

# Trudności chińskich studentów polonistyki w zakresie mediacji relacyjnej

DOI: 10.47050/jows.2024.3.87-94

Pojęcie mediacji językowej, po raz pierwszy opisane w *Europejskim systemie opisu kształcenia językowego* (ESOKJ) w 2001 r., zostało uwypuklone w tomie go uzupełniającym z 2018 r., w którym oprócz mediacji tekstu wyróżniono mediację pojęć i komunikacji. Idee zawarte w ESOKJ mają duży wpływ na kształt współczesnych podręczników i testowanie znajomości języków, a tym samym na sposób ich nauczania. W taką (europejską) sytuację edukacyjną, nastawioną na działania interakcyjne i mediacyjne oraz porozumienie dzięki różnojęzyczności, wchodzić chińscy studenci polonistyki, wychowani w zupełnie innej tradycji. W tekście przedstawiamy problemy studentów z Kraju Środka w zakresie mediacji relacji – zarówno z nauczycielem, jak i z innymi uczącymi się.

EMILIA KUBICKA,  
FILIP OLKIEWICZ

Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu

Jednym z przejawów różnic kulturowych między społeczeństwem chińskim a polskim jest odmienny sposób komunikacji. W rozpowszechnionej przez Edwarda T. Halla koncepcji wysokiego i niskiego kontekstu kulturowego Chiny umieszczone są na końcu skali, jako modelowy przykład kultury wysokokontekstowej. Kontekst przejawia się nie tylko w sposobie formułowania informacji w codziennej komunikacji (bezpośredni, werbalnie wyrażony komunikat w kulturach niskokontekstowych, zawołowany – w wysokokontekstowych), ale też w życiu społecznym w ogóle (zob. Hall 2001: 95). Przedstawiciele kultury takiej jak chińska będą na przykład oczekiwać od interlokutora, że ten dopełni wyrażony nie wprost komunikat i zrozumie, o czym mowa, ale też będą czuli się odpowiedzialni za wszelkie działania podejmowane przez podległych im członków grupy i będą w stanie solidarnie ponieść konsekwencje w razie fiaska (zob. Hall 2001: 116). Hall wskazuje również na zdolność do powściągnięcia emocji, gdyż nadmierna ekspresja może zostać zinterpretowana jako utrata panowania nad sobą, a co za tym idzie, utrata twarzy (zob. Hall 2001: 163). Jednym z ważniejszych celów komunikacji w takiej kulturze jest właśnie zachowanie twarzy wszystkich zaangażowanych stron. Postępowanie wbrew utartym zwyczajom oznacza jej utratę. W opartej na wartościach kolektywistycznych społeczności chińskiej dąży się do tego, by nie stawiać nikogo w kłopotliwej sytuacji i tym samym nie narażać go na ryzyko utraty szacunku w oczach innych (zob. Prizel-Kania 2020: 287; Sękowska i Xin 2021).

Pod względem ujętego jak wyżej kontekstu polska kultura nie jest co prawda biegunowo odmienna od chińskiej (zob. Hall 2001: 95), ale bliżej jej do niskiego kontekstu. Motywacje indywidualistyczne silniej przejawiające się wśród Polaków mogą pogłębiać niezrozumienie koncepcji kolektywnej ochrony twarzy, czasem interpretowanej jako konformizm i brak szczerości (zob. też Pietrzak 2021: 172). W kontekście nauczania Chińczyków języka polskiego istotne dla zrozumienia odmienności zachowań studentów będą jeszcze dwa elementy wchodzące w skład tzw. kultury edukacyjnej – jej konfucjańskie korzenie oraz realizowana w Chińskiej Republice Ludowej polityka oświatowa w zakresie glottodydaktyki.

Jako przejawy filozofii konfucjańskiej w oświacie Państwa Środka wskazywane są następujące elementy:

- ➔ duży szacunek wobec nauczyciela (zob. Ashmore 1995: 16; Wei, den Brok i Zhou 2009: 163),
- ➔ relacja mistrz–uczeń (zob. Gu 2014: 81–82),

- ➔ wchodzenie nauczyciela w rolę opiekuńczą wobec podopiecznych (zob. Prizel-Kania 2020: 285),
- ➔ centralna rola nauczyciela w procesie edukacyjnym (zob. Cheng 2011: 135; Dzieciół-Pędich 2014: 40; Jasińska 2015: 97),
- ➔ hierarchiczność (zob. Dzieciół-Pędich 2014: 40),
- ➔ książka jako niekwestionowane źródło wiedzy (zob. Ashmore 1995: 19),
- ➔ prymat zaangażowania w naukę jako czynnik ważniejszy od talentu (zob. Lee 1996: 28; Hu 2002: 35),
- ➔ nacisk na kształtowanie moralności (zob. Ashmore 1995: 16; Hu 2002: 34),
- ➔ perfekcjonizm (zob. Lee 1996: 33).

