



XV K O N F E R E N C J A N A U K O W O - D Y D A K T Y C Z N A

Stydium Języków Obcych Politechniki Wrocławskiej

KSZTAŁCENIE WIELOJĘZYCZNE,
INTERKULTUROWE I INTEGRUJĄCE
W SZKOLE WYŻSZEJ

Wrocław
24–25. 09. 2015

XV Konferencja naukowo-dydaktyczna
Studium Języków Obcych Politechniki Wrocławskiej

**KSZTAŁCENIE WIELOJĘZYCZNE,
INTERKULTUROWE I INTEGRUJĄCE
W SZKOLE WYŻSZEJ**

Wrocław, 24–25 września 2015 r.



Oficyna Wydawnicza Politechniki Wrocławskiej
Wrocław 2015

Redakcja naukowa
Romualda KUŹMIŃSKA
Irina MODRZYCKA

Wydrukowano na podstawie dostarczonych materiałów

Wszelkie prawa zastrzeżone. Żadna część niniejszej książki, zarówno w całości, jak i we fragmentach, nie może być reprodukowana w sposób elektroniczny, fotograficzny i inny bez zgody wydawcy i właścicieli praw autorskich.

© Copyright by Oficyna Wydawnicza Politechniki Wrocławskiej, Wrocław 2015

OFICyna WYDAWNICZA POLITECHNIKI WROCLAWSKIEJ
Wybrzeże Wyspiańskiego 27, 50-370 Wrocław
<http://www.oficyna.pwr.edu.pl>
e-mail: oficwyd@pwr.edu.pl
zamawianie.ksiazek@pwr.edu.pl

ISBN 978-83-7493-918-8

SPIS TREŚCI

Irina MODRZYCKA, Przedmowa	5
Christina AHRBERG, Language Summer Schools	9
Grażyna BALKOWSKA, Przystawianie języka, czyli tandem językowy w grupie studenckiej na przykładzie wymiany między Hochschule Hannover a Politechniką Wrocławską	15
Mariusz BEDNARSKI, Język angielski techniczny – przyjazny studentom i jakże potrzebny inżynierom	23
Aleksandra CACH, Kształcenie interkulturowe w ramach projektu Santander Universidades w Studium Języków Obcych Politechniki Wrocławskiej	29
Galina CISOWSKA, Tolerancja jako jeden z aspektów problemu dialogu kultur	37
Anna DRZEWIŃSKA, Język rosyjski jako drugi / trzeci / kolejny język obcy w wyższej uczelni technicznej na przykładzie Politechniki Warszawskiej	43
Shauna ELKIN HELD, How does globalization affect intercultural communication in teaching English to speakers of other languages?	49
Przemysław E. GĘBAL, Od badań potrzeb językowych do rozwiązań programowych dla zajęć lektoratowych. Profile kompetencji językowych w komunikacji zawodowej	53
Marian GÓRECKI, Joanna KOZIEJA-RUTA, Działania integracyjne SJPC Politechniki Wrocławskiej w edukacji studentów obcokrajowców	63
Ewa HAJDASZ, Kursy b-learning – wybrane aspekty – na przykładzie kursu języka angielskiego dla polsko-chińskiej grupy studentów architektury krajobrazu studiów II stopnia	71
Iryna HRYHORIEVA, Shaping and developing intercultural competence in teaching foreign languages	79
Ewa JURKIEWICZ-SĘKIEWICZ, Jedenaście języków – jedenaście historii	85
Romualda KUŹMIŃSKA, O wielojęzyczności studentów Politechniki Wrocławskiej i ich opinii na temat transferu międzyjęzykowego	93
Joanna LESZKIEWICZ, Kursy języka angielskiego dla kadry akademickiej w ramach projektu „Rozwój potencjału i oferty dydaktycznej Politechniki Wrocławskiej”	103
Waldemar MARTYNIUK, Kształcenie wielojęzyczne, interkulturowe i integrujące z perspektywy współczesnej europejskiej polityki językowej	115
Anna MICHONŃSKA-STADNIK, Język obcy jako sposób na lepsze życie we współczesnej rzeczywistości	127
Ewa MROCZKA, „Nie taki diabeł straszny...” – o nauczaniu języka specjalistycznego	135
Marianna Agnieszka PIETRUS-RAJMAN, Implementacja treningów interkulturowych w szkoleniu wyższym – szanse i wyzwania	141
Kinga PIOTROWSKA, Język inżyniera, język humanisty – dlaczego według Chaplina najnowsze technologie zawiodły?	147
Agata POGORZELSKA-KLIKS, Polityka językowa wielojęzycznej Szwajcarii, a Europejska Karta Języków Regionalnych lub Mniejszościowych	151

Ewa POTERAŁOWICZ, Poszukiwanie francuskiego charme'u i oryginalności w tekstach technicznych	159
Maja RAKIEWICZ, Projekty UNI-CLILIG na Politechnice Poznańskiej	165
Agnieszka ROŻEK, Wiedza i oczekiwania studentów – cudzoziemców rozpoczynających kurs historii i kultury polski na Politechnice Wrocławskiej	171
Jan STRACH, Język niemiecki w nauce i technice – nieco historii i stan obecny	177
Dagmara SZALEGA, Kompetencja interkulturowa nauczyciela a dydaktyka języka polskiego jako obcego	185
Monika SZELA, Wśród prawdziwych i fałszywych przyjaciół w tekstach naukowych. Pozytywny i negatywny transfer międzyjęzykowy na przykładzie wybranych internacjonalizmów	191
Tetiana VVEDENSKA, Linguo didactic approaches to training interpreters in the information era	201
Tatyana VYSOTSKAYA, Terminological work as integral part of intercultural competence development	207
Jolanta WIELGUS, CoMoViWo – komunikacja w mobilnym i wirtualnym świecie pracy	211
John A. WOLF, Intercultural communicative competence in the EFL classroom: purpose and practice	217
Małgorzata BACHAN-KOŁODZIEJSKA, Wykorzystanie modelu przywództwa sytuacyjnego w nauczaniu języków obcych. Prezentacja	225

PRZEDMOWA

W europejskiej edukacji językowej w XXI wieku ukształtowały się trzy najważniejsze filary: kształcenie wielojęzyczne, kształcenie interkulturowe i kształcenie integrujące. Te trzy filary stały się tematem XV konferencji naukowo-dydaktycznej zorganizowanej przez Studium Języków Obcych Politechniki Wrocławskiej we wrześniu 2015 roku.

1. KSZTAŁCENIE WIELOJĘZYCZNE

Wielojęzyczność jest definiowana w dwóch perspektywach: z jednej strony dotyczy ona umiejętności danej osoby posługiwania się kilkoma językami, z drugiej zaś opisuje współistnienie różnych języków na jednym obszarze geograficznym. Z dokumentów unijnych wynika, że obywatel Unii powinien być wielo- lub różnojęzyczny. Przy tym za osobę wielojęzyczną uznaje się nie tego, kto w równym stopniu opanował kilka języków, lecz osobę posiadającą kompetencję komunikacyjną (niekoniecznie perfekcyjną) w każdym ze znanych języków. A różnojęzyczność oznacza umiejętność skutecznej komunikacji w wielonarodowej i wielokulturowej społeczności.

W dzisiejszych czasach to język angielski jest najczęstszym językiem komunikacji w świecie bardzo różnorodnym pod względem kulturowym. Pomimo deklarowania obowiązku wielojęzycznego nauczania na wszystkich poziomach edukacji – od przedszkola do szkół wyższych – obserwuje się niepokojące zjawisko nie tylko dominacji języka angielskiego, ale wręcz eliminacji innych języków obcych z programów nauczania na uczelniach. W większości szkół wyższych ok. 90% studentów uczy się języka angielskiego, a na niektórych uczelniach lub wydziałach wyłącznie języka angielskiego.

Potrzebna jest wola wspierania wielojęzycznego kształcenia ze strony przedstawicieli władz uczelni i wola zrozumienia, że znajomość **wielu języków** przekłada się na korzyści społeczne, ekonomiczne, osobiste i zawodowe.

2. KSZTAŁCENIE INTERKULTUROWE

Umiejętność posługiwania się językami obcymi poszerza dostęp do informacji oraz szeroko pojętej kultury, wpływa na mobilność, na kształtowanie postaw tolerancji i otwartości na inne społeczeństwa.

Wielojęzyczność i wielokulturowość to rzeczywistość funkcjonowania coraz większej liczby szkół wyższych i firm w Polsce. Proces internacjonalizacji szkolnictwa wyższego i rynku pracy wymaga kształcenia wielojęzycznego i interkulturowego.

W zglobalizowanym świecie akademickim niezbędna jest umiejętność właściwego reagowania na zachowania i oczekiwania studentów i wykładowców z zagranicy. Pracownicy i studenci polskich szkół wyższych powinni być przygotowani na spotkania z przedstawicielami innych kultur w ramach rosnącej mobilności akademickiej i zawodowej.

Specjaliści wskazują na fakt, że poziom wiedzy językowej i przygotowania absolwentów szkół średnich do testów rośnie, a umiejętności mające wpływ na funkcjonowanie w środowisku akademickim oraz w przyszłym środowisku pracy są bardzo niskie. Potrafią mówić, ale nie potrafią komunikować się w języku obcym. Komunikacja to umiejętność bezkonfliktowej interakcji z ludźmi z innych kultur i rozumienia ich na podstawie ich systemów wartości. W związku z tym wraz z rozwojem kompetencji językowej wzrasta oczekiwanie odpowiednio większej znajomości obcej kultury.

Studenci są świadomi, że coraz mniej jest zawodów, w których nie ma potrzeby posługiwania się językami obcymi czy współpracy z przedstawicielami innych kultur. Wielu absolwentów szkół wyższych deklaruje chęć pracy w firmach zagranicznych lub prowadzenia badań naukowych w zespołach międzynarodowych. Takie różnorodne kulturowo zespoły są uznawane za bardziej kreatywne, mające szerszą perspektywę postrzegania i są zdolne do wypracowania unikatowych rozwiązań. Efektywna i satysfakcjonująca praca w międzynarodowym otoczeniu zależy nie tylko od stopnia opanowania wspólnego "roboczego" języka, ale również od kompetencji interkulturowej.

Kształcenie różnorodnych umiejętności akademickich i społecznych w oparciu o nauczanie języków obcych może stać się najlepszym sposobem wzmocnienia pozycji absolwentów szkół wyższych na rynku pracy. Dlatego akademickie ośrodki nauczania języków obcych mogą odegrać ważną rolę we wspieraniu procesu internacjonalizacji uczelni oraz przygotowaniu studentów do pracy w środowisku wielojęzycznym i wielokulturowym.

3. KSZTAŁCENIE INTEGRUJĄCE

Komisja Europejska promuje również CLIL (Content and Language Integrated Learning), czyli zintegrowane kształcenie przedmiotowo-językowe.

To podejście edukacyjne do nauki języka oznacza zarówno kształcenie w zakresie danego przedmiotu w języku obcym, jak i wprowadzanie do nauczania języka obcego elementów innych przedmiotów z programu kształcenia. Jednym słowem CLIL to połączenie nauczania języka obcego i przedmiotu, nauczanie języka poprzez treści międzyprzedmiotowe. W tej koncepcji język jest traktowany jako medium, a nie odrębny przedmiot nauczania.

Dla szkolnictwa wyższego postuluje się zapewnienie studentom dostępu do jak najbogatszej oferty językowej oraz oferowanie całych programów studiów w językach obcych, w pierwszej kolejności w języku angielskim. Powinno to zwiększyć konkurencyjność oferty dydaktycznej na międzynarodowym rynku edukacyjnym. Nauczanie przedmiotów za pomocą języka obcego koncentruje się na treściach, a język obcy to naturalne narzędzie do poznawania nowej wiedzy z różnych przedmiotów.

4. XV KONFERENCJA SJO

Trzy wyżej wymienione filary unijnej polityki językowej stawiają przed szkolnictwem wyższym nowe ważne zadania, których realizację mogą skutecznie wspierać akademickie ośrodki nauczania języków obcych:

- promowanie wielojęzyczności, nauki języków rzadkich oraz języków sąsiadów;
- prowadzenie edukacji interkulturowej, prezentowanie różnorodności językowej i kulturowej;
- kształtowanie kompetencji akademickich, interkulturowych i społecznych w celu osiągnięcia przez absolwentów konkurencyjności na rynku pracy;
- upowszechnianie CLIL.

Konsekwentna realizacja wyznaczonych zadań może sprzyjać osiągnięciu przez absolwentów szkół wyższych sukcesu w przyszłej pracy naukowej lub działalności zawodowej zgodnie z formułą: *wielojęzyczność + pluralizm kulturowy + kształcenie integrujące = sukces zawodowy*.

Łącząc w tytule konferencji najważniejsze filary europejskiej polityki językowej, Komitet Programowy zaproponował uczestnikom konferencji przedyskutowanie następujących zagadnień:

1. Wielojęzyczność szansą na lepsze perspektywy zawodowe

- polityka językowa UE w zakresie wielojęzyczności (język ojczysty + przynajmniej dwa języki obce) a realia w polskich uczelniach;
- wielojęzyczność oferty językowej na uczelni;
- wartości wynikające z wielojęzyczności;
- dialog pomiędzy uczelniami a rynkiem pracy.

2. Kształtowanie i rozwój kompetencji interkulturowych

- świadomość różnic kulturowych (np. w komunikacji niewerbalnej i werbalnej);
- budowanie postawy tolerancji i otwartości na inne kultury;

- znaczenie kompetencji międzykulturowych w międzynarodowym środowisku pracy;
- ocena kompetencji językowych i interkulturowych;
- aspekty transferu międzyjęzykowego w nauczaniu i uczeniu się wielu języków.

3. Nauczanie integrujące: studiowanie w języku obcym

- zintegrowane nauczanie przedmiotowo-językowe w szkołach wyższych;
- wady i zalety studiowania w języku obcym;
- nauczanie języka specjalistycznego na lektoratach – zakres i możliwości;
- zwiększanie mobilności i umiędzynarodawiania studiów.

Publikacje zawarte w materiałach pokonferencyjnych poświęcone są tym zagadnieniom.

Irina MODRZYCKA
Dyrektor Studium Języków Obcych
Politechniki Wrocławskiej

Christina AHRBERG*

LANGUAGE SUMMER SCHOOLS

1. PROGRAMMAUFBAU

Das Projekt Language Summer Schools der Hochschule Hannover hat das Ziel, einen lebendigen Sprach Austausch zwischen den Studierenden einer europäischen Hochschule und der Hochschule Hannover (HsH) zu fördern, mit der Perspektive, zu einem Studium an der jeweiligen Partnerhochschule zu motivieren. Dabei sollen die Studierenden ihre Sprachkenntnisse direkt im Gastland erweitern und sie in einer natürlichen Umgebung anwenden.

Das Programm der Language Summer School besteht aus zwei Teilen: vormittags findet ein Intensivkurs für Studierende der HsH statt, unterrichtet von einer Sprachlektorin der Partnerhochschule und ein Deutschintensivkurs für die Studierenden des Gastlandes, unterrichtet von einer Sprachdozentin der HsH.

Nachmittags treffen sich beide Studierendengruppen und arbeiten in Sprach tandems. In bilingualen Gruppen erarbeiten die Studierenden ein zweisprachiges Produkt aus dem Bereich Medien (zum Beispiel Hörspiel, Radiosendung, Zeitung), das am Projektende allen Beteiligten zur Verfügung gestellt und veröffentlicht wird.

Um die Tandems erfolgreich durchführen zu können und den Interessen der Studierenden gerecht zu werden, versuchen wir zu erreichen, dass die Sprachgruppen etwa gleich groß sind, und in Bezug auf Studiengänge, Nationalitäten und Geschlecht möglichst heterogen.

Das Tandem wird von jeweils zwei Lehrenden der HsH und der Partnerhochschule begleitet. Der Sprachkurs und die Gewissheit, dass Dozierende bei Sprachbarrieren helfen, sollen für Sicherheit und Offenheit im Umgang miteinander sorgen.

Das Programm wird mit unterschiedlichen kulturellen Aktivitäten abgerundet.

* ZSW-Language Center Hochschule Hannover, Bismarckstraße 2, 30173 Hannover.

Das Konzept der Language Summer School wurde bereits an Hochschulen in Polen, Spanien und Frankreich angewandt. Im Folgenden wird ein möglicher Programmablauf am Beispiel der Language Summer School in Kooperation mit der Politechnika Wroclawska, Polen dargestellt.

	Sonntag	Montag, 14.07.14	Dienstag, 15.07.14	Mittwoch, 16.07.14	Donnerstag, 17.07.14	Freitag, 18.07.14	Sonnabend
Vormittag 09:00-11:00	Anreise 19:28 Hannover Hbf	Sprachunterricht *	Sprachunterricht *	Sprachunterricht *	Sprachunterricht *	Sprachunterricht *	Rückreise 07:30 Hannover Hbf
Vormittag 11:15-12:45		Begrüßung Vorstellung Tandemprogramm	Tandem Fortsetzung der Arbeit in den Gruppen	Tandem Fortsetzung der Arbeit in den Gruppen	Sprachunterricht *	Tandem Zusammenführung der Ergebnisse der Gruppenarbeiten Abschluss	
Mittag 13:00-14:00		Mensa	Mensa	Mensa	Mensa geschlossen!	Mensa	
Nachmittag 14:00-17:00		Tandem Bildung einer Hörspielgruppe sowie einer Zeitungsgruppe und Verteilung der Aufgaben	Tandem Fortsetzung der Arbeit in den Gruppen	Tandem Fortsetzung der Arbeit in den Gruppen	Tandem Zusammenführung der Ergebnisse der Gruppenarbeiten	Führung durch das NDR-Funkhaus	
Abend		20:00 - 22:00 Willkommen (IH)	18:30 Treffpunkt: Kröpcke Führung durch die Innenstadt	zur freien Verfügung czas wolny	20:00 Treffpunkt: Kröpcke Führung durch den Madsack-Verlag	zur freien Verfügung czas wolny	
Legende:	gemeinsame Abend-Aktivitäten wspólne zajęcia	Tandem	Unterricht lekcje	Mittagspause przerwa obiadowa	zur freien Verfügung czas wolny		

Abb. 1. Programmdarstellung am Beispiel der Language Summer School in Kooperation mit der Politechnika Wroclawska, Polen

2. SPRACHTANDEMS

Das Sprachenlernen in Tandems steht im Vordergrund der Language Summer Schools und ist das Tor, das den Zugang zu der jeweiligen Kultur ermöglicht. Durch die Tandemarbeit treten die Studierenden abwechselnd in die Rolle des Lerners und des Lehrers. Auf diese Weise lernen sie als gleichberechtigte Partner von- und miteinander und können ihr Lerntempo sowie die Lernweise entsprechend ihrem Lerntyp selbst bestimmen. Das Ziel dieser autonomen Lernform ist es, die Sprachfertigkeit in der Zielsprache bzw. Deutsch zu verbessern, Sprechhemmungen abbauen, in die Lern- und Lebenskultur des Anderen einzutauchen und die eigene Kultur zu reflektieren. Zudem sollen die Studierenden die Geschichte und Alltagswelt ihrer Tandempartner erleben.

Zugleich wird der Rahmen dafür geschaffen, Verständnis und Verständigung zwischen den Studierenden beider Länder zu fördern und die jungen Erwachsenen für die internationale Zusammenarbeit zu motivieren. Darüber hinaus ermöglicht das

Projekt eine fachübergreifende Begegnung zwischen Studierenden der beiden beteiligten Hochschulen.

Eine weitere Besonderheit der Sprachtandems sowie des gesamten Projekts ist der fachliche Austausch und die Zusammenarbeit der Lehrkräfte der HsH sowie der Partnerhochschulen, die die Tandemarbeit gleichberechtigt begleiten und gemeinsam Ideen vor und während des Projekts entwickeln.

3. EINSATZ VON MEDIEN IN SPRACHTANDEMS: DAS RADIO

Zum zentralen Bestandteil der Sprachtandems gehört die Erstellung eines Produkts im medialen Bereich, insbesondere der Einsatz von Radio. Die Studierenden haben in den Tandems unterschiedliche Darstellungsformate angewandt, deren Einsatzmöglichkeiten gemäß dem Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen (GER) in der folgenden Tabelle dargestellt werden:

Tab. 1. Darstellungsformate und die Umsetzung nach GER

Darstellungsformat	Niveau GER
Umfrage	ab A1
Interview	ab B1
O-Ton-Collage	ab A1
“Kleiner Sprachkurs“	ab A1

Im Folgenden werden die Darstellungsformate an Beispielen aus dem Projekt näher erläutert:

- Umfrage, auch Vox Pop (Vox Populi = Volkes Stimme) genannt

Eine Befragung von zufällig ausgewählten Personen, die ein zufälliges – und kein repräsentatives – Meinungsbild ergibt. (vgl. Buchholz 2013a: 92).

In unserem Fall wurden die Umfragen auf dem Campus und in den Städten durchgeführt und bezogen sich meistens auf eine Frage, zum Beispiel: *Sind die Deutschen romantisch?*

Bei der Erstellung von Umfragen mussten die Studierenden Fragen vorbereiten und stellen, auf fremde Sprecher zugehen, sich und das Thema der Umfrage vorstellen und sich bedanken und verabschieden.

Hierdurch wurde eine kurze, standardisierte und relativ planbare Gesprächssituation mit verschiedenen Gesprächspartnern wiederholt eingeübt. Trotz der ständigen Wiederholung der gleichen Situation behielt die Übung ihre Authentizität.

- Interview

Bei einem Radiointerview stehen sich zwei Gesprächspartner gegenüber: der Interviewer (der Fragende) und der Interviewpartner (der Befragte). Doch obwohl der Interviewer und der Interviewpartner miteinander sprechen, möchten sie eigentlich

den Hörer erreichen. Buchholz (2013c: 154) beschreibt die Situation während eines Radiointerviews wie folgt: “Mit einer Abfolge von Fragen und Antworten stehen Interviewer und Interviewpartner miteinander in einem Kommunikationsprozess, der auf einen Dritten abzielt: den Zuhörer. (...) Sich dieses Dreiecksverhältnis klar zu machen, verhilft zum richtigen Rollenverständnis als Voraussetzung für gute Interview-Technik.“

Dabei bleibt der Interviewer in der Rolle des Fragenden und sieht von eigener Meinungsäußerung ab, um aus dem Interview kein Gespräch zu machen.

Im Rahmen des Projekts mussten die Studierenden sich zusätzlich zum in der Umfrage Genannten bei der Erstellung eines Interviews mit einem selbstgewählten Thema in der Zielsprache auseinandersetzen, den Interviewpartner auswählen, Fragen zielgerichtet formulieren und stellen, die Antwort weitgehend verstehen und unerwartete Antworten in Betracht ziehen. Dabei sollte die Gesprächsentwicklung immer aus der Perspektive des Hörers reflektiert werden.

- O-Ton-Collage:

Ein Zusammenschnitt von O-Tönen, Geräuschen sowie Musik. (vgl. Heuer 2013:151).

- “Kleiner Sprachkurs“:

Einfache Sätze in der Fremdsprache, die ins Deutsche übersetzt werden, zum Beispiel: Hola, Bettina. – Hallo Bettina., Que tal? – Wir geht’s?

Die Studierenden mussten den Ablauf des Sprachkurses festlegen, die Fragen sowie die Antworten selbst formulieren. Danach wurde die Aussprache geübt und anschließend die Sprachproduktion aufgenommen.

- Hörspiel

Eine weitere Radioform, die wir im Rahmen der deutsch-polnischen Summer School 2014 in Kooperation mit der Politechnika Wroclawska angewandt haben, war ein bilinguales Hörspiel.

Ein Hörspiel beinhaltet folgende Elemente: eine möglichst spannende Handlung, unterschiedliche Geräusche sowie verschiedene, klar unterscheidbare Charaktere (vgl. Zindel 1997). Deswegen übernehmen die Studierenden in zweisprachigen Kleingruppen entsprechend ihren Interessen unterschiedliche Aufgaben: ein Drehbuch schreiben, die Rollen sprechen, Alltagsgeräusche aufnehmen, Regie führen und das Hörspiel schneiden. Dabei lernen sie, natürliche Dialoge zu entwickeln und sie möglichst natürlich zu sprechen (z.B.: “haben“ wird zu “hab’n“), sich in andere Rollen hineinzusetzen (Perspektivwechsel) und entsprechend zu artikulieren.

Die Lehrkräfte haben im gesamten Prozess eine begleitende und unterstützende Funktion. Außerdem geben sie Workshops zur Schnitt- und Aufnahmetechnik sowie Aussprachetraining.

Bei der Radioarbeit lernen die Studierenden, dem Rezipienten eine größere Aufmerksamkeit zuzuschreiben. In der Unterrichtspraxis machen wir oft die Erfahrung, dass die Studierenden bei der Textproduktion oder bei Präsentationen dem Rezipienten keine

sonderlich große Beachtung schenken, da sie sich überwiegend auf das Thema und die Produktion konzentrieren. In einem Radiobeitrag jedoch spielen beide Komponenten eine gleichwertige Rolle: Es müssen die besonderen Anforderungen an Aussprache und Intonation sowie die Fertigkeit des Schreibens für das Hören im Seminar trainiert werden. Damit erhalten die Studierenden praxisbezogene Möglichkeiten zur Vertiefung bekannter wie auch zur Aneignung und Einübung neuer Kompetenzen. Dies beinhaltet natürlich ebenfalls die Erweiterung um die Medienkompetenz. Dies geht über die Unterrichtsziele und Lernmodule des üblichen Sprachunterrichts hinaus und ermöglicht den Studierenden zusätzliche Anregungen und Erfahrungen.

Durch die öffentliche Ausstrahlung lässt man ein Publikum, einen realen Rezipienten, an dem Produkt teilhaben. Auf diese Weise kann sich nach Peuschel (2012: 34) "(...) das Üben in reale Kommunikation verwandeln. Aus der vorgestellten Kommunikation wird echte Kommunikation und aus dem Wunsch nach öffentlicher gesellschaftlicher Teilhabe Realität." Dieser Aspekt wirkt sich auf die Studierenden höchst motivierend aus: Sie können die Ergebnisse ihres Lernens einer breiten Öffentlichkeit präsentieren, sogar schon auf A1-Niveau.

LITERATURVERZEICHNIS

- [1] BUCHHOLZ A. (2013a), Umfrage/Vox Pop. In: von La Roche, Walther / Buchholz, Axel (Hrsg.) (2013): Radio-Journalismus. Ein Handbuch für Ausbildung und Praxis im Hörfunk. Wiesbaden: Springer Fachmedien, 92–99.
- [2] BUCHHOLZ A. (2013b), O-Ton-Bericht. In: von La Roche, Walther / Buchholz, Axel (Hrsg.) (2013): Radio-Journalismus. Ein Handbuch für Ausbildung und Praxis im Hörfunk. Wiesbaden: Springer Fachmedien, 119–139.
- [3] BUCHHOLZ A. (2013c), Interview. In: von La Roche, Walther / Buchholz, Axel (Hrsg.) (2013): Radio-Journalismus. Ein Handbuch für Ausbildung und Praxis im Hörfunk. Wiesbaden: Springer Fachmedien, 153–167.
- [4] HEUER J. (2013), O-Ton-Collage. In: von La Roche, Walther / Buchholz, Axel (Hrsg.) (2013): Radio-Journalismus. Ein Handbuch für Ausbildung und Praxis im Hörfunk. Wiesbaden: Springer Fachmedien, 151.
- [5] PEUSCHEL K. (2012), Lerner-Podcasts. Präsentationen aus dem projektorientierten Unterricht. In: Fremdsprache Deutsch Nr. 47/2012. Ismaning: Hueber, 30–34.
- [6] ZINDEL U. (1997), Ein Hauch von Hörspiel. In: Zindel, Udo / Rein, Wolfgang (Hrsg.) (1997): Das Radiofeature. Ein Werkstattbuch. Konstanz. UVK Medien, 111–113.

LANGUAGE SUMMER SCHOOLS – BILINGUAL LANGUAGE TRAINING

Language Summer Schools of Hochschule Hannover – University of Applied Sciences and Arts are an example of best practice for a bilingual training of student groups from two countries. The one-week Summer Schools are conducted in co-operation with European universities such as Politechnika Wroclawska/Poland, Université Rouen/France and Universidad de Málaga/Spain. Our programmes consist of language courses as well as tandem workshops with a focus on a mutual exchange of language and culture and the usage of media. This article shows the structure and results of our binational language learning project.

Grażyna BALKOWSKA*

PRYSWAJANIE JĘZYKA, CZYLI TANDEM JĘZYKOWY W GRUPIE STUDENCKIEJ (NA PRZYKŁADZIE WYMIANY MIĘDZY HOCHSCHULE HANNOVER A POLITECHNIKĄ WROCŁAWSKĄ)

1. WSTĘP

Pod pojęciem tandemu językowego kryje się wiele postaci kształcenia językowego i międzykulturowego. Zwykle podkreśla się uniwersalność tego sposobu uczenia, ponieważ może on być stosowany w odniesieniu do różnych grup docelowych. Odpowiedni jest dla uczestników w każdym wieku, od dzieci po seniorów; w różnych typach szkół, szkoleniach zawodowych, zakładach pracy, organizacjach, a także przy adaptacji migrantów. Stosowany jest w grupach zorganizowanych i przez pary pracujące indywidualnie. W krajach Europy Zachodniej¹ rozwinęła się zinstytucjonalizowana sieć wspomagająca zarówno pojedynczych uczestników tandemów, jak i organizatorów grup tandemowych, w tym nauczycieli szkół różnego szczebla. Uczestnicy tandemów mogą uzyskać informacje dotyczące warunków umowy dwustronnej, pokonywania trudności, uzyskania wsparcia finansowego ze strony instytucji państwowych czy ponadpaństwowych. Istnieje też literatura przedmiotu, podręczniki, możliwość kształcenia nauczycieli chcących organizować tandemy.

