giełdowych należy zdać egzamin przeprowadzany po polsku przez Ministerstwo Finansów) lub posiadania certyfikatu na określonym poziomie.

Częściej jednak motywacja jest złożona, wieloelementowa.

Wykres 2. Dlaczego uczysz się polskiego?



Źródło: opracowanie własne

Obrazuje to wynik ankietowego badania pilotażowego⁴, które przeprowadziłam na grupie 10 osób: w sumie zostało udzielonych 28 odpowiedzi, ponieważ możliwe było wybranie więcej niż jednej opcji. Zastanawiające wydało mi się, w jaki sposób poszczególne motywacje łączą się u badanych. Wyniki przedstawia poniższa tabela (na potrzeby tabeli zredukowałam pytania do zagadnień, których dotyczą):

Tabela 1. Szczegółowe przedstawienie motywacji uczestników badania pilotażowego

osoba:	rozmowa z klientami	rozmowa ze współpracownikami	komunikacja w codziennych sytuacjach	rozmowa z rodziną partnera	rozmowa z przyjaciółmi	zainteresowanie językami obcymi
1	X	X				
2						X
3			X	X		
4	X	X	X	X	X	X
5		X	X	X	X	X
6	X	X	X			
7			X			X
8			X			
9		X	X		X	X
10				X		X
suma:	3	5	7	4	3	6

Źródło: opracowanie własne

⁴ Badanie zostało przeprowadzone w języku angielskim, na potrzeby tego artykułu przetłumażyłam pytanie i możliwe odpowiedzi na język polski.

Przedstawione powyżej wyniki pokazują, że motywacja tej grupy uczących się do nauki polszczyzny ma charakter mieszany. Tylko dwie osoby zaznaczyły jeden motyw – w pierwszym przypadku jest to zainteresowanie językami obcymi („Lubię uczyć się języków”), ale drugi jest już znacznie bardziej pragmatyczny, gdyż badany chce używać polskiego w sytuacjach dnia codziennego. Pozostali respondenci zaznaczyli więcej niż jeden powód, choć czasami oba to motywy zawodowe (jak w przypadku pierwszej osoby – chęć rozmów z klientami i współpracownikami). Ciekawy jest przypadek osoby czwartej, która zaznaczyła wszystkie opcje oraz piątej, która wybrała aż pięć z sześciu motywów. Sądzę, że są to przykłady doskonale obrazujące jak bardzo złożona może być motywacja uczących się uwikłanych w różne sytuacje życiowe i zawodowe. Mam tu szczególnie na myśli osoby mające polskich partnerów, ale także pracujące w Polsce i z polskimi klientami. Z pewnością możemy więc w tym przypadku mówić o cechującej takich uczących się motywacji integracyjnej (integracja w pracy i w rodzinie, która będzie łatwiejsza, gdy uczący się będzie mówić po polsku), ale także o ich silnej motywacji wewnętrznej. Osoby te pragną osiągnąć swobodę komunikowania się po polsku w różnorodnych, ważnych dla nich, sytuacjach życiowych.

5. POTRZEBY UCZĄCYCH SIĘ DLA CELÓW BIZNESOWYCH

Przedstawiona powyżej tabela zwraca uwagę na jeszcze jedną ważną cechę kursów prowadzonych w firmach – duże zróżnicowanie potrzeb uczących się. Jak widzimy, w przypadku przedstawionych wyżej dziesięciu osób każda zaznaczyła inny zestaw powodów, dla których uczy się języka polskiego, dlatego też ma inne cele i oczekiwania wobec zajęć z jpjo.