Centralne miejsce nauczyciela i jego autorytet są tak silne, że praca w grupach stanowi dla chińskich uczących się raczej przykry obowiązek niż szansę edukacyjną (zob. Gworys 2017: 40). Badacze wskazują też na ich niechęć do wyrażania osobistych opinii i zadawania pytań w trakcie zajęć (zob. Ashmore 1995: 18; Gworys 2017: 41) oraz pewien konserwyzm przejawiający się w niechętnym odbieganiu od schematów i tego, co już znane. Polscy lektorzy pracujący ze studentami chińskimi zgodnie odnotowują, że ci preferują zadania niewymagające od nich inwencji twórczej (zob. Gworys 2017: 40–41; Pietrzak 2021: 174; Ruszer 2021: 240–241).

Pierwszym powszechnie nauczanym językiem obcym w Chińskiej Republice Ludowej był język rosyjski, przekazywany głównie przy pomocy metody gramatyczno-tłumaczeniowej (zob. Yao 1993: 75). Raz sprowadzona do Chin na trwałe wpisała się w nauczanie języków obcych. Wiązała się między innymi z regularnym testowaniem, w którym nie uwzględniano ćwiczeń komunikacyjnych i egzaminu ustnego (zob. Mao i Min 2004: 327–328). Ważniejsze było nauczanie gramatyki, literatury oraz analizy języka niż przygotowanie do mówienia w autentycznej sytuacji komunikacyjnej (zob. Burnaby i Sun 1989: 223). Warunki, w których wzrasta przyszły chiński student polonistyki, sprzyjają zatem budowaniu potrzeb i oczekiwań odmiennych od tych preferowanych w polskiej rzeczywistości oświatowej. Nauczyciel, figura mająca niekwestionowany autorytet, ma pełnić także rolę wychowawczą, a nie być jedynie dostarczycielem usług edukacyjnych. Transmisja wiedzy ma mieć raczej kierunek jednostronny, od wykładowcy do studenta, a sama wiedza powinna być podana w formie gotowej, a nie przy pomocy metod poszukujących (zob. Chan 1999: 301; Machowska 2022: 97–99). Współpraca w ramach grupy ma przebiegać w sposób harmonijny, to jest nienarażający na utratę twarzy przez któregokolwiek z jej członków. Jest to ważniejsze niż zachowanie szczerości na linii student–wykładowca.

## Problemy studentów chińskich w zakresie mediacji relacyjnej

Materiał ilustracyjny omawiany w tym artykule stanowi korespondencja między studentami drugiego roku filologii polskiej jako obcej na Uniwersytecie Mikołaja Kopernika w Toruniu a wykładowcami przedmiotu wstęp do translatoryki<sup>1</sup>. Zadaniem prowadzących zajęcia z przekładu jest nie tylko kształcenie kompetencji tekstowych, lecz również tłumaczeniowych. Poza tym nauka języka w kraju docelowym nie może być oderwana od kultury tego kraju/regionu. Nauczyciele tłumaczenia powinni też przygotować adeptów tej sztuki do funkcjonowania w środowisku europejskich tłumaczy. Wiąże się z tym między innymi kształcenie kompetencji mediacyjnych w zakresie relacji. Mediacja relacyjna, definiowana jako „proces tworzenia i kontroli relacji międzyludzkich w celu wprowadzenia atmosfery życzliwości i współpracy” (Janowska 2017: 84), ma ułatwiać interakcję i tworzyć warunki do mediacji poznawczej. Działania mediacyjne są zatem również (językowymi) działaniami społecznymi. Jako że nauka odbywa się w kraju docelowym, nauczyciel czuje się zobowiązany również do przygotowania uczących się do funkcjonowania w społeczeństwie przyjmującym (zob. Kubicka, Olkiewicz i Berend 2023). Problemy studentów chińskich w obszarze mediacji relacyjnej przedstawimy na przykładzie dwóch typów relacji – uczących się z wykładowcą i uczących się między sobą.