Trudno precyzyjnie określić, od kiedy metoda tandemu zaczęła być stosowana w Polsce. Rok 1989 otworzył granice, co umożliwiło nawiązywanie kontaktów i przenikanie idei. Instytucją patronującą porozumieniu ponad granicami jest Polsko-Niemiecka Wymiana Młodzieży (PNWM powołano w 1991r.). Pod jej patronatem dwukrotnie odbywał się kurs tandemowy zorganizowany przez Politechnikę Wrocławską i Hochschule Hannover. PNWM wypracowała metody, podręczniki i zasady

* Studium Języka Polskiego dla Cudzoziemców, Politechnika Wrocławska.

¹ Por. https://en.wikipedia.org/wiki/Tandem_language_learning, dostęp 15.08.2015 oraz [https://de.wikipedia.org/wiki/Tandem_\(Sprachlernmethode\)](https://de.wikipedia.org/wiki/Tandem_(Sprachlernmethode)), dostęp 15.08.2015.

współpracy². Wyznacza ona ramy programowe, których dochowanie jest warunkiem otrzymania dotacji. Ramy te lepiej przystają do wymiany młodzieży szkolnej (limit wieku, czas przeznaczony na naukę lekcyjną i inne ograniczenia), z tego względu organizatorzy zrezygnowali w kolejnym roku z patronatu PNWM. Nie korzystali dotąd z możliwości, jakie stwarza Fundacja Współpracy Polsko-Niemieckiej czy DAAD.

W środowisku uniwersyteckim propozycja tworzenia tandemów związana jest także z programem Erasmus i dotyczy nauki wymiennej w parach pod parasolem ESN (International Exchange Erasmus Student Network)³ w ciągu roku akademickiego, a nie realizacji określonych zadań pozajęzykowych.

Organizatorki wymiany PWr/HsH wypracowały własne zasady tworzenia programu projektu.

2. OGÓLNA KONCEPCJA PROJEKTU

Termin realizacji. Ze względu na charakter pracy uczelni i wymagania tandemu wymiana może się odbywać podczas przerwy wakacyjnej, bezpośrednio po sesji letniej. Organizatorzy muszą się bowiem liczyć z tym, że w czasie wakacji część studentów odbywa praktyki lub pracuje. Łatwiej decyduje się na poświęcenie tygodnia bezpośrednio po egzaminach. Nabór powinien być ogłoszony odpowiednio wcześniej.

Warunkiem uczestnictwa dla polskich studentów była znajomość języka niemieckiego co najmniej na poziomie B1 – niemieccy studenci nie muszą mówić po polsku. W tym miejscu tandem PWr/HsH różni się od innych, które nie stawiają podobnych warunków.

Koszty kursu to jedno z najtrudniejszych zagadnień. Wysokość opłat za podróż, noclegi i jedzenie przekracza możliwości wielu studentów. W Polsce nie ma sponsorowania działalności edukacyjnej przez firmy. Budżet szkoły nie ma puli pieniędzy przeznaczonej na taką działalność. W dużej mierze projekt wspomagala PNWM i strona niemiecka.

Miejscem kursu każdorazowo było miasto będące siedzibą uczelni. Do zalet zlokalizowania kursu należy to, że oba miasta mają bogatą spuściznę, która umiejętnie przedstawiona, pobudza wyobraźnię i pamięć, dzięki czemu wzrasta zainteresowanie uczestników i pogłębia się poznanie kultury danego miejsca, ponadto miejscowi studenci nie ponoszą kosztów zakwaterowania i przejazdu. Widoczną słabością było to, że ci studenci nie zawsze mogą w pełni uczestniczyć w programie ze względu na pracę, studia lub inne zobowiązania.

² Więcej informacji w: *W tej zabawie jest metoda! Podręcznik dla praktyków polsko-niemieckiej wymiany młodzieży*, Warszawa/Poczdami 2012 oraz <http://www.pnwm.org/>, dostęp 10.04.2015.

³ por. <http://uek.esn.pl/pl/esn-polska>, dostęp 10.04. 2015.

Organizacja tandemu. Niezbędnym narzędziem przygotowania wymiany jest kadra nauczycieli przekonanych o wartości podejmowanego zadania i mogących współpracować ze sobą. Ważnym, choć niekoniecznym warunkiem, jest znajomość języka partnerów, względnie języków pośrednich. Organizacja wymaga wykonania listy zadań i rozdzielenia ich oraz ustalenia źródeł finansowania kursu. Ustalenia programowe są również istotne i dobrze jest, gdy ich realizacja angażuje obie strony. Przy czym znacznie wygodniej jest planować program stronie goszczącej, ponieważ zna miejscowe realia.

W przypadku nieprzewidzianych okoliczności organizatorzy powinni wykazać się elastycznością i solidarnie stawić czoło problemom. Szersze wskazówki można znaleźć we wspomnianych opracowaniach PNWM.

Uczestnicy W ramach współpracy Studium Języków Obcych Politechniki Wrocławskiej z Hochschule Hannover trzykrotnie została zorganizowana wymiana studencka, w którą zaangażowanych było ogółem 120 osób, skład liczbowy⁴ ilustruje Tabela 1. Ze względu na charakter wymiany (zadania dla par różnojęzycznych) zakładano, że każdorazowo liczba uczestników z obu uczelni będzie równa. Nie zawsze było to możliwe.

Tabela 1. Udział w wymianie HsH i PWr w latach 2013–2015.

Rok	Studenci niemieccy	Studenci polscy	Organizatorzy niemieccy	Organizatorzy polscy	Ogółem osób
2013	16	16	3	3	38
2014	23	16	6	2	47
2015	16	14	2	3	35
Razem	55	46	11	8	120

Program wymiany co roku był przedmiotem dyskusji między organizatorami, a po części wpływ na jego kształt mieli studenci i Polsko-Niemiecka Wymiana Młodzieży. Oprócz wymienionych wcześniej warunków PNWM zastrzega to, że wymiana nie może być traktowana jako kurs językowy ani powiązana z zaliczeniem kursu; ponadto określa stosunek liczby godzin kursu językowego do godzin, które studenci spędzają na realizacji zadań.

Program wymiany można podzielić ogólnie na 3 części:

- zajęcia integracyjne,
- zajęcia lektoratowe,
- zadania tandemowe (realizacja, opracowanie, prezentacja)
- dodatkowe atrakcje.

⁴ Poza tą liczbą znajduje się personel baru Studium, którego rola w wymianie była nie do przecenienia, ponieważ studenci mieli do dyspozycji wyśmienite dania kuchni polskiej, co przyczyniło się do refleksji na temat różnic i podobieństw obu kultur.

Integracja. Do zorganizowanych zajęć integracyjnych należy zaliczyć:

- tzw. „wieczór zapoznawczy” (w Polsce zorganizowany przez Studium, w Niemczech kolacja na mieście na zakończenie zwiedzania w drugim dniu pobytu),
- gry, mające na celu poznanie wzajemne studentów (na początku),
- spotkanie pożegnalne (każde o nieco innym scenariuszu).

Integracja interpersonalna pogłębiała się podczas realizacji zadań tandemowych, a także w czasie wolnym w trakcie całego spotkania. Wyrazistym znakiem tworzenia się nowego „my” była tłumna obecność miejscowych studentów na dworcach przy odjeździe, łzy wzruszenia i zapewnienie odjeżdżających: w przyszłym roku zobaczymy się u nas. W Niemczech na zakończenie kursu na dworcu pojawili się uczestnicy z poprzedniego roku.

3. DOŚWIADCZENIA ZWIĄZANE Z REALIZACJĄ WYMIANY

3.1. LEKTORAT

Grupa polskich studentów. Niezależnie od poziomu grupy w programie lektoratu każdorazowo znajdowały się elementy wspierające wykonanie zadań tandemowych.

Polscy studenci mieli lektorat w jednej grupie. Był on dostosowywany do ich potrzeb, w 2013 roku lektorka niemiecka przywiozła ze sobą wiele pomocy dydaktycznych, umożliwiających jej elastyczne reagowanie na ujawnione potrzeby językowe. W 2015 dostosowała zajęcia lektoratu do zaproponowanej przez siebie koncepcji tandemu.

W Hanowerze tematyka zajęć oscylowała wokół mediów i pracy dziennikarskiej, co było powiązane z ideą ogólną wymiany. Materiał merytoryczny mógł być dla wielu uczestników istotnym rozszerzeniem wiedzy o środkach przekazu informacji, a w połączeniu z zakresem prac tandemowych dawał szansę zdobycia oryginalnych umiejętności dziennikarskich.

Grupa niemieckich studentów. Grupa niemiecka miała zajęcia z języka polskiego na dwóch poziomach: początkowym i zaawansowanym.

W grupie początkowej zajęcia stawiały przed nauczycielami specyficzne zadanie, jakim było przygotowanie do wzięcia udziału w zadaniach tandemowych, takich jak: sonda uliczna, zdobycie konkretnych informacji, tworzenie audycji radiowej lub pisanie artykułu prasowego czy prezentacja wykonanego zadania tandemowego. Niemiecka grupa początkowa corocznie uczyła się podstaw języka polskiego. Będąc we własnym kraju (2014), studenci mieli mniejsze możliwości przećwiczenia w praktyce tego, czego się nauczyli.

Grupa zaawansowana składała się z osób, których umiejętności językowe bardzo się różniły. Poza jedną osobą uczestnicy deklarowali, że polski jest ich językiem

ojczystym. W pierwszym roku uczestnicy niemieccy znający język polski stanowili mniej więcej połowę grupy, później było ich pięcioro i troje.

Przygotowanie programu 20 godzin nauki powinno uwzględniać możliwości i potrzeby studentów deklarujących, że chcą się „nauczyć lepiej pisać i mówić po polsku”⁵. Ich sprawność językowa umożliwiała realizację zadań tandemowych, jednak skonstruowanie spójnego programu było wyzwaniem.

Przy realizacji programu lektoratu dla zaawansowanych należało wziąć pod uwagę, że mogą oni:

- mówić po polsku biegle, dobrze czytać i pisać, i rozumieć skomplikowane wypowiedzi, znać dobrze polską kulturę;
- mogą mówić po polsku dość biegle, ale nie literacką polszczyzną, nie umieć ani czytać, ani pisać poprawnie, mogą rozumieć „prawie wszystko”, znać polską kulturę i tradycję powierzchownie,
- mogą słabo mówić po polsku, niewiele rozumieć, kulturę polską znać w niewielkim stopniu, mieć o niej powierzchowne informacje (z bieżącej prasy niemieckiej lub z domu).

Praktyka pokazała, że nawet w trzyosobowej grupie rozrzut umiejętności był duży.

Wrocław 2013. Na lektorat został przygotowany obudowany oryginalny program zawierający odniesienia do sytuacji studentów: umiejętność zachowania się w sytuacjach oficjalnych i prywatnie, problemy młodej generacji w Polsce (zatrudnienie, zawody poszukiwane), Niemiec w Polsce, Wrocław miasto magiczne.

Hanower 2014. Projekt lektoratu zawierał materiały do lekcji o mediach, na przykładzie znanego programu „Lato z radiem” na poziomie od B1 do C1. Realizacja założonego programu była niemożliwa, ponieważ tym razem grupa liczyła od 2 do 5 osób, zajęcia odbywały się za każdym razem w innym składzie. Wymagały od lektora dużej elastyczności, ponieważ umiejętności niektórych uczestników były na poziomie progowym, innych na B1 lub C.

Wrocław 2015. Projekt 20 godzin zakładał współtworzenie zajęć przez studentów. Do nich należało wybranie tekstów o Polsce w języku niemieckim, a następnie przygotowanie kilkudzaniowej informacji ustnej o ich treści w języku polskim. Tematyka objęła: wybitnych Polaków, rolę Polski w upadku muru berlińskiego, kuchnię polską, dzieje Wrocławia oraz... obejrzenie filmu „Pan Tadeusz”. Z przerobionych tematów sporządzono notatki. Osia tych zajęć była mediacja językowa.

Zadania tandemowe. Istotą nauki tandemowej jest to, że dwie osoby uczą siebie nawzajem swoich języków ojczystych. W przypadku zorganizowanego „kursu tandemowego” punktem ciężkości jest współdziałanie uczestników w realizacji zadań. Tandem jako wymienne uczenie jest procesem, który może przebiegać poza jakimkolwiek sformalizowaniem, w grupie natomiast jest moderowany.

⁵ W ramach współpracy organizatorki z Niemiec przeprowadzały ankietę charakteryzującą grupę.

3.2. ZAŁOŻENIA ZADAŃ TANDEMOWYCH

Wrocław 2013. Zadania dla par tandemowych przygotowawali organizatorzy. Każda para otrzymała za zadanie dotarcie do jednego obiektu, zebranie informacji o nim lub o ludziach tam pracujących z wykorzystaniem techniki wywiadu. Kolejne etapy to uporządkowanie zebranego materiału i udokumentowanie pracy w dowolnej formie, a następnie przedstawienie pozostałym uczestnikom wymiany.

Hanower 2014. Projektodawcy założyli, że polscy i niemieccy studenci będą mieli dwa złożone zadania:

- stworzą gazetkę, niejako przy okazji rozwijając sprawność językową i warsztatową,
- przygotują słuchowisko według napisanego przez siebie scenariusza.

Wrocław 2015. Motto tegorocznego spotkania to: „Miejsca (nie)zapomniane we Wrocławiu”. Zaproponowano studentom dotarcie do różnego typu obiektów historycznych, które dziś pełnią inną lub tę samą rolę jak wtedy, gdy powstały. Za przykład posłużyła podobna praca, odnosząca się do Hanoweru i udokumentowana na zdjęciach.

Dodatkowe atrakcje. Do atrakcji należy zaliczyć wspólne zwiedzanie miasta. W Polsce przewodnikami byli studenci, dla niektórych pewne miejsca i wiadomości też były nowością. W Hanowerze oprócz miasta uczestnicy mogli zwiedzić wydawnictwo (w tym drukarnię podczas pracy) i stację radiową. Sama koncepcja zajęć w studiu radiowym i w pracowni redakcyjnej także była novum.

Pierwszy wieczór spędzony w Niemczech był szczególnie dlatego, że był to dzień rozgrywek piłkarskich między Niemcami a Argentyną. Przywitali nas na dworcu studenci niemieccy z atrybutami kibiców swojej drużyny (wianek, ozdoby w barwach narodowych, kolory flagi namalowane na twarzy). W 2015 roku uczestnicy tandemu spontanicznie postanowili pójść na mecz.

4. REZULTATY I PERSPEKTYWY PROJEKTU

Do efektów spotkania można zaliczyć nabycie umiejętności językowych i wiedzy o kraju sąsiednim (a może i własnym) oraz wykonane prace: dokumentację realizacji w postaci rysunków, zdjęć, relacji. Pozostałe efekty trudno zmierzyć, ponieważ należą do tzw. umiejętności miękkich. Niewątpliwie rozmowy integracyjne i zadaniowe rozwijały komunikatywność, umiejętność pracy w zespole, zarządzanie czasem; wzmacniały odporność na stres. Właściwy młodości entuzjazm wzmagał kreatywność. Nie do przecenienia jest to, że podczas spotkań uczestnicy mieli możliwość konfrontacji stereotypów z rzeczywistością. Studenci wykazali się inwencją. Prezentowali rysunki, zdjęcia, odgrywali sceny. Nie mogąc np. sfotografować mumii, której historia była jednym z zadań, zawinęli uczestniczkę w papier toaletowy i tak „spreparowaną” wnieśli na salę.

Ankiety dotyczące kursu zawierają wypowiedzi entuzjastyczne bądź bardzo pozytywne, nie ma natomiast uwag krytycznych pod adresem samej wymiany. Kilka postulatów dotyczy organizacji czasu.

Z punktu widzenia nowoczesnej metodyki nauczania języków obcych⁶ grupowy kurs tandemowy jest niemal idealną sytuacją, w której uczący się ma stworzone optymalne warunki do skutecznego przyswajania języka. Realizacja zadań tandemowych wymaga doskonalenia procesów komunikacyjnych w różnych aspektach. Zarówno komunikacja werbalna, jak i niewerbalna (paralingwistyczne środki wyrazu, pozalingwistyczne środki akustyczne i środki prozodyczne), tworzenie i rozumienie tekstów, czytanie i rozumienie oraz mediacja – wszystko to sprawia, że następuje wszechstronny rozwój kompetencji i umiejętności językowych. Sytuacja imituje proces naturalnego przyswajania języka, gdy mówiący zanurzony jest w mowie, przyswajany język jest rzeczywistym narzędziem porozumienia, a poznawanie znaczeń osadzone jest w rzeczywistości, dzięki której proces rozumienia powiązany jest z doświadczeniem, a nie tylko papierowym lub elektronicznym słownikiem. Zostaje przy tym wzmocniona motywacja uczących się, ponieważ poznanie „nowego” świata jest jednocześnie odkrywaniem własnej tożsamości kulturowej czy osobowej z uwzględnieniem odmienności i podobieństw porównywanych bytów.

Problemem jest finansowanie takich przedsięwzięć.

Można mieć nadzieję, że także w Polsce ich wartość zostanie doceniona i organizowanie ich będzie wspierane przez instytucje patronackie, które będą mogły przeszkolić organizatorów, dostarczą materiały i będą mogły sponsorować uczestników.

LANGUAGE ASSIMILATION, OR LANGUAGE TANDEM IN STUDENTS GROUP
ON EXAMPLE OF STUDENT EXCHANGE BETWEEN HOCHSCHULE HANNOVER
AND WROCLAW UNIVERSITY OF TECHNOLOGY

The article contains the characteristic of tandem in organized group, consisting of students. It describes the issues related to preparing a meeting on basis on merit as well as on technical basis. The article puts emphasize on essential components of this kind of tandem, such as:

- the circumstances determining time and place of the event and the rules of exchange (participation).
- the tasks facing organizers, related to language course and the program of tandem
- the results of the meeting
- the prospects of such type of exchange.

⁶ Por. *Europejski system opisu kształcenia językowego uczenie się, nauczanie, ocenianie*, Council of Europe, Conseil de l'Europe, Wydawnictwo Centralnego Ośrodka Doskonalenia Zawodowego, Warszawa 2003, s. 20 n.

Mariusz BEDNARSKI*

JĘZYK ANGIELSKI TECHNICZNY – PRZYJAZNY STUDENTOM I JAKŻE POTRZEBNY INŻYNIEROM

Coraz trudniej jest nam, lektorom języka angielskiego, wychodzić naprzeciw rosnącym wymaganiom naszych studentów. Są to przeważnie absolwenci renomowanych liceów, gdzie języki są nauczone na coraz wyższym poziomie. Aby stać się bardziej konkurencyjnymi, musimy zaproponować im coś, czego szkoła średnia raczej nie zapewni, mianowicie **specjalistyczny język techniczny**.

Nasi przyszli inżynierowie wyruszą za kilka lat do rozmaitych technicznych zawodów. Będą musieli dać sobie radę jako specjaliści zarówno z dziedziny budowy mostów, jak i mechaniki płynów, chemii i architektury, budownictwa i energetyki, a nade wszystko – z informatyki i komputerów. A wszędzie napotkają oni instrukcje oraz opisy techniczne, będą brali udział w międzynarodowych sympozjach, rozmawiali z kontrahentami i innymi inżynierami, a będą to specjaliści z całego świata. I wszędzie trzeba się będzie posługiwać językiem angielskim, tą „łacina XXI wieku”.

Język angielski techniczny może na początku przerażać. Początkujący student, stawiający pierwsze nieśmiałe kroki w obcej mowie, nie wyobraża sobie porozumiewania się na poziomie profesjonalnym. Skąd więc ta „przyjazność” zawarta w tytule? Otóż po głębszym wejściu w temat okazuje się, że nie jest on taki straszny. Po prostu, bez większych problemów używa się go na co dzień w działalności profesjonalnej. Nawet przy średnich umiejętnościach językowych, specjaliści po pewnym czasie rozumieją wszystko, o czym mowa w technice, a wkrótce sami biorą w niej aktywny udział. Co więcej, wszyscy inżynierowie posługują się symbolami fizycznymi, stanowiącymi pierwsze litery słów angielskich (powstałych na bazie łaciny), np.:

v = velocity (prędkość),

t = time (czas),

f = focus (ogniskowa),

* Studium Języków Obcych Politechniki Wrocławskiej.

S = surface (powierzchnia),

V = voltage (napięcie).

Język to przede wszystkim słownictwo. Nie można powiedzieć, że opanował język ten, kto nie zna słów. Wbrew pozorom, słownictwo techniczne jest o tyle proste, że w języku polskim, jak głównie pochodzenia łacińskiego, chociaż są też odpowiedniki typowo polskie:

Tabela 1. Porównanie terminów polskich i angielskich

Termin angielski	termin międzynarodowy, przetłumaczony na język polski	Odpowiednik typowo polski
inertia	inercja	bezwładność
rotation	rotacja	wirowanie
component	komponent	składnik
military	militarny	wojskowy
detail	detal	szczegół
membrane	membrana	blona
polar	polarny	biegunowy

Studenci nie zawsze sobie zdają sprawę, że słowa z kolumny „2” i „3” są synonimami.

W niniejszym artykule przedstawię pokrótce swoje metody nauczania języka angielskiego technicznego, wypracowane przez lata praktyki.

Na lektoracie rozwija się wszystkie pięć sprawności językowych: czytanie, mówienie, pisanie, słuchanie, gramatykę i słownictwo.

Do nauczania potrzebne są przede wszystkim materiały. Naszym podręcznikiem wiodącym jest „Technical English” autorstwa Davida Bonamy’ego, wydany przez Pearson Longman [2]. Jest to podręcznik poruszający zagadnienia wiedzy technicznej z różnych dziedzin. Są tutaj wyczerpująco podane np. aspekty działania hamulców samochodowych, detektorów linii papilarnych, wiertnictwa ropy naftowej, czy konstrukcji mostów. Podręcznik zawiera nie tylko bogate słownictwo techniczne, ale też szereg ćwiczeń gramatycznych, w tym ten dział gramatyki, który jest najbardziej charakterystyczny dla wiedzy inżynierskiej, mianowicie Passive Voice, czyli stronę bierną.

Oprócz wiedzy podręcznikowej, studenci wykazują się także umiejętnością samodzielnego wykorzystania innych źródeł. Dzieje się to na drodze prezentacji. Każdy uczestnik ma obowiązkowo w ciągu semestru przedstawić 15–20 minutową prezentację na temat ścisły, choć niekoniecznie politechniczny, naukami ścisłymi są również: biologia, astronomia itp. Ta prezentacja powinna rozpocząć się wręczeniem słuchaczom listy od siedmiu do dziesięciu słów-kluczy, które są zarówno przetłumaczone, jak i wytłumaczone (owe słowa stają się od następnych zajęć obowiązujące dla pozostałych studentów). Oto przykład:

Tabela 2. Production of exhaust systems

Keyword	Translation	Explanation
Exhaust system	Układ wydechowy	The entire system which conveys burnt gases from the engine and includes one or more pipes.
Suspension hook	Hak zawieszenia	Component holding the muffler with a car.
Tube	Rura	Structural element having a cross section generally in the shape of a ring and a considerable length.
Bottom	Denko	A lid portion of the cell wall.
Welding	Spawanie	Type of joining materials by the local melting and solidifying.
Mold pressing	Tłoczenie w formie	Forged shapes the material in the form of sheets and plates.
Sound proofing	Izolacja akustyczna	Structure designed to prevent the penetration of unwanted sounds.
Perforated pipe	Rura perforowana	Pipe with foraminous holes.

Następnie rozpoczyna się właściwa prezentacja, przy czym musi ona być zilustrowana, czy to filmem, czy wyświetlaniem przykładów na ekranie, czy też rekwizytami. Prezentacja kończy się ogólną się dyskusją.

Innym sposobem wykazania się umiejętnością pracy z autentycznym źródłem jest indywidualna prezentacja tekstu. Zadaniem każdego słuchacza jest znalezienie prawdziwego (tj. nieadaptowanego) artykułu lub fragmentu książki naukowej, wielkości 1,5 strony formatu A-4. Tekst, podobnie jak wyżej wspomniana prezentacja, musi być na tematy ściśle. Fragment ten należy streścić, odpowiedzieć na 3–4 pytania oraz przetłumaczyć kilka wybranych słów. Oto przykład takiego autentycznego tekstu i zestawu pytań do niego [4]:

Timber Architecture: 10 Benefits of Wood Based Designs

This article isn't going to exclusively revolve upon wooden houses, but use of wood within designs and construction also. Wood is a wondrous material; hopefully, you'll agree upon conclusion of this article.

Exceptional Insulator and Energy Saver

Some building materials such as steel, inorganic materials which are non-combustible, expand when heated which can weaken and collapse the structure. Wood reacts in an almost opposite matter to this. When heated (not excessively to a combustible temperature of course), wood dries and actually becomes even harder.

Let's make some comparisons here. Glass conducts heat 23 times faster than wood, marble 90 times faster, steel 1650 times faster and aluminium 7000 times faster. This means less energy "leakage" from a home. If you want the warmth (or coolness) to remain in your home, and you want to spend less money on heating (or cooling), wood is an alternative to brick, concrete or stone. Compared to other construction materials, wood economically is a star child of insulation.

In brief: Using wood saves on heating bills and using wooden frames within structures is thrifty.

Environmentally friendly

Green is the big thing these days so of course this is going to be a big feature in this article. Houses made from trees are sustainable, renewable and environmentally friendly. Did you know that wooden structures absorb and store atmospheric CO2 and that wood, even taking onto account haulage, is carbon neutral (in fact, it's the only carbon neutral construction material)?

Fact: *0.8 tonnes of carbon emissions are saved for every cubic metre of wood which is used in construction, therefore, if a tonne uses 20 cubic metres of wood, that's a saving of 16 tonnes in carbon. In context, 16 tonnes of carbon is the same amount of carbon produced by driving 90,000 kilometers. Using wood in construction, whether it's a complete construction or just the wooden frames, really does have a positive impact on climate change.*

Most westernized countries have legislation where at least one tree has to be planted for every tree which has been cut. This is significant because it means that there will be more wood on the planet, which means more carbon absorption. Let us not put our blinders on though, deforestation is a saddening fact, therefore make sure your source of wood isn't questionable.

Mature trees actually absorb less carbon than younger, faster growing trees, therefore it could be beneficial in the battle on climate change to cut the older trees, use them in construction and plant new carbon munching trees in their place.

Aesthetically Aerobic

With over 5000 different woods to chose from, there is absolutely going to be something that'll suit one's construction or design desires. Some woods are ideal for insulation, some for acoustics, grain, color, appearance, and others for structural frames, walls, floors, ceilings and furniture.

In my personal opinion, the grain on a piece of wood is one of the most mesmerizing beauties in the natural world, where different hues of color and textures roll back into each other like an enchanting dance. I'm not embellishing it, either. Some of the most breath-taking architectural desings are wood centered.

Wood can be painted in any color and can be waxed and varnished which'll delight its natural finesse. It can be carved, cut, glued and nailed.

Wood is so versatile and aesthetically delightful, the only limit to what one can make with it is restricted by one's imagination. Just like Albert Einstein said: "Imagination is more important than knowledge", and "Imagination is everything. It is the preview of life's coming attractions". Here's my own personal spin on that quote: "Imagination is everything. It is the preview of remarkable designs and engineering feats, yet to be materialized".

Safe, Light, Sturdy & Durable

One of the many reasons why wood is still used today, despite huge strides in engineering excellence, is its durability, weight and safety. Wood has a little bit of give in it which means it can be bent slightly, which is a property which bricks don't have. Therefore, if the foundations shift slightly, the wooden house can flex and move with the change rather than crack. Even the smallest shift in the foundations of a brick house will cause cracks to appear in the mortar (not a good look).

Acoustically Sound

Even though wood doesn't act as a perfect sound insulator, it does prevent echoes from bouncing around the room by absorbing sound waves. When compared to its constructive competitors, wood proves to be much more effective at sound insulation, especially when it comes to insulating between different rooms.

Wood is also used in many concert halls around the world as it naturally dampens sound, creating that perfect tone within the room.

Taken from: Freshome Design & Architecture Magazine <http://freshome.com/>

Oto pytania lektora do tekstu?

1. What is „concrete“?
2. Why do metals transform heat and other materials don't?
3. What is the difference between “wood” and “timber“?
4. How can you as an individual be “environmentally friendly“?

Poza przekazaniem słuchaczom wiedzy, należy też ją od nich wyegzekwować. W tym celu stosuje się kilka 15-minutowych quizów leksykalno-gramatycznych. Gramatyka, to przede wszystkim strona bierna. Jest ona szczególnie ważna w języku technicznym, gdzie nie wykonawca się liczy, ale sam fakt wykonywania danej czynności. Podczas semestru odbywa się też jeden sprawdzian testujący umiejętność pisanie, w którym uczestnicy mają wypowiedzieć się w formie eseju na jeden z kilku zadanych tematów. Zwykle są to dwa tematy z podręcznika plus trzy tematy z przeprowadzonych przez nich prezentacji.

Wspomnę jeszcze o dwóch problemach, jakich lektor może się spodziewać, prowadząc zajęcia z języka specjalistycznego:

- o studenci Politechniki Wrocławskiej dysponują już szerokimi kompetencjami zawodowymi w języku ojczystym. Ta wiedza profesjonalna studentów wymaga również pewnej orientacji merytorycznej od lektora;
- o istnieje niebezpieczeństwo zagubienia odpowiednich proporcji pomiędzy wiedzą naukowo-techniczną a gramatyczną, którego to niebezpieczeństwa lektor musi być świadomy.

Pomimo większego wkładu pracy w przygotowanie i przeprowadzenie zajęć z języka naukowo-technicznego, można stwierdzić, że jest to interesujące wyzwanie

dla nas, nauczycieli akademickich. Istnieje tutaj nie tylko duża satysfakcja z wyjścia naprzeciw wymaganiom młodych, wykształconych ludzi, ale też okazja do wzbogacenia wiedzy fachowej podczas słuchania ich wykładów/prezentacji czy też analizy tekstów.