Najlepszym, moim zdaniem, sposobem przekonania się o faktycznych potrzebach uczącego się jest przeprowadzona na początku kursu, i powtarzana w jego trakcie, analiza potrzeb. Jak podkreśla Szupelak: „kluczowym celem przeprowadzenia pierwszej [analizy potrzeb – E.K.] jest dostrzeżenie w uczącym się człowieka, pracownika, użytkownika i studenta języka obcego oraz znalezienie sposobu na maksymalne wykorzystanie jego potencjału w procesie dydaktycznym” (tamże, s. 111). Autor ten proponuje również koncepcję *postępującej analizy potrzeb*: „Koncepcja ta zakłada, że nauczyciel nie tylko stale poszukuje werbalizacji i aktualizacji potrzeb uczących się, ale także wychowuje grupę studentów tak, by ci nabrali zwyczaju komunikowania potrzeb we wszystkich sytuacjach edukacyjnych i zawodowych” (tamże). Wdrażaniu *postępującej analizy potrzeb* w życie sprzyja sytuacja, w której zwykle odbywa się kurs języka polskiego w firmach – zazwyczaj są to zajęcia indywidualne lub w bardzo małych grupach, dzięki czemu łatwiej jest stworzyć partnerską relację z uczącym się.

Z mojego doświadczenia wynika, że uczący się szczerze komunikują swoje realne potrzeby jedynie nauczycielowi, któremu ufają. Oczywiście, zaufanie buduje się miesiącami, czasem latami, ale już po pierwszej lekcji i po początkowej analizie potrzeb, nawet po otrzymaniu wstępnych informacji o uczącym się, możliwe jest przygotowanie tematyki zajęć odpowiadającej jego branży czy zainteresowaniom. Na lekcjach, które prowadziłam, uczący się byli zdziwieni, kiedy prosiłam ich o sygnalizowanie swoich potrzeb. Staralam się jednak pokazywać, że w planowaniu kursu uwzględniam ich opinie i jest dla mnie ważne, żeby zajęcia były dla nich interesujące. Osiągałam to na przykład poprzez przygotowywanie na lekcję autentycznych tekstów z tematyki zbieżnej z ich pracą lub zainteresowaniami. Przygotowałam w ten sposób pierwszą lekcję na zajęcia z portugalskim importerem wina, który na następne spotkanie przyniósł mi całą teczkę tekstów autentycznych – od maili, przez katalog produktów, aż po ulotki ze sklepów. Był zadowolony z tekstu, który przygotowałam samodzielnie, ale chciał pokazać konkretnie, z jakimi tekstami spotyka się na co dzień.

W opracowaniach teoretycznych można znaleźć różne klasyfikacje potrzeb uczących się języków, jak na przykład te zaproponowane przez Gajewską i Sowę (2014, s. 118):

- indywidualne, społeczne i instytucjonalne,
- subiektywne i obiektywne,
- przewidywalne i nieprzewidywalne,
- wyrażone i niewyrażone,
- konkretne i „wyobrażeniowe”.

Nauczyciel jako uważny obserwator powinien dostrzec również te niewyrażone potrzeby. Wiele z nich ujawni się na pewno dopiero w trakcie trwania kursu, gdy uczący się otworzy się i zaufa nauczycielowi.

Nauczyciel powinien także umieć rozpoznać, które z potrzeb uczących się są konkretne, a które „wyobrażeniowe”, choć rozdzielenie obu typów może początkowo nie spotkać się ze zrozumieniem uczestników kursu językowego. W czasie przeprowadzanych przeze mnie wywiadów kilkakrotnie okazywało się, że student potrzebuje „wszystkiego” albo tak mu się wydaje, bo na każdą proponowaną treść reaguje odpowiedzią „tak, to jest bardzo ważne, potrzebuję tego”. W takiej sytuacji istotne jest, by nauczyciel języka potrafił zdecydować, co jest faktycznie niezbędne w danym momencie nauki i kursu, co może poczekać, a co w ogólnie nie jest istotne. Kluczowe jest, żeby nauczyciel konsultował program kursu z uczącym się, szczególnie jeśli jakaś potrzeba (realna lub nie) została wyrażona, a nauczyciel nie chce wprowadzać określonej treści. Jeśli tego nie zrobi, dorosły uczący się czuje się zlekceważony, potraktowany jak dziecko i straci zaufanie do nauczyciela. Dokładnie w taki sposób opisał to uczucie Anglik, z którym pracowałam już na poziomie zaawansowanym, mówiąc mi, że przez pierwsze miesiące nauki miał wrażenie, że każde jego pytanie zbywane było stwierdzeniem „jeszcze na to za wcześnie” lub „nie, nie, to jest za trudne”.