1 Na kierunku tym uczą się studenci chińscy w ramach obowiązkowego pobytu zagranicznego podczas edukacji odbywanej na macierzystych uczelniach. Długość ich kontaktu z językiem polskim i kulturą przed podjęciem studiów w Polsce jest różna – od roku do czterech lat. Fragmenty korespondencji pochodzącej z lat 2020–2022 nie zostały poddane korekcie językowej ani stylistycznej, zanonimizowano jedynie imiona i nazwiska piszących.

## Relacje student–wykładowca

Dobrze widoczne trudności pojawiają się już w formułowaniu zwrotu do adresata. Zważywszy na to, że polskie zasady grzeczności językowej uchodzą za skomplikowane, studenci chińscy wracają do nich na zajęciach z praktycznej nauki wielokrotnie. Mimo to na drugim roku (niektórzy po ponad dwóch, ale inni i po ponad pięciu latach nauki polskiego) nadal nie znają norm obowiązujących podczas kontaktu z wykładowcą, który otrzymuje od nich e-maile bez zwrotu grzecznościowego i podpisu lub z niewłaściwym zwrotem, np.:

- (1) Dzień dobry, jest praca A. i B.
- (2) Dzień dobry, drogi nauczyciel. To jest teori skopos C. i D. 😊😊😊
- (3) Dzień dobry, Panie. Prezentacja i notatka są w załączniku.

Przedstawione przykłady stanowią całość wiadomości do wykładowcy, któremu studenci mieli przesłać indywidualnie lub grupowo wykonane zadanie. W przywołanej korespondencji zwrotu do wykładowcy albo brak (1), albo ma on błędną formę gramatyczną, stylistyczną i ortograficzną (2), albo też przez niekompletność może być mylący (3). Jak widać, problematyczne jest też sformułowanie poprawnego komunikatu zdającego sprawę z zawartości wiadomości (w skrajnych przypadkach e-maile zawierały tylko załącznik). Duży problem, zwłaszcza na zajęciach z przekładu, stanowi bezmyślne korzystanie z translatora, co może skutkować zamianą płci nadawcy czy odbiorcy lub niezachowaniem zasad zwracania się do osób starszych stojących wyżej w hierarchii zawodowej, por.:

- (4) Jesteśmy E. i F. To jest nasze zadanie domowe. Proszę Pan sprawdzić.  
Serdecznie pozdrawiam.
- (5) Dzień dobry  
Droga pani, to jest ja i G. mapę myśli. Dziękuję bardzo.  
Serdecznie Cię pozdrawiam  
H. I.

W niektórych wiadomościach studenci wyrażają kurtuazyjną prośbę o sprawdzenie pracy (4), mimo że nie jest ona w ogóle potrzebna, bo częścią zadania jest właśnie skuteczne wysłanie tekstu do wykładowcy, którego obowiązkiem jest jego sprawdzenie. Poza tym prośby typu „Proszę Pan sprawdzić” naruszają hierarchię wykładowca–student, gdyż poprzez użycie form bezokolicznikowych bliżej im do rozkazu. Niekiedy, jak w wiadomości (5), forma grzecznościowa „Droga pani”, niewłaściwa pod względem stylistycznym i ortograficznym oraz umieszczona po zbędnym przywitaniu, pojawia się tylko na początku, po czym studentka zwraca się do wykładowczyni w drugiej osobie liczby pojedynczej („Serdecznie Cię pozdrawiam”). Przykład (5) pokazuje również, że studentka oczekuje od wykładowczyni, że ta dopowie sobie prośbę o sprawdzenie, skoro treść komunikatu zamyka się w informacji o przesłaniu mapy myśli i formule „Dziękuję bardzo”. Ze względu na dużą frekwencję tego typu wiadomości podejrzewamy, że może tu zachodzić transfer dyskursywny z kultury chińskiej, który jako błąd translatorski wskazujemy adeptom sztuki tłumaczenia.

Większość wykładowców filologii polskiej jako obcej ma świadomość tego, że studenci nie tworzą e-maili samodzielnie, ale tłumaczą je automatycznie, dlatego zwykle przechodzą oni do porządku dziennego nawet nad dość poważnymi uchybieniami. Na naszych zajęciach ze wstępu do translatoryki studium mogą wprowadzić korzyść z translatorów, jednak wymagamy od nich dokonania korekty otrzymanych wyników tłumaczenia maszynowego<sup>2</sup>. To głównie jej brak jest przyczyną omawianych błędów. W wypadku studentów chińskich nie sprawdza się ogólne wskazywanie na brak korekty tekstu przed jego odesłaniem. W odpowiedzi nauczyciel otrzymuje bowiem zapewnienia o dokładaniu starań i szacunku wobec niego (por. fragment niżej).