LITERATURA

- [1] *The Scientist Speaks: The English of Science and Technology (1967)*, BBC and The British Council.
- [2] BOHAMY D. (2011), *Technical English, Part 3 and 4*, Harlow, Pearson Longman.
- [3] BRIEGER N., POHL A. (2002), *Technical English, Vocabulary and Grammar*, Oxford, Summertown Publishing, Ltd.
- [4] *Freshome Design & Architecture Magazine* <http://freshome.com/>
- [5] GLENDINNING E.H., POHL A. (2008), *Technology, Part 1 and 2*, Oxford, Oxford University Press.
- [6] HORNBY A.S. (1980), *Oxford Advanced Learners Dictionary of Current English*, Oxford, Oxford University Press.
- [7] JOHNSON D., JOHNSON C.M. (1988), *General Engineering*, Hertfordshire Prentice Hall Europe.

TECHNICAL ENGLISH – FRIENDLY FOR THE STUDENTS AND HOW USEFUL FOR THE ENGINEERS

In my presentation, first of all I am answering a basic question: “What is technical English?” Then, I am convincing the Listeners that technical language is in fact simple and easily adapted for Polish students and engineers. Finally, I am giving my methods for teaching this very version of English language which I apply in my groups of students.

Aleksandra CACH*

KSZTAŁCENIE INTERKULTUROWE W RAMACH PROJEKTU SANTANDER UNIVERSIDADES W STUDIUM JĘZYKÓW OBCYCH POLITECHNIKI WROCŁAWSKIEJ

1. GLOBALNA SIEĆ SANTANDER UNIVERSIDADES

Santander Universidades to ponad tysiąc uczelni na całym świecie, w tym 54 polskie ośrodki akademickie. Pomysłodawcą tej inicjatywy był w 1996 roku Emilio Botín¹, przewodniczący Banco Santander, który zaprzagnął zaangażować się w działalność świata akademickiego. Wierzył on, że to właśnie na uczelniach wyższych dokonują się zasadnicze procesy, które wspierają rozwój społeczności lokalnej. Udział w programie podnosi prestiż uczelni, gdyż świadczy o chęci włączenia się w duże, międzynarodowe projekty. Zasadniczym celem programu jest udzielanie wsparcia zarówno studentom, jak i pracownikom naukowym w prowadzeniu badań oraz promowanie przedsiębiorczości. Program Santander Universidades daje możliwość udziału w programach globalnych, istnieje również szereg programów stypendialnych, które wspierają mobilność tak studentów, jak i naukowców. Co więcej, jednym z założeń programu jest promowanie języka hiszpańskiego oraz wiedzy o krajach hiszpańskojęzycznych. Właśnie ten cel programu został przede wszystkim uwzględniony i zrealizowany w ramach wewnętrznego projektu Studium Języków Obcych (SJO) Politechniki Wrocławskiej (PWr.) o nazwie Santander Universidades.

* Studium Języków Obcych Politechniki Wrocławskiej.

¹ <http://www.bzwbk.pl/santanderuniversidades-pl/o-programie/santander-universidades-na-swiecie/santander-universidades-na-swiecie.html>

2. POLITECHNIKA WROCLAWSKA JAKO UCZESTNIK PROGRAMU SANTANDER UNIVERSIDADES

Udział Politechniki Wrocławskiej w programie możliwy był dzięki umowie podpisanej między uczelnią i Bankiem Zachodnim WBK, który należy do grupy Santander. W wyniku zawartej umowy Studium Języków Obcych podjęło decyzję o realizacji wewnętrznego projektu, którego zasadniczym celem było nauczanie języka hiszpańskiego oraz promowanie wiedzy o krajach hiszpańskojęzycznych.

U założeń projektu leżało przekonanie, że pracodawcy na obecnym rynku pracy poszukują nie tylko specjalistów z danej branży, ale kandydatów, którzy są w stanie posługiwać się płynnie dwoma lub trzema językami obcymi. Wiele międzynarodowych firm pracujących na skalę globalną rekrutuje pracowników, którzy potrafią pracować w międzynarodowych zespołach, mając świadomość wielorakich różnic kulturowych, które czasem mogą utrudniać komunikację. Udział w projekcie dał studentom konkretne umiejętności językowe, zwiększając jednocześnie ich szanse na znalezienie satysfakcjonującego stanowiska pracy, na przykład w jednej z filii Banku Zachodniego WBK lub w oddziałach Banku Santander na całym świecie.

2.1. ZAŁOŻENIA I KSZTAŁT WEWNĘTRZNEGO PROJEKTU SANTANDER UNIVERSIDADES W STUDIUM JĘZYKÓW OBCYCH POLITECHNIKI WROCLAWSKIEJ

Pierwsza faza pracy nad projektem rozpoczęła się we wrześniu 2013 roku i trwała do lutego 2014 roku. W tym czasie opracowano pomysł na kurs języka hiszpańskiego, wybrano podręcznik kursowy, napisane zostały autorskie programy nauczania na poszczególne poziomy zaawansowania. Koncepcja 3-semestralnego, bezpłatnego kursu języka hiszpańskiego zakładała, że studenci będą mogli osiągnąć wyższy poziom biegłości językowej niż ten, który wypracowuje się na standardowym lektoracie. Opracowano specjalny program kursu, który zawierał treści interkulturowe oraz słownictwo związane ze środowiskiem pracy. Utworzono trzy grupy na różnych poziomach zaawansowania: A1, A2 oraz B1.1. Zgodnie z założeniami zawartymi w umowie między PWr i BZ WBK do udziału w projekcie zachęcono studentów z trzech wydziałów: Wydziału Informatyki i Zarządzania, Podstawowych Problemów Techniki oraz Elektroniki. Oprócz kursu językowego studentom zaproponowano szereg dodatkowych aktywności i wydarzeń, które promowały naukę języka hiszpańskiego. Zanim kurs rozpoczęto, opracowany został szereg dokumentów, które regulowały kształt i przebieg całego projektu. Podstawą był regulamin kursu, który obowiązywał wszystkich jego uczestników, następnie powstała deklaracja uczestnictwa, którą wypełnili wszyscy studenci. Dla grupy o najwyższym poziomie zaawansowania został opracowany test kwalifikacyjny. W międzyczasie rozpoczęła się kampania reklamowa samego projektu, w której wykorzystane zostały różne media uczelniane. Ilość zgłoszeń znacznie przewyższyła ilość miejsc dostępnych w sumie w ramach trzech grup.

2.2. KURS JĘZYKA HISZPAŃSKIEGO

Kurs językowy zaplanowano na trzy semestry nauki, ustalając wymiar godzin w sposób następujący: grupa zaczynająca od poziomu A1 – 1° semestr: 60 h, 2° semestr: 60 h, 3° semestr: 45h; grupa zaczynająca od poziomu A2 – 1° semestr: 60h, 2° semestr: 45 h, 3° semestr: 45h; grupa zaczynająca od poziomu B1.1 – 1° semestr: 45h, 2° semestr: 45h, 3° semestr: 45h. Został wybrany nowy podręcznik, który wprowadzał zarówno treści interkulturowe, jak i słownictwo związane ze środowiskiem pracy. Zajęcia prowadzone były efektywną metodą blended-learningu, ponieważ tradycyjny kurs językowy wspierany był pracą z kursem online: Aula Virtual de Español (AVE). Każda grupa prowadzona była przez innego lektora, pierwsza grupa pracowała z mgr Jackiem Bednarczukiem, druga grupa z mgr Aleksandrą Cach, a trzecia z mgr Katarzyną Setkowicz oraz mgr Martyną Sońtą.

2.3. AULA VIRTUAL DE ESPAÑOL

Dzięki współpracy między Bankiem Zachodnim WBK a Instytutem Cervantesa, najważniejszym ośrodkiem promującym język hiszpański na świecie, studentom zostały bezpłatnie udostępnione licencje do kursu online. Zanim została rozpoczęta praca z kursem AVE, lektorzy, którzy uczestniczyli w projekcie, zrealizowali specjalny kurs metodyczny obejmujący 30 godzin ćwiczeń online oraz wyjechali na szkolenie do siedziby Instytutu Cervantesa w Warszawie.

Tradycyjny kurs języka hiszpańskiego wspierany był kursem online, wydłużając w ten sposób czas poświęcony na naukę języka hiszpańskiego przez studentów. Praca na wirtualnej platformie kształtowała ich umiejętność nauki indywidualnej, studenci ćwiczyli prawie wszystkie sprawności: od słuchania, przez czytanie, po pisanie. Postępy studentów nadzorowane były przez ich tutorów, czyli lektorów, którzy pracowali z poszczególnymi grupami. Oto niektóre opinie studentów dotyczące pracy z kursem AVE: „Kurs e-learningowy bardzo mi się podobał. Plusem jest przede wszystkim to, że wszystko (nie licząc poleceń, które można przetłumaczyć na język polski) napisane jest w języku hiszpańskim. Zmusza to użytkownika do samodzielnego tłumaczenia niektórych zwrotów czy słówek, co sprzyja szybszej nauce”. „Według mnie lekcje, które pojawiły się na tym kursie, są ciekawe, ponieważ zawierają nie tylko przydatne zwroty, ale także ciekawostki związane z kulturą krajów hiszpańskojęzycznych”.

2.4. DODATKOWA DZIAŁALNOŚĆ W RAMACH WEWNĘTRZNEGO PROJEKTU SANTANDER UNIVERSIDADES

Wprowadzanie treści interkulturowych podczas zajęć było możliwe dzięki licznym tekstom i ćwiczeniom, które skupiały się na różnicach kulturowych w krajach

hiszpańskojęzycznych. Jednym z celów projektu było obudzenie w studentach zainteresowania wspomnianą tematyką oraz zachęcenie ich do udziału w różnych aktywnościach poza salą lekcyjną. Aby umożliwić uczestnikom kursu różnorakie sposoby obcowania z kulturą krajów hiszpańskojęzycznych opracowano szereg dodatkowych propozycji, które miały ukazać bogactwo tych krajów i pogłębić wiedzę studentów na ten temat.

2.4.1. UDZIAŁ STUDENTÓW W WYSTAWACH

W listopadzie 2014 studenci zwiedzili dwie wystawy tematycznie związane z programem kursu. Pierwsza z nich została zorganizowana we Wrocławskim Muzeum Architektury i nosiła tytuł: „Tauromachia. Picasso, Dalí, Goya”. Studenci zapoznali się z mniej i bardziej znanymi dziełami tych artystów, które tematycznie wiązały się z tradycją walk z bykami. Oto niektóre z komentarzy studentów po obejrzeniu wystawy: „Dzięki wybraniu się na wystawę „Tauromachia” mogłam zapoznać się z wieloma ciekawymi dziełami, a także faktami dotyczącymi Picassa, Dalego i Goi. Mimo iż najbardziej podobały mi się prace Salvadora Dalego, to najlepiej zapamiętałam pewną ciekawostkę dotyczącą Picassa. Podczas swojej wizyty w Polsce przekazał część swoich dzieł Muzeum Narodowemu w Warszawie, jednak zanim zostały wysłane do stolicy, były zaprezentowane na Politechnice Wrocławskiej”. „Interesujące były również rzeźby, ceramiki jak i filmy, które przedstawiały, jak Picasso rozwijał się artystycznie, malując nie tylko byki.”

Kolejną wystawą, którą zobaczyli uczestnicy projektu Santander Universidades, była ekspozycja opowiadająca o ludach strefy Andów. Wystawę zaprezentowano w Muzeum Miejskim Wrocławia, które zorganizowało również specjalną lekcję muzealną. Dzięki krótkiemu wykładowi studenci poznali zwyczaje plemion, które zamieszkiwały strefę andyjską, obejrzeli przedmioty codziennego użytku i usłyszeli historie o pierwszych spotkaniach tych ludów z Hiszpanami. Oba wyjścia studentów na wystawy były sponsorowane przez Bank Zachodni WBK.

2.4.2. FIESTA LATYNOAMERYKAŃSKA

W styczniu 2015 roku SJO zorganizowało Latinoamerykańską fiestę, której celem była integracja studentów projektu Santander Universidades z hiszpańskojęzycznymi studentami PWr. To karnawałowe spotkanie było niepowtarzalną okazją dla naszych studentów, aby pokazać swoje umiejętności językowe poza salą lekcyjną. W programie imprezy znalazły się różne konkursy językowe oraz quiz wiedzy o Polsce (dla hiszpańskich studentów) i Hiszpanii (dla polskich studentów). Całość zakończył krótki koncert w wykonaniu duetu studentów, którzy ujęli słuchaczy grą na saksofonie i gitarze. Wydarzenie stało się okazją dla polskich studentów, aby sprawdzić swoje umiejętności językowe w bardziej realistycznym i spontanicznym kontekście. Spotkanie to było również dobrym pretekstem do dyskusji o różnicach kulturowych,

ponieważ po części konkursowej studenci spotkali się wokół stołów, na których królowały przysmaki zarówno kuchni polskiej, jak i hiszpańskiej.

2.4.3. PASAŻ STUDENCKI

W celu promowania interkulturowych treści SJO stworzyło specjalne narzędzie – Pasaż studencki. Jest to platforma, która służy do publikowania informacji związanych z językami nauczonymi w SJO PWr.: angielskiego, niemieckiego, francuskiego, hiszpańskiego, włoskiego, rosyjskiego, japońskiego i polskiego. Uczestnicy projektu Santander Universidades aktywnie przyczynili się do wzbogacenia treści hiszpańskiego Pasażu, również lektorzy regularnie dodawali do platformy treści z kilku kategorii tematycznych.

Hiszpański Pasaż studencki jest podzielony na kilka sekcji: 1. Zaproszenia: zapowiedzi różnych lokalnych wydarzeń kulturalnych: festiwali, wystaw, warsztatów, koncertów, premier filmowych; 2. Hiszpania w polskich mediach: najważniejsze informacje z Hiszpanii, o których mówi się również w Polsce; 3. Warto przeczytać i obejrzieć: to zbiór recenzji książek i filmów, polecanych przez lektorów i studentów; 4. Strefa języka: to opis różnych zagadnień dotyczących języka hiszpańskiego, przydatnych pomocy naukowych, ciekawych stron internetowych; 5. Strefa kultury: to artykuły o kulturze, tradycjach i zwyczajach, polecane ciekawe strony internetowe. Autorami artykułów w Pasażu studenckim są nie tylko lektorzy SJO, ale również studenci, którzy w ten sposób mogą dzielić się z innymi swoimi doświadczeniami i zainteresowaniami. Wielu studentów PWr poświęca swoje teksty wykorzystaniu nowinek technologicznych i aplikacji w nauce języków obcych.

2.4.4. OD MUZYKI PO LITERATURĘ

Każda grupa studentów, która została wyłoniona w procesie rekrutacji do projektu, miała swój szczególny charakter, co wynikało z różnych zainteresowań i pasji studentów. W związku z tym lektorzy podejmowali się realizacji indywidualnych mini projektów, tak, aby sprostać oczekiwaniom uczestników kursu. Mgr Jacek Bednarczuk zaprosił swoich studentów do spotkania z literaturą autorów hiszpańskojęzycznych. Studenci czytali wybrane pozycje z zaproponowanej listy i pisali krótkie recenzje, dzieląc się swoimi odczuciami i wrażeniami z lektury. Wśród omawianych autorów pojawiły się nazwiska takie jak: Arturo Pérez-Reverte, Carlos Ruiz Zafón czy Jordi Sierra i Fabra. Kolejna grupa studentów podjęła się pracy tworzenia swojej własnej wirtualnej tablicy, na której regularnie zamieszczali różne artykuły tematycznie związane z realizowanymi zagadnieniami. Na tablicy pojawiły się też sekcje tematyczne i tak studenci udostępniali tam linki do swoich ulubionych hiszpańskojęzycznych piosenek, czy polecali sobie filmy warte obejrzenia. Mgr Martyna Sońta wybrała się z grupą swoich studentów na film „Ismael”, reżysera Marcela Piñeyro, który wyświetlany był w ramach Tygodnia Kina Hiszpańskiego.

W trakcie realizacji projektu zostało również rozbudowane Wirtualne Środowisko Nauki. Jest to specjalna platforma, nad którą pracują lektorzy SJO. Umieszczane są tam dodatkowe teksty i ćwiczenia zarówno z języka ogólnego, jak i specjalistycznego. Hiszpański dział został wzbogacony o słownictwo z zakresu technologii informacyjnych i komunikacyjnych dla różnych poziomów zaawansowania.

2.4.5. UDZIAŁ W MIĘDZYNARODOWYCH KONFERENCJACH

Bycie częścią programu Santander Universidades to również wyzwanie i zachęta, aby uczelnia zacieśniała akademickie więzi z innymi uczelniami, na przykład, poprzez udział w międzynarodowych konferencjach. W czasie trwania projektu autorka artykułu uczestniczyła w dwóch konferencjach. Pierwsza z nich odbyła się w Madrycie, na Uniwersytecie Nebrija i nosiła tytuł: „Lingüística aplicada a la Enseñanza de Lenguas”. W czasie obrad omawiane były zagadnienia związane z zastosowaniem różnych teorii językoznawczych w nauczaniu języków obcych. Konferencja była świetną okazją do zapoznania się z metodami pracy nauczycieli z całego świata. Druga konferencja również miała miejsce w Madrycie, a jej tematyka skupiła się wokół zagadnień związanych z zastosowaniem nowych technologii oraz szeroko rozumianą edukacją (International Technology, Education and Development Conference). Referenci reprezentowali różne profesje, wśród nich byli wykładowcy, naukowcy, nauczyciele, przedstawiciele różnych firm zajmujących się użyciem nowych technologii w celach edukacyjnych. Autorka tego artykułu wygłosiła referat zatytułowany „Intercultural education at technology universities: Wrocław University of Technology in the global network of Santander Universities”.

3. PODSUMOWANIE

Realizacja projektu Santander Universidades w SJO dała studentom szansę nie tylko na podwyższenie poziomu umiejętności językowych, lecz stała się pretekstem, aby zbliżyć się do realiów kulturowych związanych z Hiszpanią i krajami Ameryki Łacińskiej. W czerwcu 2015 roku odbyło się oficjalne zakończenie cyklu kursów, podczas którego studenci w języku hiszpańskim opowiadali o swoich wrażeniach i doświadczeniach związanych z udziałem w zajęciach przez trzy kolejne semestry. Dzielili się również swoimi planami na przyszłość, zdradzali, w jaki sposób znajomość hiszpańskiego może wpłynąć na ich karierę zawodową. Część studentów będzie kontynuować naukę języka w czasie studiów za granicą. Kilkoro studentów z sukcesem zakończyło rekrutację w ramach programu Erasmus+ i zostało przydzielonych do różnych ośrodków uniwersyteckich w Hiszpanii. Lektorzy z każdym mijającym semestrem odkrywali, że coraz więcej uczestników kursu żywo interesuje się różnymi tematami powiązаныmi z szeroko rozumianą kulturą hiszpańskojęzyczną, swoje nowe zainteresowania przynosili na zajęcia, wzbogacając ich treść.

INTERCULTURAL EDUCATION AS PART
OF THE SANTANDER UNIVERSIDADES PROJECT
IN THE FOREIGN LANGUAGE DEPARTMENT
AT WROCLAW UNIVERSITY OF TECHNOLOGY

Santander Universities Global Division is an initiative of Santander Bank of a global range with an objective to support the academic world as far as higher education and scientific researches are concerned. There are over 1.100 universities that participate in the program, including 54 Polish academic centres. Among the programme participants is Wrocław University of Technology (WUT), one of the top universities in the rankings of the higher education in Poland. The participation in this programme is possible due to financial support of Bank Zachodni WBK (BZ WBK), which belongs to the Santander Group.

The aim of this article is to describe an internal project “Santander Universidades” which has been developed at Foreign Language Department (FLD) of WUT. The author discusses the project activities related to Spanish teaching, intercultural education and the promotion of Spanish language and the culture of Spanish speaking countries.

The students participated in a free 3-semester Spanish course which was conducted in an efficient blended learning method – besides the classes with an academic teacher, students may take part in a process of individual learning on the Internet platform – Aula Virtual de Español (AVE) – that was accessible due to the Instituto Cervantes.

The article shows a series of actions promoting the culture of Spanish speaking countries and shaping the intercultural abilities of students: organization of cultural events, language contests, festive meetings, encounters with Spanish speaking students, participation in cultural events, e.g. art exhibitions.

Galina CISOWSKA*

TOLERANCJA JAKO JEDEN Z ASPEKTÓW PROBLEMU DIALOGU KULTUR

Biblijna opowieść o wybujałych ambicjach ludzi zamierzających zbudować wieżę, której wierzchołek będzie sięgał nieba, oraz ukaranych z tego powodu utratą jedyne go wspólnego języka staje się dziś zadziwiająco aktualna. Dwa równoległe procesy z rosnącym przyspieszeniem towarzyszą rozwojowi cywilizacji. Pierwszy to budowanie przedmiotowego świata, tworzenie nowych technologii oraz maszyn. Drugi proces – coraz większe rozproszenie ludzkości. Jesteśmy świadkami zmian globalizacyjnych, jednocześnie uświadamiając sobie różnorodność i wielość kultur oraz sposobów życia. Jednak, mimo iż odmiennosć wartości, przekonań czy ideałów reprezentowanych przez różne kultury może być źródłem rozwoju to jednocześnie ta sama różnorodność bywa źródłem konfliktów i problemów (Kamińska, 2007). I tu wyraźnie widoczny jest problem dialogu kultur, którego rozwiązania należy szukać w obcojęzycznej edukacji. Niestety, nie mamy jeszcze efektywnej technologii takiego procesu edukacyjnego. Kształtowanie wyłącznie kompetencji komunikacyjnych w procesie nauczania języków obcych obecnie staje się niewystarczające, ponieważ jego treścią są tylko pragmatyczne nawyki i umiejętności. Natomiast, jeżeli celem będzie kształtowanie osobowości, która jest produktem kultury, to treścią edukacji powinna stać się kultura, czyli poznawanie kultury poprzez język i języka poprzez kulturę, tj. przyswojenie faktów kultury w procesie komunikacji i opanowanie języka na bazie przyswojenia faktów kultury (Пассов, 1999, tłum. własne).

Istnieje opinia, że im większe są różnice w systemach językowych, tym większe również w językowych obrazach świata. Jeśli to jest prawda, to biorąc pod uwagę podobieństwo języka rosyjskiego i polskiego, dialog tych kultur słowiańskich powinien odbywać się bezproblemowo. Jednak jak obecnie jest to widoczne na przykładzie tych dwóch krajów, podobieństwo systemów językowych wcale nie przekłada się na

* Studium Języków Obcych, Uniwersytet Technologiczno-Humanistyczny w Radomiu.

polepszenie wzajemnego porozumienia, które według E.I. Passowa jest jednym z przynajmniej trzech problemów w dialogu kultur. Do dwóch innych zalicza on mentalność oraz wzajemne powiązanie kultury i języka. Wzajemne porozumienie wg Passowa zawiera 4 aspekty: socjologiczny, socjokulturowy, wartościowy oraz psychologiczny. Wydaje się, że ten ciąg powinien być uzupełniony również aspektem tolerancyjnym. Dialog kultur może być uważany za pełnowartościowy tylko w warunkach równoprawnego oddziaływania przedstawicieli różnych społeczeństw kulturowych, natomiast sytuacje konfliktowe powinny być rozwiązywane poprzez zrozumienie innej kultury a czasem również innego sposobu życia. Swoją drogą zrozumienie innej kultury można nastąpić tylko wtedy, gdy człowiek jest gotowy otworzyć się na innych, inaczej mówiąc wykazać się tolerancją. Tolerancja (od łac. *tolerare* = znosić, wytrzymać) oznacza cierpliwość i wyrozumiałość dla odmienności. Tolerancja jest pojęciem wieloznacznym i obecnie jest interpretowana na wiele sposobów. W internetowym słowniku synonimów języka polskiego dla słowa *tolerancja* znajduje się 60 synonimów: *akceptacja, akceptowanie, aprobata, bezkonfliktowość, demokracja, dobroć, dobrotliwość, elastyczność, folgowanie, godzenie się, harmonia, harmonijność, kapitulactwo, kompromisowość, leseferyzm, liberalizm, liberalność, litościwość, łagodność, niedostrzeganie, niedostrzeganie zła, odbiór, patrzenie przez palce, permissywnizm, pobłażanie, pobłażliwość, pochwała, pokojowość, poszanowanie innych, potwierdzenie, powstrzymywanie się od interwencji, pozwolenie, przyjęcie, przymykanie oczu, przystanie, przyzwolenie, remedium, równość, spolegliwość, sprawiedliwość społeczna, szacunek dla inności, tolerancyjność, tolerowanie, ugodowość, uległość, ustępliwość, uznanie, wielkoduszność, wolność, wolność myśli, wolność wyboru, wolność wyznania, wspaniałomyślność, wyrozumiałość, zatwierdzenie, zbytnia wyrozumiałość, zezwolenie, zgoda, zgodność, zrozumienie, życzliwość* (<http://synonim.net/synonim/tolerancja>).

Parę lat wstecz socjolodzy z Krasnojarska przeprowadzili ankietę w celu wyjaśnienia, jaką treść nadają pojęciu tolerancji rosyjscy studenci. W ankiecie uczestniczyło 197 studentów Syberyjskiego Technologicznego oraz Krasnojarskiego Pedagogicznego Uniwersytetów. Taka sama ankietę przeprowadzona została wśród 76 niemieckich studentów Politechniki w Monachium (wg materiałów czasopisma *Коммерсантъ власть*). Uczestnicy mieli nazwać podstawowe według nich cechy tolerancji oraz ocenić czy sami takie cechy posiadają. Postanowiliśmy uzupełnić te dane wynikami ankiety przeprowadzonej wśród polskich studentów. W ankiecie uczestniczyło 35 studentów wtedy jeszcze Politechniki Radomskiej oraz 37 studentów prywatnej Wyższej Szkoły Dziennikarskiej. Rezultaty przeprowadzonych ankiet wyglądały w sposób następujący: niemieccy studenci spośród podstawowych synonimów tolerancji najczęściej wymieniali: dobroć, szacunek, współczucie oraz chęć zrozumienia innej osoby. Rosyjscy studenci wśród podstawowych synonimów wymieniali opanowanie, cierpliwość i spokój. Polscy studenci za synonimy tolerancji najczęściej uważali obojętny stosunek do odmienności, nieosądzanie innych oraz pokorę.

Na tym przykładzie widoczne są różnice mentalnościowe trzech sąsiadujących ze sobą narodów, przy czym języki dwóch z nich są podobne. W ustnych wywiadach niemieccy studenci tłumaczyli tolerancję jako dobry stosunek do ludzi niezależnie od ich płci, narodowości, wyznania religijnego, zdolności umysłowych. Większa część rosyjskich studentów w swoim pojmowaniu tolerancji podkreślała umiejętność tłumienia w sobie reakcji negatywnych, bez próby zrozumienia innego człowieka. Polscy studenci w swoich odpowiedziach akcentowali obojętność w stosunku do ludzi myślących i postępujących inaczej. Wspólne dla polskich i rosyjskich studentów było nieprzejawienie chęci spróbowania zrozumienia innego człowieka. W tym tkwi sedno problemu dialogu kultur, bo sama umiejętność mówienia w języku obcym nie prowadzi do wzajemnego zrozumienia. Może ono być osiągnięte wyłącznie na bazie tolerancyjnego stosunku do obcojęzycznej kultury. Zaszczepienie takiego stosunku do obcej kultury jest najbardziej skomplikowane w procesie obcojęzycznej edukacji.