6. PROBLEMY UCZĄCYCH SIĘ

Wśród problemów dotyczących uczących się biznesmenów niektóre są typowe dla wszystkich dorosłych uczących się języków. Należy do nich na przykład posiadanie określonych nawyków, które trudno jest zmienić. Odnosi się to szczególnie do sposobu uczenia się języka; wielu z takich uczących się edukację zakończyło kilkanaście lub kilkadziesiąt lat temu, czyli w czasie, kiedy w glotto-dydaktyce dominowały zupełnie inne metody nauczania. Czasami oczekują więc od nauczyciela stosowania metody gramatyczno-tłumaczeniowej lub dopominają się o materiały, które dawno wyszły już z użycia. Inny problem wynika z tego, że część z nich bardzo dawno nie uczyła się języka obcego lub nawet nigdy tego nie robiła (dotyczy to szczególnie osób anglojęzycznych). Takie osoby często „nie umieją” się uczyć, nie znają strategii przyswajania sobie nowej wiedzy, ani nie mają nawyku powtarzania w domu zdobytej na zajęciach wiedzy lub odrabiania prac domowych. Ta nieumiejętność znacznie spowalnia cały proces dydaktyczny i wymaga wyjątkowej cierpliwości nauczyciela. Możliwe jest jednak prezentowanie strategii uczenia się⁵ podczas lekcji, sugerując, jak można ułatwić sobie naukę. Problem nieodrabiania prac domowych można zmniejszyć poprzez przygotowanie nagrań (autentycznych, tych z podręczników czy samodzielnie nagrywanych), których uczący się mogą słuchać na przykład podczas jazdy samochodem do domu.

Biznesmeni uczący się języka są ambitni, przyzwyczajeni do odnoszenia sukcesów na gruncie zawodowym. Często więc wydaje im się, że tak samo będzie z nauką języka i w wielu przypadkach faktycznie tak jest. Ale niekiedy opanowanie polszczyzny okazuje się trudniejsze niż zakładali i zajmuje więcej czasu niż początkowo przewidywali. Wtedy szybko tracą zainteresowanie kursem.

Ważną kwestią jest również spadek motywacji po osiągnięciu poziomu komunikacji, który jest satysfakcjonujący dla uczącego się. Szupelak uważa, że w przypadku nauczania języka biznesu okres ten może zostać przedłużony ze względów prestiżowych (Ligara, Szupelak 2012, s. 106), ale moje obserwacje nie potwierdzają tej teorii. Większość z moich studentów po osiągnięciu poziomu umożliwiającego komunikowanie się przechodziła kryzys motywacyjny, często trudny do pokonania, a wynikający z braku spektakularnych efektów po każdej lekcji. W końcu, jeśli uczący się przychodzi na lekcję znając 10 słów i nauczy się nowych 10, to umie dwa razy więcej. Ale jeśli ktoś zna 1000 słów i nauczy się 10, to różnica nie jest już tak zauważalna. Moim zdaniem, pomocne w pokonaniu tego kryzysu jest stałe podnoszenie poziomu kursu, ciągle wprowadzanie nowych form nauczania, a także regularne kontrolowanie postępów uczących się za pomocą testów, nawet jeśli nie wymaga tego szkoła językowa.

⁵ Uczący się związani z biznesem reagują pozytywnie na słowo *strategia*, które jest internacjonalizmem, i kojarzy im się ze *strategią firmy*.