<sup>2</sup> Jak ponad dekadę temu wskazywał Pym (2013), w niedalekiej przyszłości to *postediting* będzie głównym zadaniem tłumaczy.

- (6) Moja gramatyka nie jest dobra. Mam wielki szacunek dla mojego nauczyciela. Bardzo mi przykro z powodu takiego błędu. Przepraszam za mój błąd. Przykro mi, pani.  
 Będę ciężko pracował, aby nauczyć się języka polskiego, aby uniknąć takich błędów.  
 Mam nadzieję, że nie zrozumiałaś mnie źle. Bardzo cię szanuję. Bardzo przepraszam.

W tym przypadku studentka nie tylko nie rozumiała, o jakim błędzie komunikacyjnym była mowa w e-mailu od wykładowczyni (chodziło o frazę „Serdecznie Cię pozdrawiam” jako nieadekwatną w hierarchii wykładowca–student), lecz także nie zadała sobie trudu skonsultowania się z kimkolwiek bądź dopytania nadawczyni. Jej odpowiedź jest pełna (schematycznego) szacunku dla nauczyciela i jego pracy, jednak tym razem e-mail zawiera jeszcze więcej fraz, w których pisząca zwraca się do wykładowczyni, używając form drugoosobowych, a zamiast pożytecznej autodydaktycznej refleksji nad naturą błędu pojawiają się solenne zapewnienia poprawy w przyszłości. Skoro jednak studentka nie wie, co należy poprawić, trudno, żeby adresatka brała jej słowa na serio. Zderzenie kultury wysokiego kontekstu z jej nadrzędną dbałością o relacje z kulturą niższego kontekstu z jej nastawieniem na wykonanie zadania powoduje dyskomfort obu stron komunikacji: studentka czuje się w obowiązku odtworzyć harmonię w relacji z nauczycielką, co czyni, zapewniając ją o swoim szacunku, a wykładowczyni czuje się jawnie oszukiwana, ponieważ składane obietnice nie mogą zostać spełnione w sytuacji, kiedy nie zachodzi warunek wyjściowy – identyfikacja błędu mającego być przedmiotem poprawy.

## Relacje student–student

Jednym z celów eksplicytnie przedstawianych studentom na pierwszych zajęciach ze wstępu do translatoryki jest kształcenie umiejętności współpracy w grupie, co przekłada się na sposób pracy – większość zadań wykonywana jest w parach lub w grupach cztero- bądź pięcioosobowych. Są one wyznaczane losowo, co dla studentów chińskich ma znaczenie. Jeśli tłumaczenie odbywa się w czasie zajęć, większość uczących się wykonuje zadanie wspólnie, na zajęciach zdalnych jednak dochodziło do sytuacji, kiedy jedna osoba pisała pierwszą część tekstu, druga – drugą, nie konsultując się ze sobą ani nie zapoznając się z tym, co stworzył partner. Podczas omawiania takiej pracy na zdalnych konsultacjach zdarzało się, że pierwszy (chronologicznie) autor rozłączał się po usłyszeniu uwag do swojej części. Często też były sytuacje, że studenci nie spotykali się (choćby zdalnie), żeby wspólnie stworzyć tekst, ale każdy z nich pisał swoją część lub nawet własną wersję całości, którą w najlepszym wypadku potem wspólnie poprawiano.

Jeszcze trudniejsza dla chińskich uczących się okazała się współpraca w większych grupach przy przygotowaniu prezentacji na ocenę, ocenianej przez pozostałych uczących się oraz przez prowadzącego. Przed zadaniem studenci są informowani, że należy je potraktować jak zlecenie biznesowe: odbiorcy płacą ocenami za produkt wykonany grupowo i nie interesuje ich, kto jest w tym projekcie za co odpowiedzialny. Ma to przygotować prezentujących do pracy w grupie ludzi o różnych uzdolnieniach – poszczególne osoby mogą odpowiadać za zdobycie tekstów, ich recepcję, zdydaktyzowanie, przygotowanie slajdów, sporządzenie notatki dla grupy itd. Zadanie to okazuje się bardzo trudne dla egalitarnie nastawionych studentów chińskich, przyzwyczajonych do tego, że wszyscy wykonują te same czynności i za to samo są oceniani. Ich opór budzi również to, że projekt jest oceniany całościowo, dlatego regularnie próbują negocjować zmianę zasad zaliczenia nawet po bardzo obszernym wyjaśnieniu motywów ich ustalenia i powołaniu się przez prowadzących na zasady realizmu zawodowego (por. Dybiec-Gajer 2013: 54–57). Targi te uczący się często motywują pojawiającymi się w poszczególnych grupach problemami w zakresie relacji interpersonalnych, o których bez skrępowania informują nauczyciela. Widocznie nawet na poziomie uniwersyteckim dorośli już studenci oczekują od niego wejścia w rolę wychowawcy, co stoi w sprzeczności z polską tradycją akademicką. W korespondencji