W tym roku na naszą Uczelnię przyjechali studenci z Ukrainy i postanowiliśmy przeprowadzić również wśród nich podobną ankietę. Co się zmieniło? Okazuje się, że niewiele. W ankiecie wzięły udział 42 osoby. Odpowiadając na pytanie: *jak rozumiesz wyraz tolerancja*, znaczna część respondentów posłużyła się telefonem komórkowym, dlatego też odpowiedzi te były bardzo podobne i przeważnie nie zawierały własnych przemyśleń. Poprosiliśmy również o podanie przynajmniej 3 synonimów lub podstawowych cech charakteryzujących tolerancję. Tu przede wszystkim zostały wymienione cierpliwość i umiejętność znoszenia (cierpieć) odmiennych zachowań. Z ciekawych cech, nieodnotowanych u rosyjskich, polskich i niemieckich studentów jako synonimy tolerancji pojawiły się: prawidłowa percepcja, humanizm, człowieczeństwo, lojalność, multikulturalizm, odporność na stres, uczciwość i nawet punktualność. Ankietowani proszeni byli o przedstawienie przykładu swojej tolerancji lub jej braku. Spośród ankietowanych wszyscy uważają się za osoby tolerancyjne poza dwiema, które nie potrafią powiedzieć, że tak jest na pewno. Niektóre przykłady bycia tolerancyjnymi są bardzo „interesujące”. Na przykład jedna ze studentek pisze (cytuję za studentką): „uważam się za tolerancyjną, ponieważ obecnie mieszkam w akademiku z dziewczynami, które nie zmywają brudnych naczyń a ja tolerancyjnie je proszę zabrać swoje naczynia, żeby móc pozmywać moje. Nie podoba mi się takie zachowanie, ale ja to wytrzymuję i staram się być tolerancyjną.” Drugi interesujący przykład tolerancji przedstawił student, który pracował jako wykładowca fizyki w kolegium i starał się stawiać wszystkim oceny sprawiedliwie. Jeśli on widział, że student się stara, ale mu nie wychodzi to przeprowadzał z nim dodatkowe zajęcia i bywało, że wystawiał wyższą ocenę, żeby studenta nie wyrzuciono ze szkoły. Rosyjscy studenci na pytanie: *czy uważają się za osobę tolerancyjną?* odpowiadali niejednoznacznie: „W zależności od okoliczności”. Osoby, które nie uważały siebie za tolerancyjne, rzadko tego żałowały. A te, które uważały się za tolerancyjne, odwrotnie, często żałowały, że taką cechę posiadają: „Bardzo ciężko być tolerancyjnym – wszystko trzeba nosić w swojej duszy”. Ankietowani polscy studenci w większości uważają się za osoby tolerancyjne,

ale dodają, że tylko do określonych granic. Tolerancja ich przejawia się głównie nie zwracaniem uwagi i obojętnym stosunkiem do osób, postępujących inaczej od nich lub do tych, które są przedstawicielami innego wyznania religijnego. Tylko 2 osoby spośród 72 napisały, że starają się zrozumieć innego człowieka. Niemieccy studenci, przyznając się do braku tolerancji, często tego żalowali: „W naszych czasach, gdy świat jest tak różnorodny, ciężko przeżyć bez tolerancji”. Analiza przeprowadzonych ankiet wskazuje na to, że przy istniejącym rozumieniu tolerancji trudno na razie mówić o rzeczywiście owocnym dialogu kultur. Czy można nauczyć tolerancji? Odpowiedź na to pytanie nie jest łatwa. Wydaje się oczywistym, że przede wszystkim nauczyciel sam powinien być tolerancyjny, ale nie w wystawianiu wyższych ocen (choćby studentom na pewno taki rodzaj tolerancji najbardziej by odpowiadał), lecz w stosunku do odmiennych faktów kulturowych. Ważnym jest, aby wykładowca potrafił zburzyć atmosferę obojętności i wywołać emocjonalny stosunek do faktów obcej kultury. Oczywiście pożądanym jest wywołanie pozytywnego efektu, w rezultacie którego można było wywołać u studentów ciekawość, zainteresowanie i chęć dowiedzenia się więcej. Niestety, zadanie to nie zawsze jest wykonalne. W tym wieku człowiek jest już zdolny do wyznaczenia wyraźnej granicy pomiędzy swoim a obcym. Przyjęcie i zaakceptowanie obcego nie jest dla nas naturalne. O wiele prostsza dla każdego jest odwrotna sytuacja: niech obcy przyjmie moje a dla mnie wystarczy sama znajomość faktów obcojęzycznej kultury. Aspekt tolerancji przy tym najczęściej nie istnieje. Ale jak uczyć tolerancji i gdzie jest ukryte źródło nacjonalistycznej nieprzyjaźni? Czy jest to zawarte w ludzkiej biologii czy jest wynikiem nieprawidłowego wychowania? W związku z tym chciałabym przytoczyć opisany przez naukowców fakt, który miał miejsce około 30 lat temu na wyspie Nowa Gwinea, gdzie zostało odnalezione nieznanе dotąd plemię żyjące w prymitywnych warunkach bliskich starożytności. Gdy naukowcy zaproponowali tubylcom przelot samolotem, po niedługim namyśle kilku mężczyzn się zgodziło, ale pod warunkiem, że drzwi samolotu będą zdjęte. Naukowcy byli zdziwieni, ale zgodzili się. Okazało się, że na przejażdżkę mężczyźni przynieśli ze sobą duże kamienie, żeby lecąc nad dolinę, gdzie zamieszkują ich wrogowie, zrzucić na nich kamienie. Fenomen tego faktu polega na tym, że tubylcy zobaczywszy taki latający cud po raz pierwszy w życiu od razu wymyślili, jak go wykorzystać w walce z obcymi. Stawiając analogię pomiędzy tym wydarzeniem a nauczaniem języka obcego staje się oczywistym, że należy uczyć tak, aby w przyszłości obcy język nie obrócił się w „kamień” wycelowany na ignorowanie lub jeszcze gorzej – niszczenie obcego. Dlatego też, ucząc języka obcego, trzeba jednocześnie uczyć tolerancji poprzez poznawanie innej kultury różniącej się od swojej własnej. Proces ten powinien trwać nieustannie. Człowiek musi widzieć określony system faktów obcej kultury, tj. jak mówi E.I. Passow, mieć doświadczenie w percepcji, analizie, porównaniu i ocenianiu tej kultury. Wydawałoby się, że podobieństwo języków polskiego i rosyjskiego zakłada również podobieństwo tych kultur. Czy tak naprawdę jest w rzeczywistości? Choćby liczne badania językowe wskazują na porażającą bli-

skość języka polskiego i rosyjskiego to w zakresie zestawienia faktów kulturowych można odnaleźć mnóstwo istotnych różnic, nieodzwierciedlonych w procesie kształcenia. W charakterze przykładu spójrzmy chociażby na formy zwracania się do wykładowcy w Polsce i Rosji. Okazuje się, że mówienie do nauczycieli „*no умечтмей*” dla polskich studentów tak samo jest egzotyczne, jak dla niemieckich czy angielskich. Polska etykieta zwracania się bez używania imienia: „*Pani magister, Pani doktor, Pani profesor...*” itp. wg nas stwarza trochę większy dystans pomiędzy nauczycielem a uczniem i nie zakłada tak bezpośredniej współpracy. Polscy studenci ten fakt rosyjskiej kultury odbierają jako ciekawostkę, ale przy wykonaniu ćwiczeń unikają jego użycia. Sama wiedza nie powoduje przyswajania faktów kultury. W głębszym rozumieniu to również staje się problemem w dialogu kultur. Jak zauważa M. Paradowski, „większość uczniów na świecie przejawia raczej niewielkie zainteresowanie „bagażem kulturowym” rdzennych społeczności, ale mogą chcieć używać języka, aby mówić o własnych obyczajach i tradycjach...” (Paradowski, 2009).

Kolejnym problemem dialogu kultur jest mentalność. Według opinii wielu badaczy właśnie mentalność, która jest jednym z psychologicznych składników kultury, przedstawia największą trudność dla zrozumienia. Bardzo często mentalność jest utożsamiana z istniejącymi stereotypami. Stereotypy natomiast są wyłącznie owocem niewiedzy. Właśnie wzajemna niewiedza jest przeszkodą w dialogu kultur. Polski prozaik, eseista, tłumacz literatury pięknej z języka rosyjskiego i niemieckiego Jerzy Pomianowski pisał, że „jeszcze nie tak dawno Rosjanie uczyli się polskiego, po to żeby czytać polską prasę i czegoś się przez polski luźnik dowiadywać o reszcie świata. W tej chwili Rosja nie potrzebuje już żadnych luźników, ma okna dość szeroko na świat otwarte i nikt w Polsce nie zatroszczył się o to, ażeby dalej Rosjanie czytali i dowiadywali się o Polsce prawdy zamiast tych bzdur, które im do ucha szepczą rozmaici ich polityczni przywódcy” (Pomianowski, 2001). Te słowa odnoszą się do trzeciej składowej problemu w dialogu kultur a mianowicie wzajemnego powiązania języka i kultury. Właśnie kultura pomaga znaleźć wspólny język, pokonać bariery oraz obiektywnie zbliżyć. Ale wszystkie problemowe aspekty dialogu kultur zawierają w sobie aspekt tolerancji. Tolerancja wykształconego człowieka jest rozumiana przy tym nie tylko jako wymuszona cierpliwa wytrwałość, lecz jako uznanie innego światopoglądu równoprawnym ze swoim własnym, posiadanie świadomości własnych granic, uznanie innej osobowości i innej kultury jako konieczności wzbogacającej swoją własną egzystencję we współczesnym świecie, w którym stopniowo zbliżają się różne narody Europy i otwierają się granice (Бердичевский, 2005, tłum. własne).

W wielu badaniach dotyczących kształcenia języka w Europie podkreśla się konieczność optymalizacji procesu przygotowania nauczyciela języka obcego. Współczesny nauczyciel języka obcego powinien być specjalistą nie tylko od języka, lecz również być reprezentantem oraz przewodnikiem zarówno po swojej własnej, jak i obcojęzycznej kulturze, powinien potrafić prowadzić dialog kultur oraz nauczać rozumienia obcego. Dialog kultur można rozpatrywać jako działalność, której przed-

miotem są fakty kultury; produktem jest ich interpretacja; celem – osiągnięcie wzajemnego porozumienia, a środkiem – edukacja obcojęzyczna. Jeśli komunikacja jest mechanizmem procesu edukacyjnego, to dialog kultur jest mechanizmem wzajemnego zrozumienia (Пассов, 2001, tłum. własne). Proces ten powinien odbywać się na mocnym fundamencie tolerancji. Język w tym celu odgrywa konstruktywną rolę.

LITERATURA

- [1] KAMIŃSKA J., *Swoi i obcy. Kulturowe dystanse i uprzedzenia w kontekście procesów globalizacyjnych*, [w:] *Wielokulturowość – międzykulturowość – transkulturowość w perspektywie europejskiej i pozaeuropejskiej*, red. A. Barska, M. Korzeniowski, Opole 2007, 144.
- [2] PARADOWSKI M., *Rola native speakera w nauczaniu języków obcych. Perspektywa pedagogiczna, psychologiczna i praktyczna* [w:] *Kształcenie językowe w szkolnictwie wyższym*, red. H. Komorowska, Warszawa 2009, 172.
- [3] POMIĄNOWSKI J., *Rozmowy na koniec wieku*, Bydgoszcz 2001.
- [4] БЕРДИЧЕВСКИЙ А., *Учитель русского языка: вызов многоязычной Европе*, [в:] *Русский язык в центре Европы*, Банска Бистрица 2002, 126–127.
- [5] БЕРДИЧЕВСКИЙ А., *Стратегия практической языковой подготовки специалиста в современной Европе*, [в:] *Взаимодействие языков и культур: русский язык в культурно-коммуникативном пространстве новой Европы*, Рига 2005, 31.
- [6] ПАССОВ Е.И., *Коммуникативное иноязычное образование. Концепция развития индивидуальности в диалоге культур*, Липецк 1999.
- [7] ПАССОВ Е.И., *Диалог культур: социальный и образовательный аспекты*, [в:] *Русский язык за рубежом*, № 2, Москва 2001.
- [8] Журнал *Коммерсантъ власть*, № 6, 2001.

Strony internetowe:

<http://wiedzaedukacja.eu/archives/31866>

<http://synonim.net/synonim/tolerancja>

TOLERANCE AS ONE OF THE ASPECTS OF THE INTERCULTURAL DIALOGUE PROBLEM

The intercultural dialogue can be considered effective when it takes place under conditions of equal interactions among different culture representatives, where a mutual agreement occurs. However, a different culture can only be understood on the basis of a tolerant relation to a different, from your own, vision of the world. This process should be conducted by collecting facts of another culture based on a firm foundation of tolerance. The language in this task plays a constructive role.

*język rosyjski jako drugi / trzeci język obcy,
język rosyjski w Politechnice Warszawskiej,
języki obce w uczelni technicznej*

Anna DRZEWIŃSKA*

JĘZYK ROSYJSKI JAKO DRUGI / TRZECI / KOLEJNY JĘZYK OBCY W WYŻSZEJ UCZELNI TECHNICZNEJ NA PRZYKŁADZIE POLITECHNIKI WARSZAWSKIEJ

1. WSTĘP

W zglobalizowanej rzeczywistości początku XXI wieku funkcjonowanie zarówno osobiste, jak i przede wszystkim zawodowe związane jest ze znajomością co najmniej jednego języka obcego, przy czym znajomość każdego kolejnego języka obcego niewątpliwie zwiększa kapitał osobisty jednostki. Szczególna rola przygotowania do życia i pracy w tej rzeczywistości przypada uczelniom wyższym, gdyż stają one wobec oczekiwań wyposażenia studentów w wiedzę i umiejętności, w tym również językowe, pozwalające na zaistnienie na globalnym rynku pracy. W uczelniach technicznych bardzo dużym zainteresowaniem studentów cieszy się język rosyjski [15: 143], przy czym trzeba zauważyć, że często jest to dla nich drugi, trzeci lub kolejny język obcy, którego uczą się w trakcie swojej edukacji językowej, co sprawia, że taka sytuacja dydaktyczna jest specyficzna i wymaga szczególnej uwagi.

2. JĘZYKI OBCE W SZKOLE PODSTAWOWEJ, GIMNAZJUM I SZKOŁACH PONADGIMNAZJALNYCH

Podstawa programowa kształcenia ogólnego obowiązująca od roku szkolnego 2009/2010 [9], [12] wprowadziła wiele zmian w zakresie organizacji nauczania języków obcych na poziomie szkolnictwa podstawowego, gimnazjalnego i ponadgimnazjalnego, natomiast Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z 30.05.2014 r. [13] wprowadziło zmiany w podstawie programowej wychowania przedszkolnego oraz

* Studium Języków Obcych, Politechnika Warszawska.

w podstawie programowej kształcenia ogólnego dla szkół podstawowych w zakresie edukacji wczesnoszkolnej (I etap edukacyjny, klasy I–III szkoły podstawowej). Zmiany te prowadzą do obniżenia wieku rozpoczęcia nauki języka obcego (obecnie nauka będzie rozpoczynana w przedszkolu) oraz umożliwiają

naukę dwóch języków obcych w szkole podstawowej i gimnazjum, a także wprowadzenie trzeciego języka obcego (w szkołach ponadgimnazjalnych).

Kształcenie językowe na tych etapach edukacyjnych zbliża polski system edukacyjny do wymiaru europejskiego, między innymi dzięki wykorzystywaniu Europejskiego Systemu Opisu Kształcenia Językowego [11] do opisu skali poziomów nauczania, stawianiu na rozwijanie praktycznych umiejętności językowych, systemowi egzaminów zewnętrznych i wspieraniu idei wielojęzyczności [7: 13]. Dalszemu promowaniu wielojęzyczności służyć ma system FREPA (ang. *The Framework of Reference for Pluralistic Approaches to Languages and Cultures*), czyli System Opisu Pluralistycznych Podejść do Języków i Kultur (np.: [1], [4]) i narzędzia opracowane na jego podstawie.

3. JĘZYKI OBCE NA UCZELNIACH WYŻSZYCH

Reformy wdrażane w szkolnictwie wyższym w ramach Procesu Bolońskiego, w tym Krajowe Ramy Kwalifikacji i standardy kształcenia dla poszczególnych kierunków studiów i poziomów nauczania, wydają się marginalizować znaczenie znajomości języka obcego na poziomie szkoły wyższej. W standardach kształcenia na lektorat języka obcego przewidziano 120 godzin, natomiast sam język obcy zapisany jest nie w grupie treści podstawowych czy kierunkowych, ale w grupie innych wymagań (np.: [2], [3]). Również w przyjętym niedawno przez MNiSZW „Programie umiędzynarodowienia szkolnictwa wyższego” podkreśla się dominującą rolę języka angielskiego we współczesnym świecie [10: s. 18, 20], nie mówi się o innych językach obcych.

Taki stan rzeczy budzi obawy, że obowiązujące obecnie zapisy mogą prowadzić do sytuacji, w której na poziomie szkoły wyższej nie tylko może zostać zaprzepaszczonego potencjał wielojęzyczności wypracowany na niższych poziomach edukacji, ale także w istotny sposób mogą zostać ograniczone szanse absolwentów szkół wyższych wejścia na europejski i globalny rynek pracy.

4. JĘZYKI OBCE W POLITECHNICE WARSZAWSKIEJ

Uczelnie wyższe mogą jednak zwiększać pulę godzin przeznaczoną na naukę języków obcych. W Politechnice Warszawskiej studenci studiów stacjonarnych w trakcie pierwszego cyklu edukacyjnego (licencjat) mają do wykorzystania limit godzin ustalany przez poszczególne wydziały, wynoszący od 180 do 240 godzin.

Lektoraty (w formie 30-godzinnych modułów) znajdujące się w ofercie SJO PW można podzielić na dwie grupy – przed egzaminem B2 i po egzaminie B2. Obowiązkowym wymogiem dla studentów jest zdanie egzaminu z języka obcego na poziomie B2, natomiast po zdaniu egzaminu studenci samodzielnie podejmują decyzje co do sposobu wykorzystania pozostałej puli godzin. Oferta po egzaminie obejmuje m.in.: lektoraty tematyczne (techniczne, biznesowe), warsztaty translatorskie, przygotowanie do egzaminów na wyższych poziomach oraz naukę innego języka obcego spośród znajdujących się w ofercie SJO (obecnie są to: chiński, francuski, hiszpański, japoński, niemiecki, rosyjski, szwedzki i włoski).

Schemat organizacji nauczania języków obcych w Politechnice Warszawskiej przedstawiono na rysunku 1.

TYP ZAJĘĆ	POZIOM WYJŚCIOWY				
	A2	B1	B2	Egzamin B2 zdany przed rozpoczęciem zajęć	Certyfikaty zaliczające CAŁY egzamin
Lektoraty przygotowujące do Egzaminu B2	30				
	30				
	30	30			
	30	30	30		
	30	30	30		
EGZAMIN NA POZIOMIE B2					
Lektoraty z oferty "Po B2"		30	30	LOT - 30	LOT - 30
		30	30	30	30
			30	30	30
			30	30	30
				30	30

30 = 30 godzin nauki = 1 moduł

2 moduły = 1 semestr nauki

Rys. 1. Schemat organizacji nauczania języków obcych w Politechnice Warszawskiej
(Źródło: Materiały informacyjne SJO PW)

5. JĘZYK ROSYJSKI W POLITECHNICE WARSZAWSKIEJ

Język rosyjski w Politechnice Warszawskiej jest nauczany od poziomu początkującego (A1) do poziomu samodzielności językowej (B2), przy czym studenci mogą zapisać się na lektorat języka rosyjskiego jako pierwszego języka obcego, żeby zdać egzamin B2, albo po zdaniu egzaminu B2 z innego języka, żeby kontynuować lub rozpocząć jego naukę.

Zauważalną tendencją jest wzrost liczby studentów, którzy rozpoczynają naukę języka rosyjskiego od „zera”. Taka sytuacja dydaktyczna jest szczególnie zarówno dla

uczających się, jak i dla nauczyciela, gdyż studenci znają już co najmniej jeden język obcy, a „(...) od dawna wiemy, że J3 jest opanowywany inaczej niż J2, a ten inaczej niż J1” [16: 32, zob. też 5: 18].

Żeby poznać opinie studentów na temat nauki języka rosyjskiego od „zera”, w grupach rozpoczynających naukę od podstaw została przeprowadzona w semestrze zimowym roku akademickiego 2014/15 pilotażowa ankieta. Wzięło w niej udział 75 studentów (23 kobiety i 52 mężczyzn) w wieku 20-24 lata, przede wszystkim II i III roku studiów licencjackich (odpowiednio 44 i 29 osób, 2 osoby były z I roku), uczęszczających na lektorat języka rosyjskiego w grupach międzywydziałowych.

Na podstawie wyników ankiety można potwierdzić, że, rozpoczynając naukę języka rosyjskiego, studenci uczyli się wcześniej co najmniej dwóch języków obcych, przy czym dla większości pierwszym językiem obcym był język angielski (72 osoby), drugim niemiecki (42 osoby).

Wśród motywów przyczyniających się do podjęcia decyzji o zapisie na lektorat języka rosyjskiego studenci wymieniali zarówno motywy, które można określić jako zewnętrzne, instrumentalne, np. pasujące godziny zajęć (44 osoby) czy chęć zwiększenia swoich szans na rynku pracy (23 osoby), ale również takie, które można określić jako wewnętrzne, integracyjne – zainteresowanie językiem (33 osoby) czy podobieństwo języka rosyjskiego do języka polskiego (37 osób). Inne motywy to np.: chęć czytania literatury pięknej i specjalistycznej, wyjazdu do Rosji, nauczenia się cyrylicy, poznania historii Rosji.

Nastawienie większości studentów do nauki języka rosyjskiego było obojętne (35 osób) lub pozytywne (32 osoby), większość osób (69) na naukę języka była gotowa przeznaczać tygodniowo 60–120 minut. Dla studentów ważna była nauka słownictwa, mówienie, rozumienie ze słuchu i czytanie, natomiast pisanie i znajomość zagadnień kulturalnych były dla większości osób obojętne. Najwięcej trudności sprawiała studentom pisownia (42 osoby), akcent (35 osób) oraz brak kontaktu z rodzimymi użytkownikami języka (również 35 osób).

6. JĘZYK ROSYJSKI JAKO DRUGI / TRZECI / KOLEJNY JĘZYK OBCY W WYŻSZEJ UCZELNI TECHNICZNEJ

Mimo iż przeprowadzona ankieta miała tylko charakter pilotażowy, na podstawie jej wyników można wskazać kilka ważnych tendencji, które mogą być istotne dla nauczania języka rosyjskiego jako drugiego / trzeciego / kolejnego języka obcego w wyższej uczelni technicznej.

Przede wszystkim istotny jest fakt, że studenci, rozpoczynając naukę języka rosyjskiego, mają za sobą doświadczenia nauki co najmniej jednego, a często dwóch, trzech lub więcej języków obcych, które mogą wykorzystać w trakcie nauki kolejnego języka. Ponadto, język rosyjski należy do rodziny języków słowiańskich, jest to więc ję-

зык pokrewny, którego podobieństwo może ułatwiać naukę, co wskazywali sami studenci. Oprócz tego, szczególnego znaczenia nabierają pytania o treści, cele i metody nauczania [por. 6: 267, 15: 139], gdyż naukę języka rozpoczynają ludzie dorośli, studenci, którzy mają wiedzę ogólną i przedmiotową, która również może mieć przełożenie na proces dydaktyczny.

W tym kontekście sytuacja, z którą mamy do czynienia w zakresie nauczania języka rosyjskiego w uczelniach wyższych, wymaga dogłębnej analizy. Podobnie bowiem jak na poziomie szkolnictwa gimnazjalnego i ponadgimnazjalnego [por. 6: 270] można zauważyć brak synchronizacji między programami nauczania języków innych niż język angielski na poziomie szkolnictwa wyższego. Brak również matrycy efektów kształcenia opisanych w kategoriach wiedzy, sprawności i umiejętności dla poszczególnych kierunków studiów i poziomów znajomości języka w rozbiciu na czynne i bierne sprawności językowe (por. [14: 361]), co dodatkowo utrudnia sytuację języków innych niż angielski. Problemem jest także brak materiałów odpowiadających potrzebom językowo-przedmiotowym uczących się, rekompensowany częściowo przez opracowania przygotowywane samodzielnie przez lektorów.

Sytuacja lektoratów języków obcych innych niż język angielski na wyższej uczelni technicznej jest trudna, lektorzy muszą sobie radzić z wieloma problemami zarówno merytorycznymi, jak i organizacyjnymi, takimi jak np.: duża liczebność grup, ich zróżnicowany skład (studenci są zazwyczaj z różnych wydziałów), niewielka liczba godzin przeznaczona na lektorat języka obcego, brak lub niewystarczająca oferta wydawnictw językowych dotycząca języków specjalistycznych itp. Jednak trzeba pamiętać o tym, że to właśnie nauka języków innych niż angielski stanowi przesłankę do przygotowania studentów do funkcjonowania w wielojęzycznym i wielokulturowym środowisku (por. np.: [8]) w życiu prywatnym i zawodowym.

LITERATURA

- [1] CANDELIER M., SCHRÖDER-SURA A., *Wspieranie rozwoju kompetencji różnojęzycznych i międzykulturowych w klasie szkolnej*, *Języki Obce w Szkole*, 2012, No. 4, 4–11.
- [2] CHMIELECKA E., *Autonomia programowa uczelni – ramy kwalifikacji dla szkolnictwa wyższego. Materiały informacyjne Ministerstwa Nauki i Szkolnictwa Wyższego*, http://www.procesbolonski.uw.edu.pl/dane/Podrecznik_Ramy_kwalifikacji_dla_szk_wyzsz.pdf, 2011.
- [3] HARBIG A.M., *Nauczanie języków obcych w aspekcie przemian w polskim szkolnictwie wyższym*, [w:] *Przez języki obce do sukcesu*, IV Międzynarodowa Konferencja Edukacyjna, Ustroń, 20–22.04.2007, Politechnika Śląska, Studium Praktycznej Nauki Języków Obcych, Gliwice, 64–70.
- [4] JASKUŁA M., *Wielojęzyczność w szkole*, *Języki Obce w Szkole*, 2015, No. 2, 42–46.
- [5] JESSNER U., *State-of-the-Art Article. Teaching third languages: Findings, trends and challenges*, *Language Teaching*, 2008, No. 41, 15–56.
- [6] KAROLCZUK M., *O nauczaniu drugiego języka obcego (analiza programów nauczania języka angielskiego, niemieckiego i rosyjskiego)*, *Studia Wschodniosłowiańskie*, 2010, 10, 265–276.
- [7] KUCHARCZYK R., *Europa i Polska: wielojęzyczność w szkole*, *Języki Obce w Szkole*, 2015, No. 2, 11–14.

- [8] MARTYNIUK W., *Multilingualism and Higher Education: the European Policy Perspective*, [w:] *Internacjonalizacja studiów wyższych*, pod red. W. Martyniuka, FRSE, Warszawa 2011, 29–40.
- [9] *PODSTAWA PROGRAMOWA Z KOMENTARZAMI. TOM 3 - JEZYKI OBCE*, http://men.gov.pl/wp-content/uploads/2011/02/men_tom_3.pdf
- [10] *PROGRAM UMIEDZYNARODOWIENIA SZKOLNICTWA WYŻSZEGO*, http://www.nauka.gov.pl/g2/oryginal/2015_06/a6435263c76eeca0821221e6bd708ac.pdf
- [11] Rada Europy, *Europejski system opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie*, CODN, Warszawa 2003.
- [12] Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 grudnia 2008 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół, <http://isap.sejm.gov.pl/DetailsServlet?id=WDU20090040017>.
- [13] Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 30 maja 2014 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół, <http://isap.sejm.gov.pl/DetailsServlet?id=WDU20140000803>
- [14] СЕМЯНОВСКА У., *Русский язык в новом образовательном пространстве Польши (к вопросу о новой реформе в вузовском обучении)*, [w:] *Обучение русскому языку как иностранному в системе высшего образования*, pod red. X. Рызык-Штайдель, С. Шашкова, POLIHYMNIA, Lublin 2012, 357–362.
- [15] SZCZUKA-DORNA L., *Nauczanie języków obcych w polskich szkołach wyższych*, [w:] *Internacjonalizacja studiów wyższych*, pod red. W. Martyniuka, FRSE, Warszawa 2011, 139–148.
- [16] WILCZYŃSKA W., *Wielojęzyczność – przegląd problematyki w ujęciu dydaktycznym*, [w:] *Dydaktyka języków obcych na początku XXI wieku*, pod red. M. Jodłowiec, A. Niżegorodcew, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2007, 27–40.

RUSSIAN AS THE SECOND/THIRD/ANOTHER FOREIGN LANGUAGE IN A TECHNICAL UNIVERSITY – THE EXAMPLE OF THE WARSAW UNIVERSITY OF TECHNOLOGY

In the article, the author joins in the debate on the issues connected with teaching and learning foreign languages at the tertiary level, and especially teaching Russian as a second/third/another language at a technical university.

Poland, as a member of the European Union, has been implementing reforms at all levels of the educational system. Polish primary and secondary schools seem to be prepared to meet the challenges of multilingual education but at the tertiary level the number of teaching hours is reduced, and they are devoted mainly to one language only – English.

However, Polish students at technical universities are interested in learning Russian from scratch as a second/third/another foreign language. This is a relatively new phenomenon which poses many challenges for the learners, the teachers, and the universities, but which can also open many new opportunities for all the parties, especially when taking into consideration the process of internationalization of higher education.

Shauna ELKIN HELD*

HOW DOES GLOBALIZATION AFFECT INTERCULTURAL COMMUNICATION IN TEACHING ENGLISH TO SPEAKERS OF OTHER LANGUAGES?

When my husband, who is German, met my sister, who is South African and immigrated to America thirty years ago, the first dilemma they faced was the common language. Due to lack of practice and passive exposure my husband's English is erratic. As with many non-native speakers, he can understand more than he is able to say. Grammar, vocabulary and syntax being only some of the problems he and many other speakers of a foreign language face. My sister's response to my husband's inadequacy was to say: "English is the global language", and that was the end of that. From then on, all communication took place in English. This was in 2004. This is not a good example of a successful intercultural encounter. Already then English was not an option, but prerequisite. Today the global village and hence global economy have adopted English as the language of choice. The result is in many ways positive, as we have a common language in a world of thousands of languages, making it easier to travel, do business and live in foreign countries. The downside is, however, the loss of cultural identity and individuality.

Language is not just communication, it is identity. Language includes or excludes people from society; it sometimes forces them to speak a language that is associated with war, injustice, colonialism and thus losing an anchor in cultural identification and heritage.

As I am a native speaker, born in South Africa during the Apartheid Era, language has played a very important role in my own culture, intercultural competence and awareness. Today South Africa has eleven official languages. In the past English and Afrikaans were the official languages. Although Afrikaans was symbolic of the Apartheid Era, it is still spoken by many Ethnic groups even today. The young South African today, however, speaks English and their Native language, e.g. in Cape Town

* Hochschule Hannover.

“Xhosa” and in Kwazulu Natal “Zulu”. The Afrikaners have found their place in the new South Africa and are confident and do not identify with their forefathers. English is, however, considered by all South Africans to be the Global language.

Political correctness and sensitivity towards people who come from other cultures, speak other languages and are learning a new language and culture in another country is a very important part of being a teacher. The awareness of diversity in the global world is essential in teaching in a global melting pot. Being aware that language is identity, necessity, respect and acceptance on both sides, as a teacher and learner, creates the basis for effective learning.

Another very important aspect of bridging intercultural communication is humor. Telling students an anecdote about your own experiences as a newcomer can also break the ice. An anecdote about the preconceptions of people from South Africa such as “Do you have a lion in your garden?” in the 1990’s, when Globalization had not yet reached Hanover, always brought a smile to my students’ lips.

There are many factors that affect our language learning and teaching skills. Where we grew up, our family background, upbringing and freedom of speech. Today’s rapidly changing demographics are creating exciting cultural diversity as we see in our classrooms. This brings with it many challenges and pitfalls as we often do not have enough background information about the students we are teaching.

Some questions we need to ask ourselves as teachers are:

1. How to prepare to teach inter-culturally?
2. Where do I acquire the knowledge to do this?

Culture can be seen as a community or group who share common experiences. These may include gender, race, sexuality, religion, nationality, migrational backgrounds. Culture has the quality of not staying still, it changes depending on our environment and relationships, our positive and negative experiences in different situations. The level of success in language learning is often connected to the success and acceptance of the individual in a society.