7. PODSUMOWANIE

Uczący się na kursach biznesowych zwykle chcą uczyć się zarówno treści zawodowych, jak i ogólnych. Wynika to z faktu, że nie tylko pracują, ale także mieszkają w Polsce – robią zakupy, chodzą do restauracji, jeżdżą taksówkami. Często także wiążą się z osobami z Polski, co rozszerza ich potrzeby o komunikację rodzinną.

Zwykle motywacja uczących się ma charakter mieszany, co wynika zarówno z faktu mieszkania w Polsce (motywacja zewnętrzna), jak i z chęci okazania szacunku naszemu krajowi i jego mieszkańcom (motywacja wewnętrzna). Czasem znajomość języka polskiego może być narzędziem pomagającym w awansie w firmie, ale może być też czynnikiem integracyjnym z zespołem. Z tego powodu większość uczących się na kursach języka biznesu potrzebuje nauczania zintegrowanego, łączącego nauczanie języka ogólnego z elementami biznesowymi w postaci słownictwa zawodowego czy specyficznych typów tekstów.

Konieczna jest szczegółowa analiza potrzeb uczących się, wykonana na początku kursu i powtarzana w jego trakcie. Różnorodne branże, zainteresowania, cele i motywacje studentów związanych z biznesem wymagają od nauczyciela dużego nakładu pracy i stałej gotowości do przygotowania kursu językowego „szytego na miarę”. Prowadzenie zajęć językowych jest więc dla nauczyciela dużym wyzwaniem, ale jednocześnie przyczynia się do stałego rozwoju jego kompetencji zawodowych.

BIBLIOGRAFIA

- Chłopek Z., 2011, *Nabywanie języków trzecich i kolejnych oraz wielojęzyczność. Aspekty psycholingwistyczne (i inne)*, Wrocław.
- Czetwertyńska G., 2008., *Autonomia nauczania – uczeń dorosły*, „Języki Obce w Szkole”, nr 6, s. 84–88.
- Frendo E., 2005, *How to teach business English*, Edinburgh Gate: Pearson Education Limited.
- Gajewska E., Sowa M., 2014, *LSP, FOS, Fachsprache... Dydaktyka języków specjalistycznych*, Lublin.
- 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.
- Janowska I., 2011, *Podjęcie zadaniowe do nauczania i uczenia się języków obcych. Na przykładzie języka polskiego jako obcego*, Kraków.
- Komorowska H., 2005, *Metodyka nauczania języków obcych*, Warszawa.
- Ligara B., Szupelak W., 2012, *Lingwistyka i glottodydaktyka języków specjalistycznych na przykładzie języka biznesu. Podjęcie porównawcze*, Kraków.

Seretny A., 2011, *Nauczanie języka specjalistycznego – kolejne wyzwanie glottodydaktyki polonistycznej*, w: S. Piotrowski (red.), *O nauczaniu i uczeniu się języka obcego dla potrzeb zawodowych*, Lublin.

Słownik języka polskiego PWN [online], <http://sjp.pwn.pl/szukaj/ekspat.html>, [20.05.2017].

Wilczyńska W., 2008, *Autonomia a rozwijanie osobistej kompetencji komunikacyjnej*, „Języki Obce w Szkole”, nr 6, s. 5–15.

Ewa Komorowska

THE LEARNER OF POLISH AS A FOREIGN LANGUAGE IN A BUSINESS CONTEXT MOTIVATIONS, PROBLEMS AND NEEDS

Keywords: teaching in business, LSP, learner, learners needs, teaching adults, Polish as a foreign language

Summary. Thanks to relatively good economic situation in the past years, Poland has become an attractive place for international investments. Companies with foreign capital also bring expatriates who often start learning Polish language. The profile of these students is significantly different from those who learn the language in academic or school context. Businessmen want to combine every day language learning with work related elements, thus their needs, motivations and problems are different than other language learners. Often, specific profile of those students is not taken into account by their teachers or textbook authors. Due to the nature of teaching / learning process in business context, it is necessary to redefine the relation between teacher and learner and to indicate new roles for both of them.