odnajdujemy również ślady braku zaufania do innych studentów, którzy według nadawców mają przede wszystkim dążyć do osiągnięcia jak najwyższego miejsca w grupowym rankingu wyników, por.:

- (7) Mam pytanie do tej prezentacji grupowej. Ponieważ wiem, że same dzieli[li]śmy grupy trochę bez sensu, na pewno jest taka sytuacja, że osoba dobrze się uczy, chcą pracować z lepszymi osobami, a ci, którzy mniej dobrze, albo nie dobrze się uczyli, to będzie niesłuszne. Dobre będą lepsze, a słabo będą słabsze. Czy jest możliwość, że Pani dzieli grupy?

Prośbę tę dostaliśmy po tym, jak – wyjątkowo – pozwoliliśmy studentom samodzielnie dobrać się w grupy. Kiedy okazało się, że inni również mają z tym problem, wróciliśmy do nigdy niekwestionowanego przez Chińczyków sposobu wyznaczania grup – losowania. Relacje między studentami odzwierciedlają też oceny wystawiane prezentującym przez członków grupy. Przed przygotowaniem prezentacji uczący się dostają w formie pisemnej omówione wcześniej kryteria oceny, które są następujące:

1. Czy w prezentacji był porządek?
2. Czy prezentacja była zrozumiała? = Czy prezentujący wyjaśniali trudniejsze pojęcia, tłumaczyli omawiane zagadnienia? Czy wszystkie przykłady były widoczne na slajdach i zostały omówione?
3. Czy prezentujący opowiadali swobodnie o temacie, a nie mówili tekst nauczone na pamięć?
4. Czy materiały wizualne (np. prezentacja PowerPoint) pomagały w zrozumieniu treści i nie zawierały za dużo tekstu?

Podobną formę oceny współautorka tego tekstu stosuje na zajęciach z polskimi studentami. Porównanie ocen wystawianych rówieśnikom przez Polaków i Chińczyków pokazuje, że uczący się z Państwa Środka są wobec siebie bardziej surowi, a średnie ocen niższe niż w wypadku porównywalnych jakościowo prezentacji wygłaszanych i ocenianych przez Polaków. Trudno stwierdzić, czy ma to związek z silnie rozwiniętą rywalizacją wśród chińskich studentów wyniesioną z ich systemu edukacyjnego. Niskie oceny wynikać mogą również z tego, że osoby słabiej znające język nie są w stanie zrozumieć części informacji, co przekłada się na niską zrozumiałość prezentacji ocenianą w punkcie 2. Z naszych obserwacji wynika też, że tylko nieliczni starają się zdydaktyzować trudne teksty naukowe, być może dlatego, że podstawowym warunkiem ich uproszczenia jest zrozumienie treści, co nie jest łatwe ze względu na niską biegłość językową (z reguły A2 lub B1) uczących się<sup>3</sup>.

Podsumowując, podkreśliśmy opór studentów chińskich wobec pracy w parach/grupach, który można złożyć na karb nieprzyzwyczajenia do takiego trybu pracy, dążenia do bycia ocenianym za własne „zasługi”, ale też naruszenia tradycyjnego jednokierunkowego modelu transmisji wiedzy od nauczyciela do studenta. Znamienne jest ponadto surowe ocenianie innych uczących się oraz dążenie do „sprawiedliwości” wyrażającej się w przeciwdziałaniu tworzeniu monopolu przez „lepszych”.