Fear of the unknown, coupled with lack of global experience, can result in stunted and reluctant learning and teaching. It is a natural instinct to react from what we know and to fear what is unknown.

Another aspect of Intercultural and global learning are emotions. These differ from culture to culture; experiences which we associate with these emotions can create barriers in learning amongst students and coping amongst teachers.

Dealing with conflicts can also affect how we teach and how students learn. Values and tradition in a culture also play a big role in effective learning and teaching. The domestic aspects and hierarchy in families, communities and tribes are a big factor in accepting different role models which exist in other educational environments in other countries. Poverty, as in Africa or many other third world continents, denies students access to learning. Modernization and affluence result in better infrastructures allowing teachers and students to reach their place of learning.

Taking all this into consideration, it sometimes seems like a daunting task to achieve a successful, harmonious and fruitful environment to learn. It is at this point that the teacher has to embrace his/her responsibility to teach. Nobody said that it is always easy to be a teacher. Skills are not attained at once, but develop over time through practice, observation and reflection.

From a student's perspective, dealing with a new situation, trying to be accepted by their fellow students, working and dealing with a new culture and their rules is extremely stressful and can affect the learning process.

The teacher's responsibility is to encourage and nurture the seeds of learning which they are able to recognize through experience, empathy, background information and exchange.

We need to recognize that the classroom is a neutral area providing equal chances for all students and it is our job as teachers to facilitate this opportunity for all students. In order to do this one of our chances of success is to differentiate between mainstream and non-mainstream students.

A situation taken from my experience in a classroom of German women between 40 and 60 years old and a woman from Ethiopia shows how mainstream and non-mainstream students were able to learn together. The student from Ethiopia was encouraged to talk about her background and experiences and her openness was rewarded by inclusion and acceptance. She was able to show the positive growth, adaptation and integration in her life in Germany and brought with traits such as hospitality and kindness from her own cultural background. The other participants were also able to bring in their own experiences and were able to find and talk about common points of interest, e.g. children, work situation and their personal issues. This openness and acceptance resulted in a successful and enduring learning process.

Another example in a class of younger students between 20 and 28 years of age shows a different dynamic. Most of the students were young and from Europe, whereas one or two were born in Indonesia and came to Germany as young students. They were already so well integrated, i.e. stable family, living and working conditions as well as excellent language skills that they did not hesitate to speak and participate in all the given tasks. Their communicative skills and social competencies exceeded those of the other students, who had other social barriers to deal with, such as not exposing their language deficits in English to their peers. I think it is safe to say that non-mainstream students are not always at a disadvantage as they are free from some of the constraints that mainstream participants sometimes face.

Another way to integrate intercultural learning in the Global world is to ask the students to give a presentation about their country and culture and ask the target culture, i.e. the mainstream students to prepare some questions of their own about what interests them and can then be asked at the end of the presentation. This could result in constructive discussion and increase cultural awareness and break down preconceived ideas and prejudices.

“When learning a target language there is a tendency to dismiss cultural differences”, says Georgina Hudson in a contribution submitted on 28 April 2010 on the BBC website “Teaching English”. ”A good understanding of how people feel, behave and think in the target culture paves the way for smooth communication.”

While reading about her cultural experiences in connection to proximity and distance within different cultures, some situations from my own experience became more obvious. South Africans are very open and often give personal information without thinking anything of it. In some cultures this is just not done. My experience, particularly in Northern Germany, has sometimes led to misinterpretation of intent and credibility. The information exchange in my experience over a period of twenty years in Germany is that you have to earn someone’s trust in order to gain access to personal information. I think this has led me to re-evaluate some of my natural traits and I have become more reflective and cautious.

In the end it is a question of courage, motivation and good intentions that have to serve as a guide line for teachers navigating through the Global jungle. The challenges today are intrinsically connected to the Global situation. The world is changing demographically and the needs in society are shifting as people from all walks of life are looking for a new purpose, a new home, a new perspective, safety and quality of life.

From my perspective as a teacher with an intercultural and migrational background, I am able to empathize with my students who have had the same journey as me, albeit for some more strenuous and traumatic, and offer them guidance based on my own journey. While reading and thinking about how teachers can contribute constructively to the global need of students in a restless, ever changing world, I can say that the one constant and verified guarantee that can be offered is education. More and more it is being recognized as the way for many countries to freedom, prosperity and security. As a teacher it is my duty to provide a safe and neutral zone for the students to learn, grow and profit from my experiences and those of their fellow students. Challenges are there to be faced and there is always an alternative, and this is what we need to convey in the classroom. No matter what, we have to stay steadfast and contribute.

Roland Barth quotes: ”What is important about people is what is different and not what is the same.”

Sources: ”Here comes Every one” Alberta Teacher’s Association Copyright 2010
My own ideas based on my experience.

*nauczanie języka specjalistycznego,
komunikacja zawodowa,
projekt JASNE – Alles klar!,
profile kompetencji językowych*

Przemysław E. GĘBAL*

OD BADAŃ POTRZEB JĘZYKOWYCH DO ROZWIĄZAŃ PROGRAMOWYCH DLA ZAJĘĆ LEKTORATOWYCH. PROFILE KOMPETENCJI JĘZYKOWYCH W KOMUNIKACJI ZAWODOWEJ

Dydaktyka ukierunkowana na podejmowanie działań językowych zawitała także do nauczania języków obcych dla potrzeb zawodowych, choć wciąż w wielu współczesnych materiałach wyczuwalna jest tendencja do nadmiernego koncentrowania się na rozwijaniu kompetencji leksykalnej, kosztem wypracowywania innych umiejętności, ważnych z perspektywy nowoczesnych koncepcji nauczania języków. Istotnym powodem utrudniającym wcielanie do praktyki nauczania zorientowanych zadaniowo otwartych form nauczania wydaje się być brak empirycznie zweryfikowanych potrzeb komunikacyjnych poszczególnych grup zawodowych i wymagań językowych stawianych potencjalnym kandydatom do pracy na konkretnych stanowiskach.

1. BADANIA POTRZEB JĘZYKOWYCH A WSPÓŁCZESNA GLOTTODYDAKTYKA. RZECZYWISTOŚĆ ŚRODKOWOEUROPEJSKA

Badania potrzeb językowych w zakresie komunikacji w środowiskach zawodowych przeprowadzane są na polu glottodydaktyki europejskiej od lat 80. minionego stulecia. Jak piszą Elżbieta Gajewska i Magdalena Sowa, polegają one na “dokładnym określeniu sytuacji komunikacyjnych, w których uczący się będzie posługiwał się językiem obcym w swojej działalności zawodowej, jak również na określeniu wiedzy i umiejętności językowych oraz zawodowych, które będzie musiał zdobyć w ciągu

* Uniwersytet Warszawski, Instytut Lingwistyki Stosowanej, Zakład Glottodydaktyki.

zaplanowanego kształcenia” (Mangiante i Parpette, 2004, za Gajewska, Sowa, 2014: 159). W wymiarze metodologicznym analizy potrzeb przeszły drogę zbliżoną do rozwoju metodologicznego całej glottodydaktyki: od dominującego w pierwszym okresie racjonalnego empiryzmu, wykorzystującego intuicję nauczających i przygotowujących materiały dydaktyczne, przez ankietowe badania ilościowe i badania jakościowe (wywiady strukturalizowane i niestrukturalizowane, obserwacje zajęć) do triangulacji metod badawczych, łączących w sobie kompleksowo różne podejścia ilościowe z jakościowymi. Ta ostatnia droga postępowania badawczego zaczyna dominować w europejskiej dydaktyce języków specjalistycznych od lat 90. minionego stulecia (Vogt 2011: 157–160).

W regionie środkowoeuropejskim pierwsze opracowania naukowe wpisujące się w prezentowany nurt pojawiły się w rzeczywistości polskiej i węgierskiej dopiero w drugiej dekadzie XXI wieku.

Najważniejszymi badaniami zrealizowanymi do chwili obecnej są analizy opracowane dla potrzeb kształcenia polskich germanistów niemieckiej badaczki Marii Marchwackiej, dociekania Busi Beáty i Kiscsatári Edit z Wyższej Szkoły Zawodowej w węgierskim Szolnok w zakresie umiejętności komunikacyjnych i działaniowych oczekiwanych przez firmy średniej wielkości oraz badania zrealizowane w ramach europejskiego projektu Jasne-Alles klar!, na podstawie których opracowano profile kompetencji językowych w komunikacji zawodowej dla języków niemieckiego, polskiego, czeskiego i słowackiego jako obcych.

Maria Marchwacka w swojej monografii *Qualifikationsanforderungen auf dem Arbeitsmarkt* z roku 2010 prezentuje przeprowadzony projekt badawczy, realizujący założenia triangulacji metod badawczych. Składają na nią: ilościowe, ankietowe badanie potrzeb językowych przeprowadzone w kręgu przedsiębiorców (niemieckich pracodawców zatrudniających w polskich filiach swoich firm absolwentów naszych uczelni oraz polskich studentów uczących się języka niemieckiego), jakościowa analiza celów dydaktycznych sformułowanych przez nauczających języków specjalistycznych oraz ilościowe i jakościowe badania motywów przyświecających studentom uczącym się języka obcego. Zasadniczym celem przeprowadzonych dociekań była próba konfrontacji sposobów kształcenia nauczycieli języka niemieckiego w naszym kraju ze zmieniającymi się potrzebami i wymaganiami stawianymi przez współczesny rynek pracy. Pracodawcy wśród priorytetów wymienili przede wszystkim potrzebę “kompetencji komunikacyjnych” oraz “zorientowania na praktykę językową”. Dlatego też wśród wymienianych przez nich priorytetowych sprawności językowych na pierwszym miejscu znalazły się “mówienie” oraz “rozumienie ze słuchu”. Niestety, w myśl badań Marchwackiej, opanowanie tych umiejętności u kandydatów do pracy pozostawia wiele do życzenia, ponieważ nie były one traktowane na uczelnianych zajęciach priorytetowo (Marchwacka 2010: 313).

Sposób dopasowania nauczania języka obcego do wymogów globalizującego się rynku pracy jest również tematem dociekań Beáty Busi i Edit Kiscsatári z Wyższej

Szkoły Zawodowej w węgierskim Szolnok. W swoim opracowaniu *Ergebnisse einer Datenerhebung auf dem ungarischen Arbeitsmarkt: Was für Sprachkenntnisse braucht man bei einem erfolgreichen mittelständischen Unternehmen?* przedstawiają oni wyniki badań w zakresie oczekiwanych kompetencji językowych przez pracodawców węgierskich. Wpisujące się w nurt triangulacji ilościowo-jakościowe badania przeprowadzono w 30 małych, średnich oraz dużych przedsiębiorstwach usytuowanych głównie we wschodnich Węgrzech oraz w Budapeszcie. Jak wynika z dociekań, oczekiwania przedsiębiorców węgierskich są zróżnicowane w zależności od prowadzonej działalności oraz języka wykorzystywanego w komunikacji z zagranicznymi kooperantami firm węgierskich. W przypadku zatrudniania pracowników średniego lub wyższego szczebla oczekiwana jest zwykle średnia znajomość języka obcego, rozszerzona o elementy związanych z prowadzoną działalnością języków specjalistycznych. Od pracowników fizycznych oraz administracyjnych oczekuje się znajomości języka ogólnego jedynie na poziomie podstawowym. Znajomość języka obcego kandydatów do pracy oceniana jest najczęściej podczas rozmowy kwalifikacyjnej, której częścią może być test językowy. Mile widziane są certyfikaty językowe, jednak nie są one warunkiem wystarczającym, gdyż dużo większą wagę przywiązuje się do umiejętności używania języka w praktyce. W wymiarze finansowym nie przewiduje się zwykle żadnych dodatków za znajomość języków obcych, ale ich opanowanie wpływa docelowo na wyższe zarobki. Prawie we wszystkich badanych przedsiębiorstwach organizowane są kursy językowe, które odbywają się zarówno w trakcie godzin pracy, jak i poza czasem pracy pracownika. Są one najczęściej finansowane przez przedsiębiorstwa. W nielicznych przypadkach firma wspiera finansowo uczestnictwo pracowników w kursach językowych organizowanych przez szkoły językowe. Wielu uczestników badania nie jest zadowolonych z dotychczasowych metod nauczania i chętnie by je zmieniło np. chętniej używaliby Internetu, oglądali filmy z deskrypcją, więcej rozmawiali podczas zajęć językowych oraz uczyliby się za granicą. W badaniu wytypowano również języki, na które istnieje największe zapotrzebowanie oraz zebrano argumenty, dlaczego kontakt z nimi jest ważny. Poza językiem angielskim, w rzeczywistości węgierskiej coraz większe znaczenie przypisywane jest językowi niemieckiemu z powodu rosnących inwestycji przemysłu niemieckiego i austriackiego oraz udziału tych państw w eksporcie węgierskiej gospodarki. Na skutek coraz silniejszej ekspansji gospodarki rosyjskiej w regionie, coraz większe znaczenie zyskuje nauka języka rosyjskiego. Na kolejnych pozycjach znalazły się: język chiński, francuski, włoski oraz hiszpański.

W ramach badań węgierskich przeanalizowano także oczekiwania pracodawców odnośnie kompetencji językowych oraz doświadczeń językowych kandydatów do pracy. Największe znaczenie ma umiejętność ustnej komunikacji i rozumienie wypowiedzi ustnych oraz umiejętność komunikacji pisemnej np. umiejętność pisanie maili i listów handlowych oraz umiejętność prezentacji i negocjacji handlowych. Najmniej ważne okazały się teoretyczna wiedza z zakresu języków specjalistycznych, doświad-

czenia nabyte podczas studiów zagranicznych oraz posiadane certyfikaty językowe. Pracodawcy zapytani zostali również o kompetencje językowe, jak również o doświadczenia pracowników rozpoczynających staż. Z uzyskanych informacji wynika, że najbardziej brakuje następujących umiejętności: płynnej znajomości języka obcego, komunikacji ustnej, rozumienia wypowiedzi ustnych, umiejętności prezentowania i prowadzenia negocjacji handlowych.

Potrzeba dostosowania nauczania języków specjalistycznych na zajęciach niemieckiego, polskiego, czeskiego i słowackiego do potrzeb współczesnego rynku pracy stała się także jednym z priorytetów badawczych europejskiego projektu „*JASNE – Alles klar!*”. Przeprowadzone w jego ramach dociekania obejmowały ilościowy pomiar potrzeb językowych, jakościowe analizy treści podstaw programowych kształcenia zawodowego i profili kwalifikacji zawodowych, zamieszczonych na portalach rekrutacyjnych oraz jakościowe wywiady strukturalizowane z pracownikami działów kadr wybranych przedsiębiorstw. Badania przeprowadzono ogółem w 334 przedsiębiorstwach: od bardzo małych (do 10 pracowników), poprzez średnie (do 250 pracowników), do dużych, zatrudniających powyżej 250 pracowników. Zakrojone na tak szeroką skalę badania ankietowe określiły zapotrzebowanie na znajomość różnych języków obcych w firmach pięciu krajów Europy Środkowej: w Niemczech, Polsce, Austrii, Czechach i na Słowacji¹. Wypełnione przez pracowników działów kadr lub kierownictwa przedsiębiorstw kwestionariusze badawcze dostarczyły m.in. informacji o tym, w jakich zawodach istnieje największe zapotrzebowanie na języki obce. W celu określenia obiektywnych wymagań językowo-komunikacyjnych przeanalizowano standardy kompetencji/kwalifikacji zawodowych narodowych agencji pracy i ministerstw pracy oraz podstawy programowe kształcenia zawodowego. Opracowane w ten sposób zakresy działań komunikacyjnych posłużyły za podstawę do przygotowania formularzy wywiadów strukturalizowanych. W przeprowadzonych wywiadach zapytano pracowników przedsiębiorstw – kierowników w działach handlowych, kierowników działów produkcyjnych i inżynierskich, asystentów/asystentki zarządu, kierowców pojazdów ciężarowych i dyspozytorów o aspekty użycia języka obcego w ich miejscu pracy. W ten sposób uzupełniono badanie o subiektywny punkt widzenia pracowników. Pracownikom działów kadr oraz osobom odpowiedzialnym za szkolenia zadano dodatkowo pytania na temat wymagań językowych, stawianych pracownikom. Wywiady dostarczyły informacji na temat: rutynowych działań językowych w miejscu pracy, ich częstotliwości występowania i ważności; sytuacji komunikacyjnych sprawiających problemy i warunków utrudniających komunikację; posługiwania się tekstami

¹ Badania zostały zrealizowane przez UJ we współpracy z partnerami projektu *Jasne – Alles klar!*: Uniwersytetem Technicznym w Dreźnie, Uniwersytetem Karola w Pradze, Uniwersytetem Komeńskiego w Bratysławie, Dolnoaustriacką Akademią Krajową w Wagram oraz Niemiecko-Polską Izbą Przemysłowo-Handlową w Warszawie i Niemiecko-Czeską Izbą Przemysłowo-Handlową w Pradze.

(rodzaje tekstów, recepcja i produkcja); radzenia sobie z trudnościami ze zrozumienia niem; oczekiwanych kompetencji społecznych i międzykulturowych oraz wsparcia udzielanego pracownikom przez pracodawców z zakresie doskonalenia językowego.

Wyłonione zostały 4 branże, w których zapotrzebowanie na znajomość języka obcego jest największe. Są nimi: branża budowy maszyn i urządzeń, przemysł motoryzacyjny i jego kooperanci, transport i logistyka oraz budownictwo. Wyłoniono również obszary w jakich język obcy jest najczęściej stosowany. Są nimi: komunikacja z klientami (26% wszystkich wskazań), komunikacja z kooperantami (15%), praca w środowisku międzynarodowym (12%), uczestnictwo w targach (12%) i inne. Znajomość języka obcego kandydata do pracy oceniana jest najczęściej na podstawie rozmowy wstępnej lub w oparciu o certyfikaty językowe. Pracodawcy motywują swoich pracowników do doskonalenia swoich umiejętności językowych, organizując bezpłatne kursy w firmie (39% badanych firm), dofinansowując kursy prywatne (39%) lub kursy za granicą (4%) lub wspierając finansowo zakup materiałów dydaktycznych (11%). Różne są również oczekiwania pracodawców odnośnie materiałów do nauki języka obcego. Największe zapotrzebowanie istnieje na kursy stacjonarne organizowane w firmach, dostosowane do ich potrzeb. Na drugim miejscu znalazły się kursy stacjonarne (połączone z *blended learning*) oraz kolejno materiały online przeznaczone do samodzielnej nauki i indywidualne kursy *on-line* z coachem.

W efekcie przeprowadzonych wywiadów strukturalizowanych z pracownikami pozyskano materiał, umożliwiający określenie typowych przypadków użycia języka w konkretnych kontekstach zawodowych. Na ich podstawie opracowano profile posługiwania się językiem i przygotowano listy szczegółowych wskaźników działań językowych. Tym samym zebrano materiał umożliwiający przygotowanie szczegółowych zakresów użycia języków dla poziomów A2 i B1, zgodnych ze skalami biegłości ESOKJ.

2. PROFILE KOMPETENCJI JĘZYKOWYCH W KOMUNIKACJI ZAWODOWEJ. PROJEKT *JASNE – ALLES KLAR!*

W ramach projektu *JASNE – Alles klar!* przeanalizowano skale ogólne i szczegółowe poszczególnych poziomów biegłości A2 (A2+) i B1 (B1+)² i następnie powiąza-

² Poziomy A2+ (również A2.2) i B1+ (również B1.2) to tak zwane “mocne warianty” danych poziomów podstawowych. Ponieważ te dodatkowe wskaźniki biegłości najczęściej odnoszą się działań medialnych, którym należy sprostać (ESOKJ, s. 43), można tu często znaleźć też deskryptory zorientowane zawodowo – włączone w skale o specyfice zawodowej i odpowiednio oznakowane.

no je z proponowanym opisem wymagań dla konkretnych czterech zawodów: pracowników i kierowników działów finansowych, inżynierów i pracowników działów produkcji, maszynistów pojazdów trakcyjnych oraz kierowców pojazdów ciężarowych³. Poza tym wykorzystano wskaźniki biegłości językowej zamieszczone w szwajcarskim programie *Deutsch für den Arbeitsmarkt* (DfAM) (Maurer 2010). Szwajcarski system opiera się na ESOKJ, uzupełniając europejskie wskaźniki poziomów biegłości A1, A2 i B1 o kontekst zawodowy. Przedstawia ogólnie “zorientowane na rynek pracy umiejętności komunikacyjne” w odniesieniu do umiejętności: słuchania, czytania, mówienia, pisania, interakcji pisemnej i ustnej oraz szczegółowe deskryptory wraz z ilustrującymi je przykładami w kontekście zawodowym. Są one do tego stopnia skonkretyzowane, że można na ich podstawie sformułować konkretne cele dydaktyczne. Wybrane ze szwajcarskiego opisu przykłady dotyczą przede wszystkim czynności i działań językowych podejmowanych w ogólnych sytuacjach zawodowych, bądź w kontekstach typowych dla branży handlowej.

Dzięki opracowanym opisom działań językowych i profilom użycia języka udało się przyporządkować wskaźnikom biegłości językowej ESOKJ i szwajcarskiego systemu opisu konkretne działania komunikacyjne w kontekście zawodowym. Ilustrując je przykładami, podkreślono znaczenie poziomów biegłości i ułatwiono zastosowanie wskaźników dla wybranych zawodów. Towarzyszące deskryptorom przykłady zawsze powiązane są z konkretnymi profilami użycia języka i przede wszystkim odnoszą się do grup zawodowych w zarysowanych kontekstach. Podczas przedstawiania celów dydaktycznych najpierw cytowane są zawsze deskryptory ESOKJ i DfAM, a następnie ilustrują je wskaźniki obudowane przykładami.

Wyniki przeprowadzonych badań wpłynęły na kształt opracowanej siatki rutynowych działań komunikacyjnych w konkretnych kontekstach zawodowych i dokonany przez nas wybór wskaźników biegłości językowej (zob. tabelę 1).

Tak opisany zbiór szczegółowych zadań komunikacyjnych pomógł w sformułowaniu konkretnych deskryptorów z przykładami (zobacz tabelę 2.)⁴.

Użytkownik publikacji powinien zwrócić uwagę na fakt, iż dane kryterium pojawia się czasem niejako na dwóch poziomach biegłości, i że ESOKJ właśnie w przypadku skal szczegółowych wykazuje pewne niekonsekwencje (por. dyskusja na temat braku spójności, Vogt 2010: 117). Dołożono jednak wszelkich starań, żeby sformułowania były spójne z deskryptorami wyjściowymi. Wskaźniki biegłości językowej zostały wyszczególnione przede wszystkim w odniesieniu do zadań, treści i tekstów, z zachowaniem jakościowego charakteru danego działania.

³ O wyborze zawodów zdecydowały wyniki badań ilościowych, przeprowadzone w pierwszej fazie projektu.

⁴ Podczas dostosowywania skal uwzględniono tylko te czynności komunikacyjne, które zostały wskazane przez większość ankietowanych w danej grupie zawodowej jako ważne dla komunikacji w języku obcym.

Tabela 1. Przykładowa siatka rutynowych działań komunikacyjnych w kontekście zawodowym

SZCZEGÓŁOWY OPIS ZADAŃ KOMUNIKACYJNYCH I KONTEKSTÓW DZIAŁAŃ JĘZYKOWYCH			
ZADANIA KOMUNIKACYJNE	KONTEKSTY DZIAŁAŃ JĘZYKOWYCH (MIEJSCA, OSOBY, INSTYTUCJE)	DZIAŁANIA JĘZYKOWE	PRACA Z TEKSTEM
<p>narady i rozmowy telefoniczne związane z sytuacją firmy dotyczące rozwiązywania kwestii finansowych z dostawcami, prezentowanie wyników negocjacji z dostawcami</p>	<p>narady wewnętrzne: video- lub telekonferencje z członkami kierownictwa</p>	<p>wyrażanie i uzasadnianie swojego zdania odnoszenie się do zdania innych osób, wyrażanie wątpliwości i przypuszczenia, prośenie kogoś o wyrażenie swojego zdania zgadzanie się z czymś, sprzeciwianie się czemuś przekonywanie kogoś/trwanie przy swoim stanowisku krytykowanie czegoś, przyznawanie racji opisywanie problemu, proponowanie rozwiązań, „zarządzanie wypowiedzią” (prośenie o głos, sygnalizowanie, że chce się kontynuować, etc.) „strukturyzowanie wypowiedzi” (podkreślanie, podsumowywanie, wprowadzanie, wylizanie, ...) prezentowanie wyników negocjacji</p>	<p>rozumienie protokołów i ewentualne ich komentowanie</p>

Dodatkowym produktem projektu *Jasne – Alles klar!* są również interaktywne, crossmedialne moduły dydaktyczne, które będzie można wybierać według tematyki lub realizacji konkretnych działań językowych oraz indywidualnie zestawiać w moduły z różnymi scenariuszami dydaktycznymi w ramach kursu. Udostępniona zostanie również aplikacja mobilna do nauki odpowiednich fraz i struktur. Przygotowywane kursy integrują moduły dydaktyczne w systemie e-learningowym, np. Moodle. Dodatkowymi materiałami uzupełniającymi przygotowywane kursy będą komponenty umożliwiające współpracę z uczącym się oraz poradnik dla nauczycieli. Wszystkie materiały zostaną zamieszczone na stronie projektu jasne: www.jasne-online.eu, która będzie aktywna od 15.12.2015. Dotychczasowe efekty pracy zespołu *Jasne – Alles klar!* dostępne są aktualnie na stronie <http://jasne.org>.

Tabela 2. Przykładowe szczegółowe wskaźniki biegłości językowej

**SZCZEGÓŁOWE OPISY CELÓW DYDAKTYCZNYCH:
KIEROWCA SAMOCHODÓW CIĘŻAROWYCH**
RECEPCJA PISEMNA

RECEPCJA PISEMNA A2 (A2+)
<p>Rozumie popularne oznaczenia i ogłoszenia spotykane w miejscach publicznych, takich jak ulice, restauracje, stacje kolejowe – czy w pracy: wskazówki, instrukcje, ostrzeżenia o niebezpieczeństwie. (ESOKJ)</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Rozumie oznakowanie dojazdu do zakładu i wewnątrz terenu zakładowego.
<p>Rozumie sens krótkich tekstów napisanych językiem codziennym o charakterze informacyjnym. (DfAM)</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Z pisemnych komunikatów współpracowników potrafi wydobyc informacje dotyczące zmian terminów lub planów.
<p>Umie zlokalizować konkretne informacje w wykazach/spisach ze znanej sobie dziedziny i wybrać potrzebne dane. (DfAM)</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Potrafi wyszukać w katalogu konkretną część zamienną przeznaczoną do znanego sobie urządzenia. (DfAM)
<p>Rozumie podstawowe informacje w tekstach z ilustracjami i innymi układami słowno-obrazowymi. (DfAM)</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Rozumie plany załadunkowe, plany orientacyjne, mapy pogodowe i drogowe.
<p>Rozumie proste instrukcje obsługi i dokumentację techniczną, jeśli prezentowane są one krok po kroku i towarzyszą im ilustracje. (DfAM)</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Rozumie wskazówki dotyczące poruszania się po terenie firmy klienta, jeśli towarzyszą im znaki i rysunki.
<p>Rozumie proste dokumenty czy krótkie raporty dotyczące znanych zagadnień. (DfAM)</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Rozumie kluczowe informacje z dokumentów przewozowych czy z protokołu powypadkowego, np. dane uczestników wypadku lub jego okoliczności.
<p>Rozumie przepisy, np.: BHP, jeśli są wyrażone prostym językiem. (ESOKJ A2+)</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Rozumie przepisy BHP obowiązujące na terenie zakładu, jeśli towarzyszą im piktogramy.

3. ZAKOŃCZENIE

Przeprowadzanie badań potrzeb komunikacyjnych realizowanych w ramach dydaktyki języków specjalistycznych jest postępowaniem ważnym z perspektywy wdrażania zorientowanej społecznie współczesnej dydaktyki działaniowej do praktyki nauczania. Stanowią one bowiem naturalny bodziec zachęcający do przecho-
dzenia od mającego wciąż miejsce na zajęciach języków specjalistycznych nadmiernego koncentrowania się na przekazywaniu słownictwa specjalistycznego do rozwijania językowej kompetencji komunikacyjnej w działaniu: recepcji ustnej i pisemnej, produkcji ustnej i pisemnej oraz interakcji, mediacji i kooperacji. Umiejętności te, nie-

rozerwalnie związane z kompetencjami zawodowymi, łączą w sobie wymiar wiedzy specjalistycznej z wiedzą proceduralną, kompetencjami strategicznymi oraz merytorycznymi.

LITERATURA

- [1] BUSI B., KISCSATARI E., *Ergebnisse einer Datenerhebung auf dem ungarischen Arbeitsmarkt: Was für Sprachkenntnisse braucht man bei einem erfolgreichen mittelständischen Unternehmen?*, Warszawa, 2011, [on-line] http://www.germanistyka.uw.edu.pl/?page_id=6795 – V 2015.
- [2] GAJEWSKA E., SOWA M., *Refleksyjna praktyka w nauczaniu języka specjalistycznego*, Neofilolog nr. 42/2, s. 155–165, Poznań–Wrocław 2014.
- [3] LIGARA B., SZUPELAK W., *Lingwistyka i glottodydaktyka języków specjalistycznych na przykładzie języka biznesu. Podejście porównawcze*, Księgarnia Akademicka, Kraków 2012.
- [4] MARCHWACKA M., *Qualifikationsanforderungen auf dem Arbeitsmarkt. Empirische Befunde zur DaF-Lehrerausbildung in Polen*, Centaurus Verlag, Freiburg 2010.
- [5] PIOTROWSKI S. (red.), *O nauczaniu i uczeniu się języka obcego dla potrzeb zawodowych*, Seria 12/15, nr 2, Werset, Lublin 2011.
- [6] SCHÖNE K., GEĀBAL P.E., KOLSUT S., *Berufsspezifische Sprachkompetenzprofile. Profile kompetencji językowych w komunikacji zawodowej*, Technische Universität Dresden, Dresden 2015.
- [7] SOWA M., *D'une activité pédagogique à l'activité professionnelle. Le cheminement vers la competence*, TN KUL. Lublin 2011.
- [8] VOGT K., *Fremdsprachliche Kompetenzprofile. Entwicklung und Abgleichung von GeR-Deskriptoren für Fremdsprachenlernen mit einer beruflichen Anwendungsorientierung*, Narr Verlag, Tübingen 2011.

FROM LANGUAGE NEEDS' RESEARCHES TILL COURSE SYLLABI. LANGUAGE COMPETENCE PROFILES SPECIFIED FOR DIFFERENT PROFESSIONS

Teaching of foreign languages for professional purposes has been changing as a result of changing teaching standards and new action-oriented approaches. It is now increasingly common for course syllabi to be based on competence profiles as specified for different professions. This necessitates that teaching professional knowledge and skills is incorporated into language teaching in a social context.

This article presents the results of language needs research conducted in more than 300 central European companies as part of the European Jasne-Alles klar! project. Furthermore, professional language competence frameworks which have been developed based on the research findings are described.

Marian GÓRECKI, Joanna KOZIEJA-RUTA*

DZIAŁANIA INTEGRACYJNE SJPC POLITECHNIKI WROCŁAWSKIEJ W EDUKACJI STUDENTÓW OBCOKRAJOWCÓW

Podstawowe zadanie jakie stawia przed nami edukacja obcokrajowców to integracja. Jest to proces scalania, tworzenia całości z wielokulturowej grupy. Ma na celu włączanie się do społeczności akademickiej, lokalnej czy rówieśniczej i odnajdywanie się w różnych sytuacjach życiowych.

Wprowadzanie cudzoziemców w polskie realia często budzi lęk obu stron i może nastroczać wiele trudności. Wydawać się może, że słuchacze obawiają się utraty własnej tożsamości, a z drugiej strony istnieje lęk przed rozcieńczeniem naszej rodzimej kultury. U obu zaś może prowadzić to do rozchwiania wartości i zagrażać spójności więzi społecznych.

Według nas integracja polega na poszukiwaniu analogii i syntezy. Naszym zadaniem jest odnajdywanie i akcentowanie wspólnych punktów wielu kultur. Kładziemy nacisk na wartości ponadkulturowe [2]. Ciekawie jest poznawać nowe kultury, ale żeby zbudować trwałe relacje, musimy odnaleźć w sobie to, co nas łączy, a nie to, co dzieli.

Rozumiejąc to bardzo dobrze, staramy się w naszym Studium realizować w pełni treści edukacyjne, wynikające z programu nauczania, a również poprzez wspólne bycie razem, przeżywanie, odkrywanie i poznawanie siebie.

Obecnie Studium Języka Polskiego dla Cudzoziemców Politechniki Wrocławskiej odgrywa znaczną rolę w umiędzynarodowianiu szkolnictwa wyższego w Polsce, promując jednocześnie Politechnikę Wrocławską i Studium Języków Obcych. Podejmujemy liczne inicjatywy i działania, które mają za zadanie osiągnąć ten cel, a nasza podstawowa oferta dydaktyczna obejmuje:

- a. intensywne kursy języka polskiego dla obcokrajowców i młodzieży polonijnej na wszystkich poziomach zaawansowania (A1, A2, B1, B2, C1), w tym kursy profilowane wprowadzające do studiowania ekonomii i kierunków technicznych,

* Studium Języka Polskiego dla Cudzoziemców, SJO Politechnika Wrocławska.

- b. lektorat języka polskiego dla obcokrajowców studiujących na Politechnice Wrocławskiej,
- c. wykłady z historii i kultury Polski w języku angielskim,
- d. zajęcia z przedmiotów kierunkowych (matematyka, fizyka, biologia, informatyka, geografia, historia, wiedza o społeczeństwie) zgodnych z profilem przyszłego kierunku studiów. Przedmioty te w grupach zaawansowanych rozpoczynają się w semestrze zimowym, a w grupach na poziomie zerowym w semestrze letnim. Prowadzone są w języku polskim,
- e. kursy letnie.

Kurs intensywny obejmuje 600 godzin języka polskiego oraz zajęcia z przedmiotów wybieralnych. Młodzież polonijna rozpoczyna kursy na poziomie B2, a kończy na poziomie C1. Obcokrajowcy zaczynają od poziomu A1, a kończą na poziomie B2. Po zakończeniu kursów słuchacze studiują na różnych uczelniach w Polsce, a spora część kontynuuje naukę na Politechnice Wrocławskiej. SJPC wydaje świadectwa upoważniające do podjęcia studiów na dowolnie wybranej uczelni w Polsce.

Wśród lektoratów, które prowadzimy w naszym Studium wyjątkową inicjatywą, godną naśladowania, jest tzw. Uniwersytet „Nysa”, który powstał w ramach porozumienia trzech uczelni: Politechniki Wrocławskiej, Uniwersytetu Technicznego w Libercu i Wyższej Szkoły Technicznej w Zittau/Goerlitz. Uczestnikami tego projektu jest młodzież z Polski, Czech i Niemiec. Ideą, która przyświecała powstaniu projektu, była integracja europejska. Studenci mogą poznać się bliżej, zaspokoić ciekawość wobec innych narodów i kultur, zapoznać się ze zwyczajami mieszkańców sąsiednich krajów, rozwinąć wrażliwość moralną i podstawy tolerancji. Pokazać, że sąsiadów nie należy się bać, a wręcz przeciwnie, jak można się uzupełniać, a w przyszłości współpracować. Zajęcia, które prowadzimy na Uniwersytecie „Nysa”, poświęcone są głównie nauce języka, ale program zakłada również przekazywanie wiedzy z zakresu historii Polski, geografii, socjologii, kultury i wiedzy o społeczeństwie. Dzięki temu studenci lepiej będą mogli zrozumieć otaczający ich świat, a także zachodzące w nim zjawiska polityczne i społeczne, a jednocześnie nie czuć się zagubionym w obcym środowisku. Projekt ten oraz program realizowany podczas zajęć „Język i kultura materialna Polski” stanowi istotę pojęcia integracji.

Przykład ten pokazuje, że integracja musi odbywać się na wielu płaszczyznach, dlatego Studium Języka Polskiego dla Cudzoziemców podejmuje i uczestniczy w następujących inicjatywach:

- działania wychowawcze,
- dni wstępne,
- Ogólnopolska Olimpiada Języka Polskiego,
- egzaminy wstępne na studia dla kandydatów pochodzenia polskiego,
- program kulturalno-oświatowy,
- kursy letnie.

Działania wychowawcze

Bardzo ważnym elementem naszej pracy jest działalność wychowawcza. Słuchacze SJPC to przeważnie bardzo młodzi ludzie, którym trudno zrozumieć zwyczaje panujące w naszym kraju i podporządkować się im. Dlatego pomagamy im w adaptowaniu się do nowego środowiska i wspieramy ich w różnych sytuacjach. Jednym słowem jesteśmy nie tylko ich nauczycielami, lecz także wychowawcami.

Dni wstępne

Co roku w połowie października nasze Studium organizuje dla zagranicznych studentów powitanie, na które zapraszani są: dyrekcja SJO, nauczyciele SJPC, pracownicy DWM, Działu Rekrutacji oraz Uczelnianego Komitetu Studentów i Doktorantów Zagranicznych. Na spotkaniu przedstawiamy wszystkich studentów i zapewniamy ich o naszej pomocy w rozwiązywaniu problemów.

Olimpiada Języka Polskiego

Niezwykle cenną inicjatywą SJPC sprzyjającą integracji obcokrajowców studiujących w Polsce jest organizowana od 1990 roku w Szklarskiej Porębie Ogólnopolska Olimpiada Języka Polskiego dla Cudzoziemców. Początkowo odbywała się ona co rok, obecnie zaś co trzy lata. Jej celem jest zachęcenie obcokrajowców do głębszego poznania języka, polskiej kultury i tradycji. Olimpiada jest nie tylko formą popularyzacji języka polskiego, ale służy także integracji ośrodków zajmujących się nauczaniem cudzoziemców. SJPC jest wysoko cenione za sprawną organizację i poziom merytoryczny. Kolejne Olimpiady Języka Polskiego są bardzo szczęśliwe dla studentów Politechniki Wrocławskiej, którzy od lat zdobywają najwyższe laury.

„Ogólnopolska Olimpiada Języka Polskiego dla Cudzoziemców jest na tyle cenną inicjatywą wśród wydarzeń kierowanych do obcokrajowców studiujących w Polsce, że w ciągu wielu lat na stałe wpisała się w kalendarz imprez ośrodków nauczających języka polskiego jako obcego, zyskując rangę jednego z najważniejszych przedsięwzięć tego typu. Jestem głęboko przekonana, że jej częstsza organizacja wpłynęłaby na jeszcze większe zainteresowanie nauką języka polskiego, przyczyniając się jednocześnie do integracji obcokrajowców, lektorów oraz ośrodków akademickich w całej Polsce.” [J. Tambor, 2014]

Egzaminy wstępne na studia w Polsce

W roku 90 ubiegłego wieku odbyły się pierwsze egzaminy na studia wyższe w Polsce dla młodzieży polonijnej. Odbywają się one poza granicami kraju, w ośrodkach, w których naucza się języka polskiego w szkołach lub na lektoratach. Projekt ów ma na celu rekrutację młodzieży na wybrane kierunki studiów na różne uczelnie w Polsce. Stwarza nadzieję na poprawę bytu i poszerzenie horyzontów oraz oferuje nowe szanse rozwoju. Przede wszystkim jednak jest nastawiony na integrację Polonii z Macierzą, rozumianą jako powrót do korzeni po długich latach rozłąki

z jednej strony, a próbę zaoferowania im wykształcenia, zatrudnienia i zasymilowania z polskim społeczeństwem z drugiej.

Program kulturalno-oświatowy

Aby ułatwić naszym studentom zaaklimatyzowanie się w Polsce, Studium Języka Polskiego dla Cudzoziemców proponuje im program kulturalno-oświatowy, w którym to przekazujemy informacje o mieście i kulturze polskiej oraz o bieżących wydarzeniach kulturalnych. To także udział w przedstawieniach teatralnych, projekcjach filmowych. Integracji sprzyjają też wycieczki i spotkania okolicznościowe, takie jak Wigilia. Organizowana od wielu lat z tradycyjnymi potrawami i prezentami, stanowi okazję do integracji i eksponowania naszych tradycji religijnych, obrzędowości i zwyczajów. Młodzież polonijna z całego świata ma okazję do zaprezentowania swoich rodzimych zwyczajów, a my dzięki temu możemy przypomnieć sobie to, co zanikło już w naszej zunifikowanej kulturze.

Wspólne spędzanie czasu sprzyja poznawaniu siebie i otaczającego nas świata, a dzięki tym doświadczeniom możemy także dowiedzieć się o sobie i świecie ciekawych rzeczy. Temu celowi doskonale służą wycieczki edukacyjne. Każda wycieczka stwarza sposobność do obserwacji nowych przedmiotów i zjawisk. Pozwala to oswoić się z poznawaną kulturą, uczy zaradności i samodzielności w różnorodnych sytuacjach. Wycieczki ukazujące między innymi piękno przyrody czy bogactwo architektury, kształtują postawę emocjonalnego przywiązania do nowego kraju.

Wycieczki spełniają następujące funkcje:

- „dostarczają wrażeń, wyobrażeń, spostrzeżeń o otaczającym świecie, na podstawie których możliwe staje się ukształtowanie obrazu przyrody, społeczeństwa, techniki i kultury,
- rozbudzają potrzebę poznania świata i racjonalnego w nim działania,
- wzbogacają poczucie sensu życia dzięki temu, że ukazują ogrom i złożoność otaczającego świata,
- ukazują urodę życia” [2].

Ma to szczególne znaczenie dla naszych cudzoziemców, którzy mogą w ten sposób odkryć, nie tylko poprzez język, nowe, nieznanne środowisko i zasymilować się z nim.

W propozycji programowej SJPC wiele tematów odnosi się do środowiska lokalnego. Podkreśla się potrzebę ukazania jego specyfiki, cech charakterystycznych, bogactwa naturalnego i kulturalnego. A nowe doświadczenia pomagają w kształtowaniu postaw. Tak więc bardzo ważnym punktem programu nauczania jest zwiedzanie Wrocławia i zapoznanie się naszych słuchaczy z jego bogatą historią. Podczas spacerów poznają dawną i nową zabudowę miasta oraz liczne parki i ogrody.

Naszym celem jest również przybliżenie studentom piękna przyrody Dolnego Śląska i historii naszego kraju. Odbywa się to poprzez realizację różnych imprez fakultatywnych. Mamy tu na myśli wyjazdy naszych słuchaczy np. do atrakcyjnych miejscowości pod względem turystycznym, rekreacyjnym, miejsc kultu i ważnych miejsc historycz-

nych, a także ze względu na charakter naszej Uczelni staramy się przybliżyć industrialną stronę naszego regionu. Dużym zainteresowaniem cieszy się zawsze wyjazd do Kopalni i Elektrowni „Turów”, gdzie studenci mogą zapoznać się z rozwojem energetyki w Polsce i stawianymi przed nią wymogami Unii Europejskiej. Wymogi te podyktowane są dobrem środowiska naturalnego i dbałością o bezpieczeństwo i zdrowie okolicznych mieszkańców. Skutki, jakie niesie ze sobą brak realizacji owych norm, unaocznia wyjazd w Karkonosze, gdzie konsekwencje nie przestrzegania przepisów są odczuwalne do dzisiaj. Sprawia to, że studenci lepiej mogą zrozumieć problemy, z jakimi muszą sobie radzić mieszkańcy danego regionu czy całe społeczeństwo.

Szczególną okazję do integracji stwarza czterodniowy wyjazd w Tatry i do Krakowa. Tutaj, oprócz zapoznania się z pięknem przyrody i namacalnie historią Polski, studenci mogą usłyszeć odmianę języka polskiego, jaką jest gwara podhalańska, co może sprawiać, że poznawanie nowego języka może być jeszcze bardziej ekscytujące i interesujące. W tym miejscu chcielibyśmy zacytować słowa jednej z naszych studentek: „spotkaliśmy się z przewodnikiem górskim i z nim chodziliśmy po górach, po Tatrach Zachodnich. Podczas wędrowki zobaczyliśmy owce, mężczyznę w białych wyszywanych spodniach, wysokie góry, rzeki. Poznaliśmy kulturę i przyrodę Tatr.”

Okazją do integracji, przynoszącą chyba największe korzyści w rozwoju kontaktów międzyludzkich są gry i zabawy. Są one najlepszą formą wzajemnego poznania się, obserwacji i akceptacji. Dlatego podczas naszych wypraw zawsze organizujemy wspólne spotkanie – podczas którego wszyscy uczestnicy muszą opowiedzieć coś o sobie, o swoim kraju i planach na przyszłość. Potem tańczą i śpiewają.

W tym miejscu należy wspomnieć o imprezie zwanej „Kuchnie Świata”, podczas której każdy, kto bierze w niej udział, musi przygotować potrawę typową dla swojego kraju. Na wstępie następuje prezentacja potraw, a potem degustacja. W ten oto sposób kulinaria sprawiają, że możemy poznać się lepiej i zbliżyć do siebie. Wydarzenie to zawsze wzbudza duże zainteresowanie i cieszy się wielką frekwencją. Biorą w nim udział nie tylko słuchacze naszego Studium, ale również studenci Politechniki Wrocławskiej, Uniwersytetu i innych uczelni.

Niezwykle ważną inicjatywą SJPC są następujące kursy letnie:

- kurs EILC,
- 3E Międzynarodowa Szkoła Letnia – trzech wydziałów,
- Letnia Szkoła Naukowa dla Studentów z Indii z Parul Institute of Engineering and Technology (ok. 80 osób),
- miesięczny i dwumiesięczny letni kurs dla słuchaczy z Ukrainy.

Kurs EILC

Cztery lata temu Dział Współpracy Międzynarodowej oraz Studium Języka Polskiego dla Cudzoziemców Politechniki Wrocławskiej wspólnie aplikowały i otrzymały dofinansowanie z UE na organizację intensywnych kursów języka polskiego dla studentów programu LLP-Erasmus, przyjeżdżających na studia do polskich uczelni.

Wniosek DWM i SJPC został wysoko oceniony przez Fundację Rozwoju Systemu Edukacji (w ramach programu „Uczenie się przez całe życie”). Udało nam się znaleźć wśród 12 uczelni w Polsce, które otrzymały fundusze na organizację tych kursów przez trzy kolejne lata. Na kurs zakwalifikowano około 50 osób z 10–12 krajów. Kursy trwały cztery tygodnie. W każdej grupie przeprowadzono po 60 godzin języka polskiego, po 10 godzin lekcji komputerowych oraz po 10 godzin zajęć z kultury i historii Polski w języku angielskim. W wolnym czasie uczestnicy kursów zwiedzili Wrocław i Dolny Śląsk, pojechali też na weekend w Karkonosze. Po zajęciach zaplanowano też wspólne spotkania integracyjne. Kurs zakończył się pisemnym testem. Słuchacze wypełnili również ankietę, w której kurs został bardzo wysoko oceniony. Po zakończeniu kursu jego uczestnicy otrzymali certyfikaty.

3E Międzynarodowa Szkoła Letnia

Głównym zadaniem Międzynarodowej Szkoły Letniej jest wymiana doświadczeń na polu nowych technologii używanych w energetyce, elektronice, automatyzacji oraz technologii informatycznej. Doskonalenie umiejętności zawodowych i współpraca w międzynarodowym zespole studenckim z uniwersytetów partnerskich, uczestników projektu. Szkoła prowadzi na wydziałach zajęcia dydaktyczne (laboratoria i projekty) w cztero- lub sześciuosobowych grupach pod opieką pracowników naukowych Politechniki Wrocławskiej. Oprócz tego program zawiera dodatkowo naukę języka polskiego, historię i kulturę Polski, który wspomagany jest jednodniowymi wycieczkami po Wrocławiu i Dolnym Śląsku. Pozwala to lepiej poznać i zrozumieć nasze społeczeństwo, a porównywanie kultury rodzimej z kulturą polską jest bardzo istotne z punktu widzenia integracji oraz dialogu kultur. Uczestnikami tegorocznej edycji byli studenci z Rosji, Ukrainy, Australii, Chin, Nowej Zelandii, Indii i Arabii Saudyjskiej.

Letnia Szkoła Naukowa

W ramach Szkoły przeprowadzono kurs języka polskiego (18 godzin) oraz zajęcia z kultury i historii polski w języku angielskim.

Kurs dla słuchaczy z Ukrainy

W ubiegłym roku SJPC i Dział Rekrutacji Politechniki Wrocławskiej po raz pierwszy zorganizowały miesięczny (100 godzin) i dwumiesięczny (200 godzin) kurs letni z języka polskiego dla słuchaczy z Ukrainy. Rok temu przyjechało 28 osób, w tym roku aż 45 osób. Poza językiem polskim program kursu obejmuje 10 godzin wycieczek po Wrocławiu (Panorama Raclawicka, rejs po Odrze, Ogród Botaniczny, ZOO itp.). W celu integracji w jedną z sobót zwiedziliśmy Karkonosze. Kurs zakończono egzaminem certyfikowanym na poziomie B2. Warto zaznaczyć, że 100% słuchaczy wybrało studia na Politechnice Wrocławskiej.

Zakres, w jakim dokonuje się zjawisko integracji, zależy w dużej mierze od nas. Dzieje się to podczas poznawania języka, naszej kultury i obyczajowości. Najważniejsze jednak jest to, aby na nikim niczego nie wymuszać, aby nikomu nic nie narzucać, a raczej rozbudzać chęć poznania rzeczy dla nas ważnych i charakterystycznych.

LITERATURA

- [1] BOGUCA J., KOŚCIELSKA M., *Wychowanie i nauczanie integracyjne. Nowe doświadczenia*, Centrum Metodyczne Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej Ministerstwa Edukacji Narodowej, Warszawa 1998.
- [2] DENEK K., KOSZCZYC T., LEWANDOWSKI M., *Edukacja jutra. Bildung von Morgen. Education of the tomorrow*, Wrocławskie Towarzystwo Naukowe, Wrocław 2003.
- [3] FIBIGER J., *Swego nie znacie... czyli Polska oczami obcokrajowców*, Element One, Warszawa 2010.
- [4] SEMKÓW J., WOJTAŚ J., *Rzeczywistość międzykulturowa z perspektywy pedagogii integralnej*, Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa im. Witelona w Legnicy, 2010.
- [5] ZIEMBA M., CIEJPA R., *Integracja w procesie edukacji*, Zeszyty Metodyczno-Naukowe, Vol. 28, Nauka w służbie kultury fizycznej, Akademia Wychowania Fizycznego im. J. Kukuczki w Katowicach, 21–36.

INTEGRATION ACTIVITIES OF THE DEPARTMENT OF POLISH LANGUAGE AT WROCLAW UNIVERSITY OF TECHNOLOGY IN THE FIELD OF EDUCATION OF FOREIGN STUDENTS

In this article we present our activities to integrate foreign students by organizational and teaching. We describe that during study of our language, culture and customs the integration takes place and what impact has the teacher on this process.

„Kształcenie wielojęzyczne, interkulturowe i integrujące w szkole wyższej”

*blended learning, nauczanie hybrydowe/mieszane,
platforma e-learningowa, platforma Moodle,
zajęcia tradycyjne, face-to-face, ESP, architektura krajobrazu,
język specjalistyczny, język branżowy, uczenie się przez całe życie*

Ewa HAJDASZ*

**KURSY B-LEARNING – WYBRANE ASPEKTY
– NA PRZYKŁADZIE KURSU JĘZYKA ANGIELSKIEGO
DLA GRUPY POLSKO-CHIŃSKIEJ STUDENTÓW
ARCHITEKTURY KRAJOBRAZU STUDIÓW II STOPNIA**

Nauczanie to sztuka wspierania odkrywców.
Mark van Doren

Z pewnością większość czytających te słowa pamięta inspirujący film z niezapomnianą rolą Robina Williamsa „Stowarzyszenie umarłych poetów”. Kluczową postacią w filmie jest charyzmatyczny profesor John Keating, który ma chęć i odwagę wprowadzić do swojej instytucji nowe metody nauczania. Odciąga on uczniów od szkolnych ławek, dosłownie i w przenośni. Keating inspirował, zachęcał do samodzielnego myślenia i poszukiwań. Nie dziwi, że znaczna część kadry nauczycielskiej, przywiązana do tradycyjnych metod nauczania, podchodzi do tego eksperymentu co najmniej sceptycznie. Trzeba pogodzić się z odejściem „starego” i otworzyć się na przyjście „nowego”. To zawsze jest trudne, budzi emocje i sprzeciw.

Tak też jest z tematem nowych technologii w nauczaniu. Zaryzykuję jednak stwierdzenie, że tak naprawdę, nie mierzymy się tu jedynie z problemem stosowania nowych technologii. Konfrontujemy się z problemem zmian i z potrzebą określenia na nowo tego, czym powinno być i jak powinno wyglądać nauczanie w XXI wieku. Keating twierdził, że rolą nauczyciela jest bycie przewodnikiem ucznia oraz zachęcanie go do samodzielnych poszukiwań. Jest całkiem prawdopodobne, że współczesny Keating starałby się zrobić dobry użytek z nowych technologii w nauczaniu. Zwłaszcza, że młodych ludzi najłatwiej jest spotkać w świecie cyfrowym. Jest to przestrzeń, w której coraz więcej miejsca zajmuje człowiek – użytkownik mediów społeczności-

* Studium Języków Obcych, Uniwersytet Przyrodniczy we Wrocławiu.

wych. Jak to trafnie ujmuje Jan Pleszczyński: „wśród wielu „przestrzeni”, w których żyją ludzie (przestrzeni rodziny, zawodowej, towarzyskiej) coraz większą rolę odgrywa mediosfera, przestrzeń mediów. Nawet ci, którzy twierdzą, że są na media odporni (...) funkcjonują w mediosferze” [Pleszczyński, 2007, s. 20]. Mamy zatem nową, dostępną przestrzeń, w której mogą się odnaleźć osoby bardziej introwertyczne, których zdolności komunikacyjne w tzw. „realu” nie mogą się w naturalny sposób rozwijać. W przestrzeni tej funkcjonują na równi z osobami ekstrawertycznymi, które z kolei mogą rozwijać swoją osobowość w dotychczasowym kierunku, ale na szerszą skalę.

Opisany poniżej przykład dotyczy kursu języka angielskiego z zastosowaniem modelu *blended-learning* (zwanego też nauczaniem hybrydowym lub mieszanym) dla polsko-chińskiej grupy studentów architektury krajobrazu studiów II stopnia. Bazuje on na moich osobistych doświadczeniach związanych z nauczaniem języka angielskiego branżowego (lub specjalistycznego) w systemie *b-learning* stworzonym przez anglistki ze Studium Języków Obcych we współpracy z pracownikami Centrum Kształcenia na Odległość Uniwersytetu Przyrodniczego we Wrocławiu. W artykule pt. *English Language Distant Learning Course for Students of Wrocław University of Environmental and Life Sciences. Concept and Realisation* [Markowska, Hajdasz, Strugała, Markowska i Malinowska, 2012] znaleźć można szczegółowy opis różnych aspektów omawianego projektu i jego dogłębną analizę. Główną motywacją do tworzenia kursów była potrzeba dostosowania się do wyzwań otaczającego nas świata oraz chęć wprowadzenia nowej jakości i urozmaicenia zajęć z języka angielskiego. Dodatkowo, naszym celem jest jak najlepsze przygotowanie studentów do odnalezienia się na wymagającym rynku pracy, więc przeważająca część Lekcji na Moodle koncentruje się na obszarach języka specjalistycznego. Wybór opracowanych zagadnień dostosowany jest do profilu naszej Uczelni i podzielony jest na Moduły (np. *Food, Biodiversity, Pollution*). W obrębie Modułów mieszczą się poszczególne Lekcje na różnych poziomach zaawansowania (od B1 do C1). W każdej Lekcji dostępny jest tekst, glosariusz, urozmaicone ćwiczenia pozwalające na interaktywny sposób zapoznania się z tekstem, krótki film związany z tematem i pytania do niego oraz quiz z całości materiału.

Przy konstruowaniu konkretnych kursów dla poszczególnych grup studentów dokonujemy wyboru Lekcji z opracowanych już Modułów, każdorazowo analizując potrzeby danej grupy, często również po zasięgnięciu opinii zainteresowanych studentów. Kursy są zaprojektowane tak, aby mogły stanowić dopełnienie zajęć prowadzonych bezpośrednio w salach ćwiczeniowych. Biorąc pod uwagę specyfikę nauczania języka obcego, prowadzone są one w systemie mieszanym (*blended learning*) gdzie 20–30% zajęć to zajęcia zdalne, a 80–70% to zajęcia odbywające się w salach ćwiczeniowych. Bazując na moim doświadczeniu w pracy z platformą e-learningową Moodle, mogę stwierdzić, że podejście to dobrze się sprawdza. Podczas spotkań w sali ćwiczeniowej zagadnienia z kursu online są krótko omawiane i przeprowadzane są

testy ze znajomości słownictwa tam prezentowanego. Pozostała część zajęć poświęcona jest realizacji innych tematów w oparciu o tradycyjne podręczniki, a w przypadku ich braku (co często ma miejsce jeśli chodzi o język specjalistyczny) w oparciu o materiały opracowywane przez prowadzących.

Przygotowanie kursu języka angielskiego typu blended-learning dla polsko-chińskiej grupy studentów architektury krajobrazu studiów II stopnia stanowiło większe niż przeciętnie wyzwanie, ponieważ kurs miał być prowadzony w systemie 50% (działania na platformie) na 50% (zajęcia tradycyjne „face-to-face”) przez jeden semestr dwa razy w tygodniu (60 godzin). Standardowo wszystkie nasze grupy studenckie mają zajęcia raz w tygodniu (30 godzin). Co więcej, są to grupy homogeniczne tzn. składają się jedynie z polskich studentów. W opisywanym przypadku grupę docelową mieli stanowić studenci polscy i chińscy specjalności *Polskie i chińskie tradycje w kształtowaniu krajobrazu*. W związku z tym, że aż połowa zajęć miała odbywać się online, trzeba było opracować wiele nowych lekcji odpowiadających bardzo specyficznym potrzebom studentów. Aby ostateczny kształt opisywanego tu kursu dla międzynarodowej grupy studentów odpowiadał profilowi grupy, przeprowadziłam rozmowy z pracownikami architektury krajobrazu odpowiedzialnymi za merytoryczny kształt nowej specjalności. Na podstawie tych rozmów stworzyłam ramowy plan kursu, który ostatecznie opracowałam z drugą anglistką. Na potrzeby kursu opracowałyśmy od podstaw część lekcji oraz skorzystałyśmy z odpowiednich zasobów istniejących już w naszej bazie. Pierwsza grupa studentów polskich i chińskich uczestniczyła w zajęciach w semestrze letnim 2013/2014, a kolejna w semestrze letnim 2014/2015.