## Podsumowanie

Tłumaczenie jest rodzajem mediacji (profesjonalnej), stąd na zajęciach przygotowujących do tej działalności należy trenować nie tylko kompetencje tekstowe i kulturowe, lecz również społeczne. Okazuje się, że o ile konieczność ćwiczenia tych pierwszych jest dla chińskich uczących się zrozumiała, o tyle trening mediacji relacyjnej bywa dla nich bardzo trudny. Obserwowany przez nas opór wobec podejmowania współpracy z innymi studentami jest z naszego punktu widzenia nieproduktywny, zwłaszcza wobec przedstawianych uczącym się *explicitie* zasad realizmu zawodowego. Mimo iż zdają się oni rozumieć te motywy na poziomie kognitywnym, zderzamy się z ich sztywnością poznawczą i niechęcią do chociażby eksperymentalnego wykonania zadania w sposób przez nas wskazany. Trudno to składać wyłącznie na karb szoku kulturowego, skoro niektórzy z nich spędzają w Polsce już drugi czy trzeci rok, a język i kulturę studiują piąty.

3 Zdaniem nauczycieli polskiego pracujących w Chinach niski poziom znajomości języka wśród studentów może wynikać między innymi z niedoskonałości chińskiego systemu rekrutacji na studia językowe, z braku odpowiedniego motywowania do nauki przez macierzyste uniwersytety (zob. Wawrzyniak 2021) oraz niedostatku odpowiednio wykształconej kadry polonistycznej na chińskich uczelniach (zob. Yufeng 2021: 70–73).



Możliwe jednak, że oddziaływanie kultury źródłowej jest na tyle silne, że blokuje ich przed bezkolizyjnym zmierzeniem się z zadaniami wymagającymi postępowania zgodnego z normami kultury docelowej. Wchodzeniu w nowe sytuacje kulturowe nie sprzyja również przebywanie prawie wyłącznie, także w czasie wolnym od zajęć, w gronie chińskich rówieśników<sup>4</sup>.

Zwraca uwagę również uporczywe korzystanie z translatorów podczas pisania krótkich i prostych wiadomości, mimo że brak ich korekty generuje poważne błędy w sferze kulturowej, których piszący samodzielnie studenci zapewne by nie popełnili. Mimo wielokrotnego zwracania uwagi przez różnych wykładowców i pokazywania na licznych przykładach konsekwencji błędów nadal ignorują oni fakt, że szybciej (bo maszynowo) nie znaczy lepiej, a błędne tłumaczenie może prowadzić nie tylko do konfliktów międzykulturowych, lecz na przykład do niepowodzeń edukacyjnych czy biznesowych (zob. też Bucko i Banach 2022). Opisywany przez dydaktyków pracujących w Chinach szacunek do nauczyciela i jego wiedzy oraz doświadczenia (oboje jesteśmy również tłumaczami) w sytuacji, kiedy reprezentuje on inną kulturę i wymaga wejścia w nią, choćby tylko w bezpiecznych warunkach lekcyjnych, zdaje się nie być istotnym czynnikiem w momencie zderzenia z odmienną rzeczywistością edukacyjną, w której studenci znajdują się tylko czasowo, na środkowym etapie swoich studiów, rozpoczynanych i kończonych w Chinach.

Przewycięzenie tego stanu rzeczy musiałoby się zapewne wiązać z przemyślanym i konsekwentnym współdziałaniem wszystkich wykładowców, również tych odpowiedzialnych za przedmioty niejęzykowe (jak interpretacja tekstów literackich, historia literatury, historia Polski, leksykografia, językoznawstwo itd.), na których rozlicza się studentów przede wszystkim ze zdobytej wiedzy i zwykle nie ma czasu na omawianie przyczyn ich błędów językowych czy kulturowych. Większość wykładowców te przedmioty nie musi zresztą mieć przygotowania glottodydaktycznego, gdyż zgodnie z wymogami rekrutacyjnymi studium powinni być na poziomie co najmniej B1, a więc umieć już adekwatnie komunikować się w codziennych sytuacjach. Jednak na filologiach, na których zaczyna się naukę języka od początku, zwykle jest to fikcja (zob. np. Pawlak 2019)<sup>5</sup>. Wydaje się, że do osiągnięcia byłby konsensus w zakresie nieakceptowania informacji (nieodpowiadania na nie, wymagania korekty) wygenerowanych przez sztuczną inteligencję i nieskorygowanych przez studentów. Wykładowca musiałby jednak wyraźnie wskazać i nazwać błąd, a czasem powiedzieć, jak go naprawić.