Ważnym komponentem każdej lekcji w naszym kursie na platformie Moodle, oprócz tekstu specjalistycznego, jest zadanie typu: słuchanie (listening). „W sieci można znaleźć mnóstwo filmów czy animacji: od historii, przez biologię, do nauk ścisłych.(...)” [Pezda, 2011, s. 141]. Zastosowanie właściwie dobranych filmów może sprawić, że studenci nie tylko chętnie wykonają zadanie na platformie, ale że zaczną poszukiwać filmów o zbliżonej tematyce, korzystając z podpowiedzi oferowanych przez serwis. Ta hipertekstualność sprawia, że student może zgłębiać dany temat przy okazji „szlifując” język obcy. Zadanie nauczyciela i/lub twórcy danej lekcji może w tym wypadku okazać się prawdziwą „misją”, bo prowadzący ma szansę zaproponować wartościowe i mądre materiały, a tym samym wskazać studentom kierunek rozwoju lub zainspirować do pozytywnych działań. Poza serwisem YouTube, godną polecenia opcją jest www.ted.com, gdzie znajdują się wspaniałe zasoby w formie prezentacji. TED to platforma wymiany myśli, na której najbardziej błyskotliwi myśliciele, wizjonerzy i najbardziej inspirujący nauczyciele prezentują swoje poglądy i odkrycia. Siłą napędową całego przedsięwzięcia jest głębokie przekonanie twórców TED, że nie ma większej siły sprawczej zdolnej zmienić świat na lepsze niż „wielkie idee” – *powerful ideas* (<http://www.ted.com/pages/42>). Większości prezentacji towarzyszą teksty przetłumaczone na co najmniej kilka języków. Istnieje możliwość oglądania prezentacji bez napisów, z napisami w języku angielskim lub w innym dostępnym

języku. Pozwala to studentom z tej samej grupy, ale na różnych poziomach zaawansowania znajomości języka, na pracę indywidualną dostosowaną do ich indywidualnych potrzeb językowych.

Przykładowymi tematami zajęć, jakie realizowali studenci polscy i chińscy w ramach kursu na platformie e-learningowej, były klasyfikacja typów klimatu, popularne i polecane rośliny ogrodowe, mikroklimat w ogrodzie, park Andre Citroen w Paryżu, zapobieganie pożarom poprzez kształtowanie środowiska czy zagospodarowywanie terenów dla dzieci. Każda lekcja na platformie składa się z następujących części: tekstu związanego z dziedziną studiów, ćwiczeń słownikowych do tekstu, filmu z pytaniami weryfikującymi rozumienie oraz testu podsumowującego (quiz). Przykładowe tematy zajęć bezpośrednich obejmowały: tradycje i obyczaje w Polsce i Chinach, cechy krajobrazu na przykładzie geografii Chin i Polski czy skrócony kurs tworzenia prezentacji multimedialnych. Około 30% zajęć tradycyjnych stanowiły tematyczne (język specjalistyczny) prezentacje studenckie (np. Ogród chiński – typowe cechy i symbole, Ogród polski – typowe cechy i interesujące rozwiązania, Woda w ogrodzie, Niebezpieczne rośliny, Rośliny odstrasżające szkodniki).

Po ukończeniu kursu studenci uzyskali konkretne efekty kształcenia. W zakresie wiedzy musieli wykazać się znajomością słownictwa i terminologii związanej z kierunkiem studiów – architektura krajobrazu – na poziomie B2 według kryteriów CEFR 2001 (Common European Framework of Reference). Wymagane nabyte umiejętności po ukończeniu kursu obejmowały m.in. czytanie ze zrozumieniem tekstów popularno-naukowych nawiązujących do kierunku studiów, posługiwanie się specjalistycznym słownictwem i terminologią, branie udziału w dyskusjach i wypowiedanie się na tematy ogólne i fachowe, omawianie dłuższych tekstów (również z zastosowaniem parafrazy) czy pisanie zwiezłej wypowiedzi na omawiane tematy. Kompetencje społeczne jakie studenci nabyli lub wzmocnili podczas omawianego kursu to np.: zrozumienie potrzeby ciągłego kształcenia zawodowego i rozwoju osobistego, rozwinięcie odpowiedzialności za końcowy wynik podejmowanych działań, łączenie umiejętności pracy indywidualnej z pracą zespołową, nabycie świadomości etycznej odpowiedzialności poprzez współpracę z innymi i odpowiedzialne korzystanie z zasobów internetowych. Na końcową ocenę kursu składały się komponenty oceny wiedzy, umiejętności i kompetencji społecznych. Elementy ostatecznie wliczone w ocenę końcową to testy pisemne (na platformie i na zajęciach bezpośrednich), prezentacje, wypowiedzi na zajęciach tradycyjnych i na forum kursu na platformie, obecność na zajęciach oraz umiejętności społeczne.

Zanim zdecydowałam się na wprowadzenie kursów typu blended-learning na szerszą skalę, pod koniec pilotażowego semestru nauczania tą metodą, w semestrze zimowym 2011/2012 oraz semestrze letnim 2011/2012 poprosiłam studentów o wypełnienie ankiety dotyczącej oceny kursu (w sumie oddano 46 ankiet). Z nielicznymi wyjątkami studenci byli zadowoleni z przebiegu kursu. Na pytanie czy *b-learning* jest ich zdaniem dobrym pomysłem, 30 osób udzieliło pozytywnych odpowiedzi, 6 miało

mieszane uczucia, a 10 nie było zadowolonych. Osoby zadowolone podkreślały, że jest to nowa ciekawa forma, która daje możliwość dostosowania czasu i tempa pracy do indywidualnych potrzeb. Część osób doceniła fakt, że proponowane treści są zgodne z kierunkiem studiów i poszerzają wiedzę oraz specjalistyczne słownictwo. Osoby niezadowolone podkreślały, że preferują osobisty kontakt i ćwiczenia z mówienia. Na pytanie czy pojawiały się problemy techniczne związane z logowaniem, rozwiązywaniem zadań i załączaniem dokumentów 9 osób odpowiedziało twierdząco. Pozostałe 37 osób stwierdziło, że nie miało żadnych problemów. Co do zawartości kursu i jakości zamieszczonych tam materiałów opinie były generalnie pozytywne (37 odpowiedzi), zdecydowanie negatywnej odpowiedzi udzieliły 3 osoby.

Od czasu pierwszej ankiety regularnie proszę studentów o informację zwrotną dotyczącą kursów hybrydowych z tą różnicą, że obecnie staram się różnicować sposób zbierania opinii. Nie rezygnuję całkowicie z anonimowej ankiety na rzecz ankiety imiennej lub wywiadu nieukierunkowanego, ale w miarę możliwości proponuję studentom korzystanie z dwóch ostatnich opcji. Na tę zmianę zdecydowałam się z tego względu, że interesują mnie nie tylko dane statystyczne, lecz też odpowiedzi wskazujące na preferencje konkretnych osób. Trzeba oczywiście pamiętać, że brak anonimowości może wpływać na respondenta, który może czuć się niepewny lub nawet zagrożony oraz, że osoba prowadząca wywiad może podświadomie lub świadomie wpłynąć na odpowiedzi respondentów, ale z drugiej strony, dzięki takiej formie można liczyć na uzyskanie pełniejszych informacji oraz rejestrowanie spontanicznych reakcji. Jedną z podstawowych wad ankiety anonimowej jest brak możliwości sondowania respondentów w celu uzyskania dodatkowych informacji, ale obniża się ryzyko popełnienia błędu wynikającego ze stronniczości ankietera i minimalizuje się ewentualny emocjonalny wpływ (strach, niepewność), jaki może mieć na respondenta osoba przeprowadzająca wywiad (Frankfort-Nachmias i Nachmias, 2001).

Analiza statystyczna kilku późniejszych anonimowych ankiet wskazuje, że opinie uczestników kursów są bardzo podobne do tych z pierwszej ankiety. Interesującą prawidłowość daje się zauważyć podczas analizy ankiet imiennych oraz wywiadów nieukierunkowanych. Z moich obserwacji wynika, że studenci bardziej ekstrawertyczni są mniej zadowoleni z zajęć prowadzonych zdalnie, choć jednocześnie często doceniają i akcentują ich wartość edukacyjną. Podkreślają natomiast fakt, że brak bezpośredniego kontaktu z prowadzącym jest dla nich w dłuższej perspektywie nużący. Studenci z tej grupy chętnie biorą aktywny udział w zajęciach tradycyjnych, ale częściej niż „spokojnym, wyciszonym” studentom zdarza im się zapominać o zadaniach do wykonania na platformie e-learningowej, częściej też proszą o odblokowywanie terminów powtórkowych. Studenci introwertyczni zazwyczaj pracują na platformie bardziej systematycznie i wyżej oceniają zalety kursu typu blended-learning. Dla tej grupy studentów możliwość zdalnej pracy indywidualnej jest często okazją do zdobycia lepszych ocen. W grupie studentów, których trudno jednoznacznie opisać jako ekstrawertycznych lub introwertycznych, nie zauważyłam żadnych prawidłowości,

a ich opinie są podzielone z przewagą opinii pozytywnych, co do mieszanej formy zajęć. Studenci w tej grupie często kładą nacisk na to, że dzięki zastosowaniu nowych technologii, zajęcia są bardziej urozmaicone, a możliwość pracy zdalnej pozwala na lepszą organizację czasu. Należy jednak podkreślić, że nawet studenci-entuzjaści b-learningu na ogół nie chcieliby, aby zajęcia zdalne stanowiły więcej niż 30% zajęć języka obcego. Daje się też zauważyć zależność opinii odnośnie nauczania b-learning od preferowanego sposobu przyswajania informacji. I tak, wzrokowcy zdają się znacznie bardziej lubić i doceniać zadania na platformie zapewne ze względu na duży nacisk, jaki jest położony na zadania typu *czytanie (reading)*. W związku z niedostateczną na tym etapie liczbą obserwacji, nie będę jednak rozwijać tego wątku w niniejszym artykule. Chcąc przedstawić możliwie pełen obraz analizy dotychczas zebranych opinii studenckich, nie mogę jednak pominąć następującej obserwacji: na nastawienie do zajęć typu *blended-learning* mogą mieć często wpływ czynniki zupełnie niezwiązane z formą kursu, jego zawartością merytoryczną itp. Studenci, których zajęcia tradycyjne odbywają się o godzinie ósmej rano w poniedziałek będą z reguły dużo bardziej pozytywnie nastawieni do zajęć zdalnych, niż studenci, którzy mają zajęcia w środku tygodnia, o godzinie dziesiątej rano lub dwunastej w południe.

W związku z tym, że model kształcenia hybrydowego może być wykorzystywany również w celu wyrównania poziomu wiedzy i/lub umiejętności uczestników kursu językowego [Plebańska i Kula, 2011], sprawdza się on doskonale w przypadku grup studentów o niewyrównanym poziomie zaawansowania znajomości języka. W przypadku mojej pierwszej międzynarodowej grupy studentów, w której poziom znajomości języka był bardzo niewyrównany, możliwość wielokrotnego podchodzenia do zadań (*activation exercise i listening*) spowodowała znaczne zmniejszenie różnic między poszczególnymi studentami i uznałam, że w tej grupie ten model kształcenia okazał się optymalny. W przypadku mojej drugiej międzynarodowej grupy, gdzie poziom zaawansowania znajomości języka nie był aż tak różny, zajęcia na platformie nie musiały spełniać roli narzędzia do wyrównywania poziomu wiedzy.

Z punktu widzenia nauczyciela kurs na platformie e-learningowej stanowi wspierające narzędzie wspomagające kontrolę nad pracą studentów. Dzięki statystykom można śledzić ich postęp, identyfikować obszary językowe sprawiające najwięcej trudności i te lepiej opanowane. W związku z tym można dostosowywać program nauczania do indywidualnych potrzeb grupy (lub nawet poszczególnych osób). Przydzielanie zadania domowego jest szybkie, łatwe i zapewnia możliwość elastycznego dopasowania do bieżących potrzeb. Dzięki nowej technologii spełnia się też odwieczne marzenie każdego nauczyciela – dziesiątki ćwiczeń i testów sprawdzone są w mgnieniu oka. W jednym miejscu, po jednym „kliknięciu” pojawiają się wyniki, które w sposób tradycyjny uzyskalibyśmy po kilku godzinach wyłożonej pracy. Sytuacja nie jest jednak tak idealna, jak moglibyśmy sobie tego życzyć. Obecnie technologia dostępna za darmo lub za niewielką opłatą nie daje nam pewności, czy dane zadanie zostało wykonane przez konkretnego studenta.

Biorąc pod uwagę wszystkie powyższe dane i obserwacje można wyciągnąć wniosek, że *blended learning* jest w przypadku kursów języka obcego specjalistycznego rozwiązaniem wartym polecenia i godnym naśladowania. Należy jednak póki co traktować b-learning jako metodę wspomagającą uczenie się, pomagającą poprawić określone umiejętności (czytanie, słuchanie) i ułatwiającą przyswajanie słownictwa. Testowanie studentów powinno jednak odbywać się w sali ćwiczeniowej z użyciem tradycyjnych testów lub w laboratorium komputerowym w warunkach kontrolowanych. Jeśli pomiemy kwestię testowania, możemy wskazać wiele istotnych powodów, dla których zastosowanie elementów nauczania zdalnego (b-learning) w procesie uczenia się i nauczania może być rekomendowane. Studenci mogą dostosować tempo nauki do swoich potrzeb związanych zarówno ze stopniem zaawansowania znajomości języka, jak i stylu uczenia się. Uczenie się i nauczanie może być dzięki temu bardziej spersonalizowane. Nieoceniona jest też możliwość korzystania z nieprzebranych zasobów Internetu w dowolnym czasie i z dowolnego miejsca. Stanowi to doskonały punkt wyjścia dla poszukiwań i odkrywania nowych obszarów zarówno przez nauczycieli, jak i przez studentów. Motywacja uczących się wzrasta, kiedy mogą oni zobaczyć szybkie efekty swoich działań. Atrakcyjny sposób przekazywania wiedzy wykorzystujący nowoczesne technologie przyczynia się do zainteresowania i zmotywowania studentów, a co za tym idzie, do wydłużenia czasu jaki studenci zechcą poświęcić na naukę języka obcego. To z kolei musi przełożyć się na efekty, gdyż nauka języka staje się wówczas naturalnym elementem codzienności studenta, tak jak nawyk uczenia się przez całe życie (*life-long learning*).

Warto sprawdzić, dokąd nas ta nowa droga zaprowadzi, by w przyszłości nie żałować niewykorzystanych szans. Trzeba przy tym uważać, by nie wpaść w koleiny cyfrowego świata lub nie zabłądzić. Jeśli uda nam się zachować zdrowy dystans i umiejętność krytycznej oceny sytuacji, możemy w razie potrzeby zawrócić i po raz kolejny nadać nową jakość naszym działaniom edukacyjnym. Z wykorzystaniem nowych technologii czy bez nich, najważniejsze, by nauczyciele wzięli sobie do serca słowa W.B. Yeats'a, że „nauczanie to nie napełnianie wiadra, ale rozpalanie ognia”.

LITERATURA

- [1] DUDENEY G., HOCKLY N., *How to Teach English with Technology*, Pearson, Harlow 2008.
- [2] FRANKFORT-NACHMIAS C., NACHMIAS D., *Metody badawcze w naukach społecznych*, Zysk i S-ka Wydawnictwo s.c., Poznań 2001.
- [3] MARKOWSKA J., HAJDASZ E., STRUGAŁA A., MARKOWSKA U., MALINOWSKA W., *English Language Distant Learning Course. Concept and Realisation*, [w:] *Problemy kształcenia z wykorzystaniem nowych mediów*, Oficyna Wydawnicza Politechniki Wrocławskiej, Wrocław 2012, s. 88–94.
- [4] PEZDA A., *Koniec epoki kredy*, Agora, Warszawa 2011.
- [5] PLEBAŃSKA M., KULA I., *E-learning treści, narzędzia, praktyka*, Zakład Wydawniczy Druk Tur sp. z o.o., Warszawa 2011.
- [6] PLESZCZYŃSKI J., *Etyka dziennikarska*, Difin, Warszawa 2007.
- [7] TED. *Ideas worth spreading*, <http://www.ted.com/pages/42>; [14.09.2012].

ENGLISH COURSE FOR LANDSCAPE ARCHITECTURE
– BLENDED LEARNING FOR ESP

The aim of my paper is to share the experience in using blended learning while teaching English for specific purposes (ESP). The main focus is the description of the blended learning English course for landscape architecture designed especially for a new specialization – Chinese and Polish tradition in shaping of the landscape. The course is divided into two complementary parts: face-to-face classes and lessons on Moodle. Since the course is taught at Wrocław University of Environmental and Life Sciences to Chinese and Polish students of landscape architecture (the second cycle studies), the areas of interest comprise for instance: making presentations in English, Parc Andre Citroen in Paris or designing outdoor environment for children. Additionally, I present the results of surveys carried out among students, share opinions and observations on using b-learning for ESP and provide recommendations based on the brief analysis the aforementioned.

„Kształcenie wielojęzyczne, interkulturowe i integrujące w szkole wyższej”

*globalization, communicative competence,
intercultural communication, tolerance,
the dominant culture, co-cultures*

Iryna HRYHORIEVA*

SHAPING AND DEVELOPING INTERCULTURAL COMPETENCE IN TEACHING FOREIGN LANGUAGES

Lack of communication has given rise to differences in language, in thinking, in systems of belief and culture generally. These differences have made hostility among societies endemic and seemingly eternal.

Isaac Asimov

Modern world tends to globalization which involves openness and tolerance towards other cultures. This tendency is often considered to be positive as, ideally, it would help erase cultural stereotypes and, as a result, reduce hostility between people of different mentalities. The term globalization is defined in numerous ways due to its broad meaning. *“Cameron sees globalization as the ongoing integration of the world economy. For Gannon, globalization refers to the increasing interdependence among national governments, business firms, nonprofit organizations, and individual citizens. From an anthropological perspective, globalization is worldwide interconnectedness, evidenced in global movements of natural resources, trade goods, human labor, finance capital, information, and infectious diseases”* [1, p. 2].

What we should be aware of is that we share this planet with over 6.6 billion other people who belong to thousands of cultural groups and speak thousands of different languages [1, p. 1]. Furthermore, we live in the age of modern technologies which allow us to communicate with practically any person on this planet regardless of his or her location, language, or culture. The rapid development of modern technologies put great impact into integration of different nations. As a result, it is extremely difficult to live in modern world without necessity to be connected with other people.

However, despite the fact that the Internet allows us to communicate without boundaries, people still experience numerous communicative problems. Insulting each

* Luhansk Taras Shevchenko National University, Ukraine.

other on national basis is an extremely frequent phenomenon we can observe on the web-pages. All this makes us think that there are definite regularities of intercultural communication that should be learnt.

Before we start to investigate the communicative competence, let us make clear what we mean by primary notions. As we are interested in intercultural competence, it should be mentioned what we mean by culture itself. As we know, culture is a collective notion, which includes all the social practices that bond a group of people and distinguish them from others [2]. It is important to distinguish between visible and invisible culture. Some definitions of culture can include style of dress, cuisine, customs, festivals, and traditions. These aspects refer to the visible culture. They are readily apparent to anyone and can be discussed and explained very easily. Invisible culture is far more complex, as it includes sociocultural norms, worldviews, beliefs, assumptions, and value systems. The term invisible culture applies to sociocultural beliefs and assumptions that most people are not even aware of and thus cannot examine intellectually. American educators, Ron Scollon and Suzanne Scollon, state that the culturally determined concepts of what is acceptable, appropriate, and expected in one's behavior is acquired during the process of socialization and becomes inseparable from an individual's identity [2, p. 160].

According to authors Samovar, Porter and McDaniel, *communication is a dynamic process in which people attempt to share their internal states with other people through the use of symbols* [1, p. 16]. Consequently, intercultural communication is exchange of experience between the representatives of different cultures.

The importance of successful intercultural communication lies in the functions, which any type of communication should perform. It allows us not only to gather information about other people, but also to exchange personal experience and, as a result, establish interpersonal contact. In the case of intercultural communication these functions acquire global meaning.

It is important to specify that intercultural communication is not new. Nowadays, it just has more abilities to develop. Since the earliest times of civilization, people of different tribes maintained intercultural contact, with the help of which they found out their similarities and differences. The latter provoked conflicts and hostility due to the undeveloped tolerance and lack of intercultural awareness.

The great contribution to the complexity of intercultural communication phenomenon is made by its symbolic character. Non-verbal communicative means can either help or spoil the process of communication. What should be taken into consideration is that the symbols vary from culture to culture. It is widely known that some gestures which are commonly accepted in the European world are insulting in Oriental mentality.

Symbolic character of culture contributed a lot to the investigation of intercultural communication, as the national mentality is encoded in symbols. The latter, in turn, can be contained in books, pictures, movies, religious writings, videos, computer ac-

cessories, and the like enable a culture to preserve what it deems to be important and worthy of transmission. This makes each individual, regardless of his or her generation, heir to a great storage of information that has been gathered and maintained in anticipation of his or her entry into the culture [1, p. 37].

The key notion of intercultural communication process is communicative competence. It can be defined as *a language user's grammatical knowledge of syntax, morphology, phonology and the like, as well as social knowledge about how and when to use utterances appropriately* [4]. In this article primarily the social aspect of the mentioned definition will be taken into consideration.

Communicative competence shapes the process of human communication. Even before we start to speak we already have certain expectations what our conversation should look like. Definite regularities of communicative competence have been learnt since early childhood – children are taught what is appropriate and what is inappropriate to say in public. However, more and more people are starting to ignore the necessity to follow these regularities.

Nowadays, much progress can be seen in the fact that intercultural communication and communicative competence are becoming integrated with teaching foreign languages. The cultural aspect of teaching foreign languages should undeniably be taken into consideration, as language and culture are closely interrelated. According to an American scholar in the field of methodology, Douglas Brown, together with teaching a language, educators also teach a complex system of cultural traditions, values, and ways of thinking, feeling and acting [2, p. 160]. It has been realized that just learning a foreign language purely as a system of signs will not be that useful for successful intercultural communication. Much more important is to give students profound knowledge on the cultural background of the language which they study. It is crucial that educators should avoid stereotypes while introducing the cultural aspect to students. Very often the latter are taught common pure facts about this or that nation and, as a result, get a stereotypical, superficial impression. For instance, there are stereotypes that the English people are reserved and prim, the Italians are too emotional and unpunctual, etc. Such stereotypical approach shapes our vision of other cultures in a wrong way. In the meantime, well-balanced studying of language and culture can be a key to eradication of ethnocentrism. Here the role of a teacher is extremely important. According to N. Fedicheva, teachers should discuss cross-cultural differences with their students and emphasize that no culture deserves less attention than other [2, p. 24].

Despite the fact that principles of foreign language teaching have already been worked out and taken into consideration, foreign language teachers face a number of questions: What to begin with? How to integrate the cultural approach into foreign language teaching? What materials and techniques is it better to use? In order to be more specific, let us see how Ukrainian teachers try to find the answers to these questions.

To begin with, there are certain problems which Ukrainian teachers face while teaching culture. Some of them simply do not know how to integrate culture into lan-

guage teaching. Furthermore, due to the complicated visa procedure and poor funding, Ukrainian teachers do not have enough opportunities to go abroad in order to get first-hand knowledge of the country they teach. As a result, their understanding of culture is based on certain stereotypes. One more problem in the introduction of the cultural approach is that the study of culture involves time that many school teachers and university instructors cannot spare in an already overcrowded curriculum. Negative impact into teaching is made by the fact that good quality authentic materials are lacking [2, p. 159]. All this leads to a less effective educational process.

However, despite all the difficulties, integration of culture and language is reinforcing their positions in Ukrainian educational system. It is closely connected with the flow of foreign students into Ukrainian high schools due to relatively low tuition fees. Teachers try to make educational process as accessible for foreign students as possible, using the following techniques and strategies.

The lecture is used widely as it allows to give students a lot of information within a short period of time. A good lecture not only reveals some common data about certain culture, but also focuses on live cultural experience, provides specific examples, uses visual and audio aids.

It is obvious that even the most educated teachers cannot know the peculiarities of the language and connected target culture better than its native speaker. That is why inviting native informants to the lessons is common practice in Ukraine. Native speakers can be invited for an informal discussion with students on a specific topic, or they might act as guest speakers [2, p. 163].

Despite the fact that Ukrainian schools lack authentic materials, many teachers still manage to provide their students with audio and video recordings. To a large extent, well-balanced integrative teaching has been performed due to the fact that many Ukrainian schools order authentic exercise books with auxiliary materials.

Some teachers propose to their students playing out certain situations, involving cultural differences and stereotypes. This strategy is especially effective when the group itself is multicultural. Such approach can be used to demonstrate not only conventional language in a variety of situations, but also certain conventional gestures and other cultural features, such as appropriate social distance, eye contact, gestures, etc. [2, p. 164].

As for techniques, the most popular among Ukrainian teachers are the following:

- A culture capsule which is a short description – one or two paragraphs in length – of one minimal difference between a Ukrainian and a target-culture custom, accompanied by pictures, photos, slides, or objects [2, p. 164]. This technique can appear in different varieties – it can be part of a multi-media presentation, or serve as basis for competitions and role-plays in the classroom.
- Culture clusters consist of about three illustrated culture capsules that develop related topics plus one 20- or 30-minute role play or simulation that integrates the information in the capsules. Intercultural connections are very short situations – two or three sentences – that describe the cultural content of a target lan-

guage country. Students work in pairs or in small groups: they discuss the situation, create and present conversations based on the situation [2, p. 165].

- Culture assimilators may consist of as many as 10 to 100 situations that take place between a Ukrainian and a member of the target culture in which some type of conflict or misunderstanding appears. The source of conflict on the part of the Ukrainian is lack of an appropriate cultural framework for understanding the incident [2, p. 165].
- Culture mini-dramas can consist of from three to five episodes in which a cultural conflict occurs. After playing out each episode, students try to explain what the source of the miscommunication is through class discussion, led by the teacher. After each episode in the series, more cultural information is given, but not enough to understand the cause of the problem, which only becomes apparent in the last scene. This activity helps students see how they might easily jump to false conclusions about the people in the target culture because they respond and react on the basis of their own ethnocentric biases and perceptions [2, p. 166].

As can be concluded, teaching skills of successful intercultural communication requires a lot from the teachers. First of all, it is high level of tolerance which allows them to teach different cultural aspects without a preoccupied point of view. Secondly, teaching culture should not be random; otherwise, students will get a wrong impression about the multicultural world they live in. Thirdly, teaching foundations of intercultural communication is extremely important in today's globalized community. If people are communicatively competent, they are able to build successful relationships with other people, which is crucial for contemporary society.

REFERENCES

- [1] SAMOVAR, PORTER, MCDANIEL *Communication Between Cultures*, Wadsworth, 2009, 1–47.
- [2] FEDICHEVA N., *Teaching English as a Foreign Language*, Lugansk, SE “Taras Shevchenko LNU”, 2011, 239.
- [3] http://www.confcontact.com/2012_10_24/1_babaj.htm
- [4] https://en.wikipedia.org/wiki/Communicative_competence

SHAPING AND DEVELOPING INTERCULTURAL COMPETENCE

This article is concerned with shaping and developing intercultural competence, in particular, with the peculiarities of teaching students the skills of successful intercultural communication. The article emphasizes the importance of cultural differences awareness (e.g. in verbal and non-verbal communication), developing tolerance and openness towards other cultures in today's globalized community. This article is focused on particular techniques and strategies, used by the Ukrainian teachers in their everyday practice to make the students competent in intercultural communication. All of the techniques mentioned have been described and integrated into practice by the professor of Lugansk Taras Shevchenko National University N.V. Fedicheva.

Ewa JURKIEWICZ-SĘKIEWICZ*

JEDENAŚCIE JĘZYKÓW – JEDENAŚCIE HISTORII

1. WSTĘP

Zdaję sobie sprawę, że tytuł poniższego referatu bardziej nadawałby się do rozpoczęcia kroniki niż zwięzłego tekstu, jednak temat mojego wystąpienia jest poniekąd spełnieniem prośby organizatorów konferencji. Miałam opowiedzieć o jedenastu językach, których uczymy w Centrum Języków Obcych Politechniki Gdańskiej, pomysł z „historią” jest mój. Bo przecież każdy język, którego kiedykolwiek uczono na naszej uczelni, każdy lektorat, to osobna historia, osadzona w konkretnym czasie i okolicznościach, związana z losami ludzi i społeczności, emocjami, nadziejami. Ostatecznie wpadłam w pułapkę – zbyt wiele jest do opowiedzenia, a ramy czasowe wystąpienia na konferencji oraz objętość tekstu pokonferencyjnego mają swoje ograniczenia. Postaram się więc skierować jaśniejszy snop światła na wybrane, mniej znane tematy, o innych wspominając w sposób ogólny.

2. SPOŁECZNA HISTORIA JĘZYKA

Poszukując właściwych form funkcjonowania jednostki kształcenia językowego na współczesnej polskiej uczelni, musimy wziąć pod uwagę różnorodne konteksty, zarówno historyczne – regionalne i lokalne jak współczesne, również te wynikające z usytuowania naszego kraju w strukturach Unii Europejskiej, związane z dynamicznymi zmianami społecznymi, gospodarczymi i politycznymi. Każdy z wymienionych kontekstów związany jest z różnorodnością kultur i języków, bogactwem, które nieustannie ukazując nam swoje nowe oblicza, zobowiązuje do poznawania go, opisywania i chronienia. Wielokulturowość, wielojęzyczność i różnojęzyczność, o których tyle ostatnio mówimy, to zjawisko dobrze znane poprzednim pokoleniom – często,

* Politechnika Gdańska, Centrum Języków Obcych, ul. Gabriela Narutowicza 11/12, 80-233 Gdańsk.

z punktu widzenia społecznego i politycznego, dużo bardziej oczywiste niż moglibyśmy dziś sądzić. Podejmując w Centrum Języków Obcych Politechniki Gdańskiej działania na rzecz promowania języków, dostosowując metody i formy nauczania do współczesnych potrzeb i możliwości, jakie stwarzają nowe technologie, mamy świadomość, że swoją pracą kontynuujemy dawno rozpoczęte dzieło, które w przyszłości może doznać dalszych zmian, odpowiadających kolejnym wyzwaniom.