Jeśli chodzi o preferencje uczących się w zakresie form pracy, stajemy przed dylematem, czy dostosowywać się do nich czy skupić na realizacji celu dydaktycznego, jakim jest przygotowanie do skutecznej i niezakłóconej komunikacji w polskich realiach. Z jednej strony stosowanie znanych i lubianych przez studentów technik powinno pozytywnie wpływać na ich poczucie bezpieczeństwa, emocje, a tym samym ułatwiać im nabywanie wiedzy. Z drugiej jednak działania takie w sytuacji, kiedy przebywają oni wśród członków społeczeństwa docelowego, są kontrproduktywne i nie przyspieszają ich adaptacji kulturowej<sup>6</sup>. Wydaje się, że należałoby się liczyć z ewentualnym dyskomfortem uczących się, mając na uwadze większe dobro, jakim jest zapobieganie potencjalnym konfliktom kulturowym, i co za tym idzie, przekonywać studentów do form typowych dla polskiego nauczania akademickiego. W grupach homogenicznych kulturowo jest to jednak szczególnie trudne.

4 W przypadku studentów chińskich uczących się za granicą ta swoista gettoizacja jest szczególnie widoczna, (zob. Henze i Zhu 2012: 98–99). Tymczasem, jak zaobserwowała Machowska (2022: 108–109), Chińczycy uczący się w grupach heterogenicznych osiągają lepsze wyniki, również w zakresie kompetencji komunikacyjnej i międzykulturowej, niż ich rówieśnicy w grupach homogenicznych.

5 Z badań ankietowych przeprowadzonych wśród prawie pięciu tysięcy studentów neofilologii na 13 polskich uniwersytetach wynika, że na studiach licencjackich oczekują oni przede wszystkim zajęć z praktycznej nauki języka (zob. Smuk, Grabowska i Sowa 2023: 33–36), a możliwość nabywania wiedzy w języku specjalistycznym zaczynają doceniać dopiero na studiach magisterskich (zob. Smuk, Grabowska i Sowa 2023: 75, 83).

6 Problemowi temu poświęciliśmy osobny tekst – zob. Kubicka, Olkiewicz i Berend 2023.

## BIBLIOGRAFIA

- Ashmore, R.A. (1995), *The Eye Sees What the Mind Knows. Student and Teacher Perspectives on Higher Education in China*, „Journal of College Reading and Learning”, nr 27(1), s. 14–20.
- 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: Księgarnia Akademicka, s. 165–178.

- Burnaby, B., Sun, Y. (1989), *Chinese Teachers' Views of Western Language Teaching. Context Informs Paradigms*, „TESOL Quarterly”, nr 23(2), s. 219–238.
- *Common European Framework of Reference for Languages. Learning, Teaching, Assessment. Companion Volume with New Descriptors*, Strasbourg 2018, <[www.coe.int/lang-cefr](http://www.coe.int/lang-cefr)>, [dostęp: 12.02.2024].
- Chan, S. (1999), *The Chinese Learner – a Question of Style*, „Education & Training”, nr 41, s. 294–304.
- Cheng, X. (2011), *The English Curriculum Standards in China. Rationales and Issues*, [w:] A. Feng (red.), *English Language Education Across Greater China*, Bristol–Buffalo–Toronto: De Gruyter, s. 133–150.
- Dybiec-Gajer, J. (2013), *Zmierzyć przekład? Z metodologii oceniania w dydaktyce przekładu pisemnego*, Kraków: Universitas.
- Dzieciół-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 (2003)*, Warszawa: CODN.
- Gu, P. (2014), *EFL Teacher Learning in the Chinese Sociocultural Context*, [w:] D. Coniam (red.), *English Language Education and Assessment Recent Developments in Hong Kong and the Chinese Mainland*, Singapore: Springer, s. 69–85.
- 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.
- Hall, E.T. (2001), *Poza kulturą*, wyd. 2, tłum. E. Goździak, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Henze, J., Zhu, J. (2012), *Current Research on Chinese Students Studying Abroad*, „Research in Comparative and International Education”, nr 7(1), s. 90–104.
- Hu, G. (2002), *The People's Republic of China Country Report. English Language Teaching in the People's Republic of China*, [w:] R.E. Silver, G. Hu, M. Iino (red.), *English Language Education in China, Japan, and Singapore*, Singapore: Nanyang Technological University, s. 1–77.
- Janowska, I. (2017), *Mediacja i działania mediacyjne w dydaktyce języków obcych*, „Języki Obce w Szkole”, nr 3, s. 80–86.
- Jasińska, A. (2015), *Po polsku za Wielkim Murem*, „Języki Obce w Szkole”, nr 1, s. 95–98.
- Kubicka, E., Olkiewicz, F., Berend, M. (2023), *Rola nauczyciela języka w kształtowaniu kompetencji socjokulturowej obcokrajowców w kraju docelowym (na przykładzie chińskich polonistów studiujących w Polsce)*, „Acta Universitatis Lodzensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców”, t. 30, s. 57–69.
- Lee, W.O. (1996), *The Cultural Context for Chinese Learners. Conceptions of Learning in the Confucian Tradition*, [w:] D.A. Watkins, J.B. Biggs (red.), *The Chinese Learner. Cultural, Psychological and Contextual Influences*, Hongkong–Melbourne: Hong Kong University Press, s. 25–41.
- 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: Księgarnia Akademicka, s. 95–111.
- Mao, L., Min, Y. (2004), *Foreign Language Education in the PRC. A Brief Overview*, [w:] M. Zhou (red.), *Language Policy in the People's Republic of China. Theory and Practice Since 1949*, New York: Kluwer Academic Publishers, s. 319–329.

- Pawlak, M. (2019), *Kształcenie na studiach filologicznych: Diagnoza i propozycje zmian*, [w:] M. Woźnicka, A. Stolarczyk-Gembiak, M. Trojszczak (red.), *Zbliżenia 5: Językoznawstwo, literaturoznawstwo, translatołogia*, Konin: Wydawnictwo PWSZ w Koninie, s. 171–186.
- 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: Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, s. 168–177.
- Prizel-Kania, A. (2020), *Specyfika postaw i zachowań studentów chińskich jako przedstawicieli kultur kolektywnych w perspektywie glottodydaktycznej*, „Acta Universitatis Lodzianensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców”, t. 27, s. 277–290.
- Pym, A. (2013), *Translation Skill-sets in a Machine Translation Age*, „Meta”, t. 58(3), s. 487–503.
- Ruszer, A. (2021), *Gdy wszystko brzmi i wygląda inaczej... Chińczycy na lekcji polskiego*, [w:] A. Seretny, E. Lipińska (red.), *Dydaktyka języka polskiego jako nierodzimego. Konteksty – dylematy – trendy*, Kraków: Universitas, s. 225–244.
- Sękowska, E., Xin, L. (2021), *Czy styl wypowiedzi pisemnych chińskich studentów nosi cechy etniczne?*, [w:] A. Jasińska, P. Kajak, T. Wegner (red.), *Język polski w Chinach. Z doświadczeń nauczania polszczyzny w Azji Wschodniej*, Warszawa: Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, s. 129–140.
- Smuk, M., Grabowska, M., Sowa, M. (2023), *Studia filologiczne w Polsce z perspektywy studenta*, Kraków: Universitas.
- Wawrzyniak, K. (2021), *Dwa programy studiów polonistycznych I stopnia na Pekinim Uniwersytecie Studiów Międzynarodowych (BISU)*, [w:] A. Jasińska, P. Kajak, T. Wegner (red.), *Język polski w Chinach. Z doświadczeń nauczania polszczyzny w Azji Wschodniej*, Warszawa: Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, s. 107–115.
- Wei, M., den Brok, P., Zhou, Y. (2009), *Teacher Interpersonal Behaviour and Student Achievement in English as a Foreign Language Classrooms in China*, „Learning Environment Research”, nr 12, s. 157–174.
- Yao, X. (1993), *Foreign Languages in Chinese Higher Education*, „The Language Learning Journal”, nr 7, s. 74–77.
- 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: Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, s. 56–78.

**DR HAB. EMILIA KUBICKA** Absolwentka filologii polskiej, kolegium nauczycielskiego (język niemiecki) i lingwistyki stosowanej (specjalność translatoryczna). Wykładowca akademicki na Uniwersytecie Mikołaja Kopernika w Toruniu, nauczyciel języków obcych (polskiego i niemieckiego), redaktor wydawniczy. Jej zainteresowania naukowe skupiają się wokół ekwiwalencji w przekładzie, metaleksykografii i nauczania wymowy języków obcych.

Artykuł został pozytywnie zaopiniowany przez recenzenta zewnętrznego „JOwS” w procedurze double-blind review.

**DR FILIP OLKIEWICZ** Absolwent filozofii i filologii nowogreckiej, lektor języka polskiego jako obcego. Prowadzi badania w zakresie uniwersaliów przekładowych i pedagogicznych aspektów nauczania języka polskiego jako obcego.