Kiedy przystępujemy do opisu obecności i roli języków na uczelniach nie sposób nie uwzględnić, obok historii, socjologii czy lingwistyki, osiągnięć społecznej historii języka, nowej, szybko rozwijającej się dziedziny, łączącej dorobek trzech pozostałych. Peter Burke, zwolennik stosowania terminu „społeczna historia języka” jako bardziej trafnego niż „lingwistyka socjohistoryczna” czy „historyczna socjolingwistyka”, zwraca uwagę, że termin ten „podkreśla społeczne funkcje języka i prowadzi do dyskusji nad jego miejscem w wyrażaniu czy tworzeniu różnorodnych relacji społecznych – dominacji i podporządkowania, przyjaźni i braterstwa, tolerancji i uprzedzenia, podtrzymywania lub podważania porządku społecznego” [1]. Prześledzenie losów języków zarówno wykładowych, jak wykładanych w ramach lektoratów po roku 1945 na Politechnice Gdańskiej i wcześniej, na utworzonej w roku 1904 Königlische Technische Hochschule Danzig, uczelni działającej później pod kilkakrotnie zmieniającymi się nazwami i w zmieniających się uwarunkowaniach formalnych do roku 1945, z punktu widzenia społecznej historii języka byłoby asumptem do rozważań zarówno o uprzedzeniach, przemocy, dominacji i nietolerancji, jak i o otwartości, przyjaźni i altruizmie.

3. POLITECHNIKA W GDAŃSKU

Na politechnice w Gdańsku od roku 1904 do 1945 złożoną historię miasta odzwierciedlała również sytuacja języka polskiego i niemieckiego. Przyszłość uczelni, pierwotnie niemieckojęzycznej, po zakończeniu pierwszej wojny światowej nie była oczywista. Utworzenie na mocy traktatu wersalskiego Wolnego Miasta Gdańska stawało pod znakiem zapytania dalsze losy tutejszej politechniki oraz ustanowienie mającego w niej obowiązywać języka wykładowego. „Zamiarem Polaków było podporządkowanie politechniki w Gdańsku Ministerstwu oświaty w Warszawie, zatrudnienie polskich profesorów i nauczycieli oraz wprowadzenie polskiego języka wykładowego” [2]. Choć z punktu widzenia ustaleń traktatu wersalskiego rozwiązanie takie było możliwe, ostatecznie, w roku 1921 „Międzysojusznicza Komisja ds. Podziału zdecydowała o przyznaniu politechniki Gdańskowi z językiem niemieckim jako urzędowym i wykładowym. Powyższą sytuację wykorzystali Niemcy do wzmocnienia swojej pozycji na uczelni” [2]. Mimo iż utworzona w Gdańsku uczelnia miała być z założenia kuźnią kadr technicznych, w latach dwudziestych XX wieku poszerzono jej działalność o kształcenie humanistyczne. Michał Cieśla w swojej książce na temat

katedr filologicznych gdańskiej politechniki w latach 1925–1944 [3] szczegółowo przedstawia losy utworzonego w roku 1922 na ówczesnej Technische Hochschule der Freien Stadt Danzig Wydziału Humanistycznego, o którego istnieniu mało kto dziś pamięta. „Konieczność kształcenia kadr nauczycieli języków obcych, zwłaszcza francuskiego i angielskiego, i dążenie do uniezależnienia i odcięcia się od środowisk romanistycznych i anglistycznych na uniwersytetach polskich, dokąd nie chciano wysyłać młodzieży gdańskiej na studia lingwistyczne, skłoniła władze gdańskie do utworzenia dwu katedr neofilologicznych na Politechnice Gdańskiej” [4]. W roku 1925 powstała katedra filologii germańskiej, trzy lata później, katedra filologii romańskiej i angielskiej. Autor zwraca uwagę, że początkowo podstawową funkcją kierunków neofilologicznych było prowadzenie lektoratów. Regularnie, na trzech stopniach zaawansowania, funkcjonowały lektoraty języków francuskiego, rosyjskiego i angielskiego, okazjonalnie lektoraty hiszpańskiego i włoskiego. Lektoratu języka polskiego nie utworzono nigdy, choć jeszcze w roku 1921 „Senat Wolnego Miasta zobowiązał się wprowadzić na politechnice lektorat języka i literatury polskiej na modłę istniejących już lektoratów” [5]. Ani senat, ani władze uczelni nie wywiązały się nigdy z tych zobowiązań, jednak bezpłatne kursy języka polskiego pojawiły się w środowisku politechniki w latach dwudziestych, choć nie w murach uczelni. Prowadziła je, w ramach szerokiej działalności społecznej, Bratnia Pomoc, najważniejsza organizacja studentów polskich na gdańskiej politechnice.

Jaki był język ojczysty ówczesnych studentów politechniki? Dominował niemiecki i polski, z coraz większą przewagą tego pierwszego w miarę nasilania się nacjonalistycznej polityki Rzeszy. Jakie inne języki brzmiały w murach uczelni? Zasygnalizujmy tylko, za Józefem Włodarskim, sytuację z początku lat dwudziestych: „wśród studiujących studentów pochodzących z Polski około jednej trzeciej stanowili Żydzi i Ukraińcy. Stan liczebny studentów z innych krajów ciągle się zmieniał, np. w roku akademickim 1922/23 było zapisanych 11 studentów z państw europejskich, dwóch z krajów azjatyckich, jeden z obywatelstwem amerykańskim” [6]. A język kaszubski? Czy był domowym językiem któregoś ze studentów lub pracowników ówczesnej uczelni? Nie trafiłam na informacje na ten temat, ale na pewno „słyszały” ten język ukryte na jednej z kaszubskich wsi starodruki z politechnicznej biblioteki, które po wojnie wróciły na uczelnię.

4. POLITECHNIKA GDAŃSKA

Kiedy 22 października 1945 roku studenci powołanej cztery miesiące wcześniej Politechniki Gdańskiej słuchali wykładu inauguracyjnego, najpilniejszym zadaniem była odbudowa zniszczonych budynków, przygotowanie niezbędnych sal wykładowych, zabezpieczenie podstawowych potrzeb socjalnych studentów i wykładowców. Lektoraty języków obcych wróciły na uczelnię kilka lat później. W roku 1951, na mocy Ustawy

o Szkolnictwie Wyższym inicjującej tworzenie międzywydziałowych jednostek ds. nauczania języków obcych na polskich uczelniach technicznych, na Politechnice Gdańskiej powstał załączek studium językowego. Początkowo lektorzy przypisani byli do poszczególnych wydziałów uczelni, a językiem wiodącym był język rosyjski. 1 kwietnia 1953 r. została utworzona samodzielna jednostka, Studium Praktycznej Nauki Języków Obcych – czternastoosobowe grono lektorów prowadziło lektoraty języków obcych na wszystkich wydziałach uczelni. Utworzono dwa zespoły językowe, języka rosyjskiego oraz języków zachodnioeuropejskich. W roku akademickim 1957/58 zespół języków zachodnioeuropejskich został podzielony na trzy grupy specjalistyczne: anglistów, romanistów i germanistów. Popaździernikowa odwilż umożliwiła rozwinięcie nauczania języków „zachodnich”, do niedawna dostępnych jedynie dla nielicznych. Lata 70. i początek 80. to okres szczególnego rozwoju nauczania języka francuskiego, m.in. dzięki szerokiej współpracy z ośrodkiem Alliance Française. Z dzisiejszej perspektywy moglibyśmy powiedzieć, że były to „złote lata” tego języka – francuski był jeszcze obecny w wielu liceach, co umożliwiało tworzenie na politechnice grup na wysokim poziomie zaawansowania. Interesowano się literaturą i kulturą francuską, istniały grupy konwersacyjne dla studentów i pracowników uczelni. Liczny był też zespół lektorów języka niemieckiego, wielu studentów politechniki uczyło się języka niemieckiego ogólnego i specjalistycznego, technicznego. W roku akademickim 1966/67 w SPNJO stworzono dodatkowo środowiskowy lektorat języka polskiego dla studentów zagranicznych studiujących na Politechnice Gdańskiej, Akademii Medycznej lub Wyższej Szkole Pedagogicznej. Byli to głównie studenci spoza Europy, z Ameryki Łacińskiej, Azji, Afryki, którzy musieli dobrze opanować język polski by móc studiować w naszym kraju. Ich obecność wyraźnie wzbogacała nieco szare wówczas życie uczelni, a efekty jakie osiągali w uczeniu się polskiego bywały imponujące.

Stopniowo wzbogacano ofertę językową studium; w roku 1980 powstał lektorat języka hiszpańskiego i włoskiego, następnie szwedzkiego. Trudno uwierzyć, że język hiszpański, tak obecnie popularny, trzydzieści lat temu był prawie nieobecny na naszych uczelniach. Dziś na Politechnice Gdańskiej ożywione hiszpańskie rozmowy słyhać codzienne – studenci z Hiszpanii stanowią największą grupę spośród obco-krajowców studiujących tu w ramach programu Erasmus+. Język włoski, tak wówczas, jak i dziś, szczególnie upodobali sobie studenci Wydziału Architektury, natomiast szwedzki, ze względu na bliskie sąsiedztwo Szwecji z jej chłonnym rynkiem pracy, zwykle interesuje osoby pragnące podjąć pracę w szwedzkich firmach.

Od ponad trzech dekad wiodącym językiem obcym nauczany w CJO na Politechnice Gdańskiej jest język angielski. Obecnie dziewięćdziesiąt procent studentów wybiera go jako język obowiązkowy w ramach swojego planu studiów. Trzydziestu ośmiu lektorów języka angielskiego przystosowuje programy kształcenia do potrzeb poszczególnych kierunków studiów na PG, rozwijając kształcenie z zakresu English for special purposes (ESP), academic English, business English. Uczymy angielskiego

na poziomach od A2 do C2. Żeby ułatwić studentom samodzielny rozwój językowy, przygotowujemy dla nich na uczelnianej Platformie Moodle zestawy ćwiczeń z języka specjalistycznego oraz testy poziomujące. Organizujemy koła językowe, debaty w języku angielskim, olimpiady, konkursy, spotkania. (Zastanawiająca jest ilość działań jakie trzeba dziś podjąć by zachęcić młodych ludzi do nauki w świecie, w którym wszystkie powszechnie dostępne media przemawiają różnymi językami!). Od kilku lat specjalnością Centrum Języków Obcych PG stało się też wydawanie podręczników do języka angielskiego specjalistycznego (English for special purposes) autorstwa naszych lektorów. Zainicjowaliśmy serię wydawniczą „English for...”, z której ukazały się na przykład pozycje przeznaczone dla studentów matematyki czy chemii: *Mathematics for Students of Technical Studies* (Anna Kucharska-Raczunas, Jolanta Maciejewska, Wydawnictwo Politechniki Gdańskiej, Gdańsk 2010), *Chemistry* (Dorota Horowska, Wydawnictwo Politechniki Gdańskiej, Gdańsk 2010). W ramach projektu unijnego opublikowano *BioTech English for Students of Technical Studies* (Urszula Kamińska, Wydawnictwo Politechniki Gdańskiej, Gdańsk 2013).

Dziś, w dobie otwartych granic, wspaniałych możliwości studiowania na zagranicznych uczelniach dzięki programowi Erasmus+ oraz innym programom i umowom, aktywnej działalności międzynarodowych organizacji studenckich, młodzi ludzie powinni postrzegać jako oczywistość unijną sugestię znajomości dwóch, a nawet trzech języków obcych. Doświadczenia naszej jednostki i bliźniaczych ośrodków na innych polskich uczelniach nie wskazują jednak na wzmożone, powszechne zainteresowanie polskich studentów uczeniem się różnych języków obcych – moim zdaniem mamy raczej do czynienia z upowszechnieniem się wśród nich sprawności komunikowania się w języku angielskim. Na każdej uczelni spotkamy jednak lingwistyczne elity, młodzież z zapałem uczącą się kilku języków, również tych z odleglejszych kręgów kulturowych.

5. JĘZYKI AZJI

Szczególnie interesującym doświadczeniem dla Centrum Języków Obcych okazało się nauczanie języków Azji – chińskiego, japońskiego i hindi. Pierwszy lektorat języka chińskiego skupiający niewielkie, ale wytrwałe grono pasjonatów powstał w połowie lat osiemdziesiątych XX wieku dzięki współpracy z Konsulatem Generalnym Chińskiej Republiki Ludowej w Gdańsku i prowadzony był przez kilka lat. Język chiński powrócił do CJO w roku 2010, początkowo w formie kursów płatnych, by po dwóch latach stać się elementem programu studiów na kierunku Bachelor in Management prowadzonym przez Wydział Zarządzania i Ekonomii Politechniki Gdańskiej. W zajęciach na tym unikalnym, prowadzonym w języku angielskim kierunku, uczestniczą studenci z Polski i Chin. Program studiów zawiera kurs języka chińskiego dla studentów polskich oraz równoległy kurs języka polskiego dla studentów z Chin. Jednocześnie dla obu grup prowadzony jest też intensywny lektorat języka angielskiego. Tak

ułożony program studiów umożliwia większą efektywność nauczania języka chińskiego, angielskiego i polskiego, sprzyja też integracji ze środowiskiem Politechniki Gdańskiej studentów chińskich. To ciekawe doświadczenie edukacyjne wzmocniło współpracę Centrum Języków Obcych z Wydziałem Zarządzania i Ekonomii, stało się też asumptem do podejmowania przez CJO wielu działań promujących język i kulturę Chin podczas organizowanego co roku na Politechnice Gdańskiej Bałtyckiego Festiwalu Nauki. Warto dodać, że w ostatnich latach Politechnika Gdańska podpisała umowy o współpracy z trzynastoma uczelniami z Chin. Dla Województwa Pomorskiego, żywo zainteresowanego rozwojem kontaktów biznesowych z chińskimi przedsiębiorstwami, absolwenci kierunku Bachelor in Management mogą stać się cennymi specjalistami wspierającymi tę współpracę.

Utworzenie w roku 2007 płatnych kursów języka japońskiego w Centrum Języków Obcych było odpowiedzią na wzrost zainteresowania wśród studentów Politechniki Gdańskiej nie tylko językiem i kulturą Kraju Kwitnącej Wiśni, ale także japońskimi osiągnięciami technologicznymi oraz możliwościami studiowania na japońskich uczelniach. Od początku istnienia kursy cieszą się dużą popularnością, od trzech lat prowadzone są już na czterech poziomach zaawansowania. Entuzjastyczna praca lektorki, pani Yuki Sueoka, przyczyniła się też do popularyzacji kultury Japonii na Politechnice Gdańskiej. Od kilku lat studenci uczący się japońskiego odwiedzają Japonię by poznać jej zwyczaje i tradycje a nawet wziąć udział w wydarzeniach kulturalnych, takich jak na przykład festiwal Kiriko odbywający się co roku na półwyspie Noto. Ta gotowość studentów do zaangażowania się w poznanie i wsparcie starożytnych japońskich tradycji jest dla nas przedmiotem szczególnej satysfakcji. Długo wspomniane przez społeczność akademicką Politechniki Gdańskiej było wydarzenie zorganizowane pod hasłem „Żurawie dla Japonii”, towarzyszące w maju 2011 roku Bałtyckiemu Festiwalowi Nauki na PG. W ramach akcji solidarności z dotkniętą tragedią tsunami Japonią, przez trzy dni uczestnicy festiwalu ułożyli z papieru 2352 żurawie origami, które kolorową chmurą zawisły nad jednym z historycznych dziedzińców uczelni. Wydarzenie upamiętniono w wydanej przez politechnikę polsko-japońskim folderze - część egzemplarzy powędrowała do Japonii. Innym wydawnictwem przybliżającym społeczności PG język i kulturę Japonii był kalendarz zaprojektowany przez lektorkę i studentkę uczącą się języka japońskiego, wydany przez CJO przy wsparciu Instytutu Japońskiego. O wszystkich wydarzeniach pisaliśmy też na łamach uczelnianego miesięcznika. „Pismo PG”, w którego zespole redakcyjnym pracuję od dziesięciu lat, okazało się znakomitym forum do informowania społeczności akademickiej o działalności Centrum Języków Obcych zarówno dydaktycznej, jak wydawniczej i promocyjnej. Od lat w Piśmie PG mam też zwyczaj przedstawiać sylwetki zagranicznych studentów i naukowców odwiedzających naszą uczelnię. Czy studenci japońscy pojawiają się na Politechnice Gdańskiej? Nie ma ich wielu. Ostatni Japończyk, którego gościliśmy w CJO był praktykantem delegowanym przez Uniwersytet Georga Augusta w Getyndze. Należy jednak zaznaczyć, że na politechnice nie brak pracowników naukowych

współpracujących z uczelniami i instytucjami badawczymi z Japonii, a nasza uczelnia z kilkoma z nich posiada umowy o współpracy.

Nowym doświadczeniem dla Centrum Języków Obcych jest nauczanie języka hindi. Prowadzenie darmowych kursów hindi dla studentów Politechniki Gdańskiej oraz mieszkańców Trójmiasta stało się możliwe dzięki zainicjowanej w roku 2011 współpracy CJO z Ambasadą Republiki Indii w Warszawie. Kiedy rozpoczynaliśmy rekrutację na pierwszy kurs hindi dla początkujących nie wiedzieliśmy, z jakim odzewem spotka się nasza inicjatywa. Okazało się, że pobiliśmy rekord: na pierwsze zajęcia zgłosiło się 500 osób! Stopień trudności języka hindi sprawił, że nie wszyscy słuchacze dotrwali do końca pierwszego semestru, ale ogromne zainteresowanie tematem przekonało nas do rozwoju działań popularyzacyjnych. Odbywający się od kilkunastu lat w Trójmieście i przyciągający co roku na Politechnikę Gdańską tysiące uczestników, Bałtycki Festiwal Nauki, był znakomitą okazją do przybliżenia jego uczestnikom wiedzy o Indiach. Wyjątkowym wydarzeniem były dla politechniki wizyty Jej Ekscelencji Ambasador Republiki Indii w Polsce Moniki Kapil Mohta. Jednej z wizyt towarzyszył olśniewający pokaz tradycyjnego tańca Bharatanatyam w wykonaniu sławnej indyjskiej tancerki pani Geety Chandran. Z ogromną radością przyjąłam wiadomość, że nasze starania o przedłużenie finansowania kursów hindi na lata 2015–2017 spotkały się z przychylnością Ambasady. Kiedy, zaledwie cztery lata temu, rozpoczynaliśmy w CJO nauczanie hindi, studenci z Indii na PG byli grupą bardzo nieliczną. Dziś ich liczba jest dużo większa i dynamicznie wzrasta. Mam nadzieję, że niebawem pewna część studentów naszej uczelni będzie mogła podjąć rozmowę ze swoimi indyjskimi kolegami w hindi, ci zaś odwdzięczą się im zainteresowaniem językiem polskim.

Jakie będą kolejne języki, do których poznania zachęcimy studentów naszej politechniki, z jakich krajów przyjadą do nas młodzi ludzie? Jakie okoliczności będą towarzyszyły ich decyzji o studiowaniu w Polsce? Myślę, że Centrum Języków Obcych Politechniki Gdańskiej ma jeszcze do napisania kolejne rozdziały w społecznej historii języka na uczelni.

LITERATURA

- [1] BURKE P., *Języki i społeczności w Europie wczesnonowoczesnej*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2009, s. 12.
- [2] Praca zbiorowa, *Zarys Dziejów politechniki w Gdańsku*, Politechnika Gdańska, Gdańsk 2004, s. 15.
- [3] CIEŚLA M., *Działalność naukowa i rola polityczna katedr filologicznych Politechniki Gdańskiej w latach 1925–1944*, Wydawnictwo Morskie, Gdańsk 1969.
- [4] CIEŚLA M., *Działalność naukowa i rola polityczna katedr filologicznych Politechniki Gdańskiej w latach 1925–1944*, Wydawnictwo Morskie, Gdańsk 1969, s. 53.
- [5] CIEŚLA M., *Działalność naukowa i rola polityczna katedr filologicznych Politechniki Gdańskiej w latach 1925–1944*, Wydawnictwo Morskie, Gdańsk 1969, s. 26.
- [6] Praca zbiorowa, *Zarys Dziejów politechniki w Gdańsku*, Politechnika Gdańska, Gdańsk 2004, s. 29, przypis 71.

ELEVEN LANGUAGES – ELEVEN STORIES

The development of the eleven languages taught in the Language Centre at Gdańsk University of Technology mirrors the historical, political, social and economic changes in Poland, Pomerania and the Tri-City. The multilingual policy of the Language Centre follows these changes and, through enriching language learning opportunities, initiates new possibilities of international cooperation for Gdańsk University of Technology. The author identifies the social history of language as a starting point for the presented topic. The lecture presents a brief outline of the development of foreign language teaching at the technical university in Gdańsk to the year 1945, together with current achievements of the Language Centre at Gdańsk University of Technology in the sphere of didactics and promoting multilingualism. The author presents selected examples of the initiatives taken with regard to language teaching, with particular emphasis on most recent experience such as teaching Asiatic languages.

Romualda KUŹMIŃSKA*

O WIELOJĘZYCZNOŚCI STUDENTÓW POLITECHNIKI WROCŁAWSKIEJ I ICH OPINII NA TEMAT TRANSFERU MIĘDZYJĘZYKOWEGO

O WIELOJĘZYCZNOŚCI

Wielojęzyczność interesuje różnych specjalistów: od nauczycieli języków obcych począwszy, przez językoznawców, psychologów, socjologów, na zarządzających edukacją skończywszy. W różnych pracach, mediach itp., nawołuje się do tego, aby uczelnie zachęcały do nauki kilku języków, do rozwijania kompetencji interkulturowych. Podkreśla się, że znajomość kilku języków jest warunkiem koniecznym na europejskim rynku pracy, że znajomość języka angielskiego już nie wystarcza.

Wielojęzyczność w dokumentach instytucji europejskich zajmujących się polityką językową jest pojmowana dwojako. Przytoczę za Raportem analitycznym z 2013 r. „Według Komisji Europejskiej (KE) wielojęzyczność (*multilingualism*) obecna jest w Europie na dwóch płaszczyznach. Po pierwsze, jako umiejętność porozumiewania się więcej niż jednym językiem przez jednostki, a po drugie, jako koegzystencja różnych grup społecznych posługujących się różnymi językami w obrębie jednego obszaru geograficznego” [6, 13].

Dalej w Raporcie czytamy, że polityka językowa Rady Europy „koncentruje się na dążeniu do zwiększenia liczby nauczanych obowiązkowo języków, zmian w programach nauczania języków obcych (...) oraz podnoszenia kwalifikacji nauczycieli przez doskonalenie zawodowe i udział w międzynarodowych wymianach pedagogicznych” [6, 15].

Nas interesuje to pierwsze rozumienie wielojęzyczności, czyli nabywanie umiejętności porozumiewania się w wielu językach. Bez zbędnego przytaczania definicji i rozumienia wielojęzyczności, literatura na ten temat jest obszerna, skupimy się na

* Studium Języków Obcych Politechniki Wrocławskiej.

wynikach ankiety przeprowadzonej wśród studentów Politechniki Wrocławskiej w czerwcu 2015 roku. Ankiety wypełniło 1909 studentów, którzy uczęszczali na lekturaty języków obcych w Studium. Celem ankiety było uzyskanie informacji jakich języków się uczyli/uczą oraz co sądzą o wpływie nauki języków na siebie nawzajem. Ankieta składała się z pytania ogólnego o znajomość języków i kolejność ich uczenia się oraz czterech pytań dotyczących szeroko rozumianego transferu językowego.

Ankieta

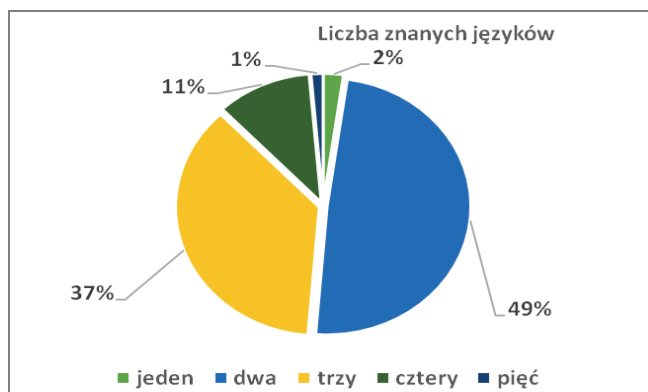
Proszę o wypełnienie poniższej ankiety, której celem jest uzyskanie opinii Państwa o wpływie nauki języków na siebie nawzajem.

Proszę zaznaczyć cyfrą jakiego języka Pan/Pani się uczył/ła jako pierwszego i kolejną cyfrą następnę:

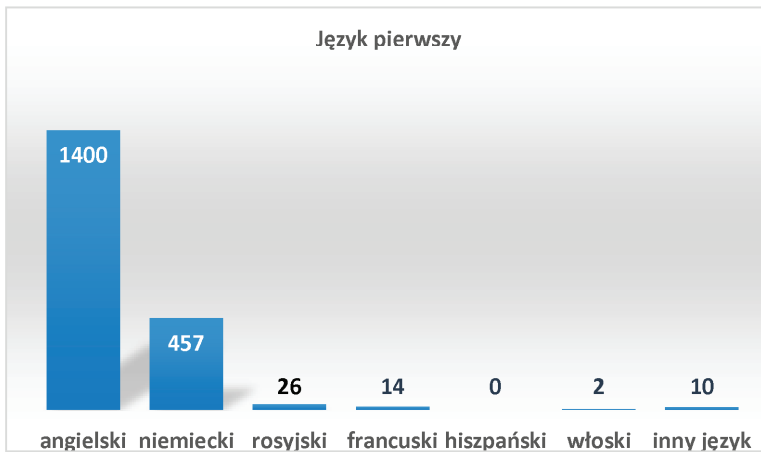
angielskiego	francuskiego	niemieckiego	hiszpańskiego	włoskiego	rosyjskiego	innego

	tak	nie	częściowo
1. Czy doświadczenia związane z nauką pierwszego języka obcego miały pozytywny wpływ na naukę kolejnego języka?			
2. Czy nauka języka obcego zależy/zależała w Pana/Pani przypadku od zdolności przyswajania i stopnia opanowania języka ojczystego?			
3. Czy łatwiej, zdaniem Pana/Pani, uczyć się kolejnego spokrewnionego języka (np.: niemieckiego po angielskim, włoskiego po hiszpańskim)?			
	pozytywny		negatywny
4. Czy nauczanie języka obcego przy pomocy języka ojczystego ma pozytywny czy negatywny wpływ na jego opanowanie?			

Można pokusić się o stwierdzenie, że z wielojęzycznością naszych studentów nie jest najgorzej. Prawie 50% ankietowanych deklaruje znajomość dwóch języków obcych, a ponad jedna trzecia – trzech języków. Ilustruje to poniższy wykres:

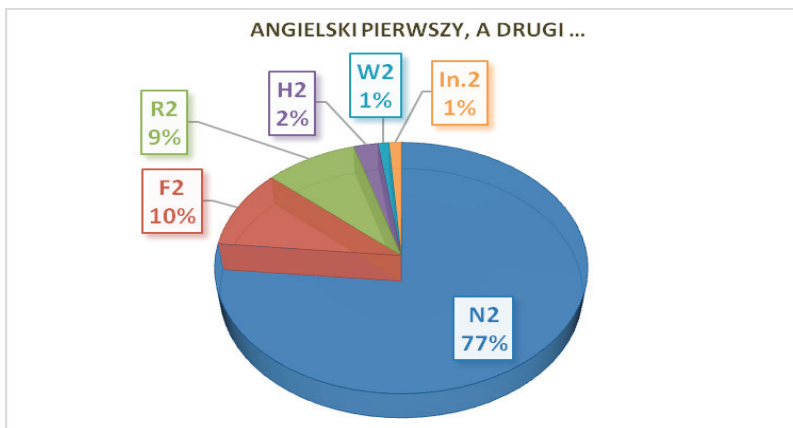


Przeanalizowaliśmy także jakie języki są wymieniane wśród każdej liczby znanych języków jako pierwsze:

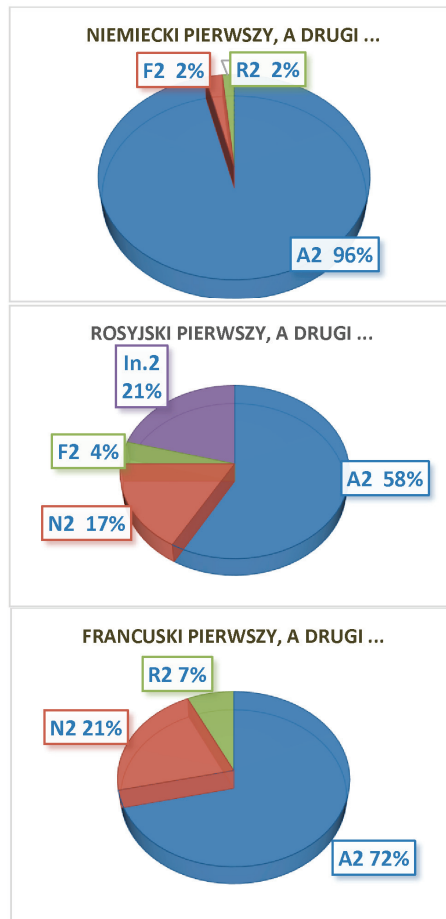


Na pierwszym miejscu znajduje się jako pierwszy język angielski, na drugim – język niemiecki, u żadnego z ankietowanych nie było jako pierwszego języka hiszpańskiego. Wśród tzw. innych języków pięciokrotnie wymieniono język polski oraz pojedynczo języki: norweski, węgierski, hebrajski, holenderski i arabski.

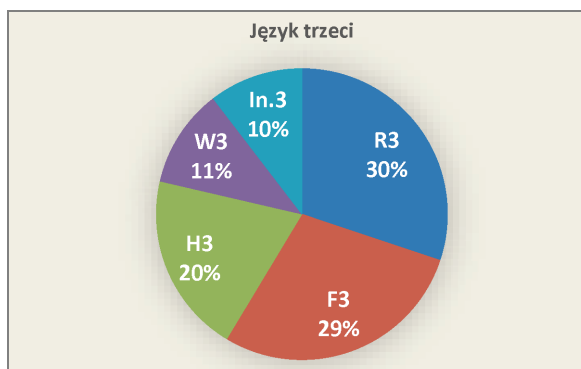
Przyjrzelśmy się, który z języków, przy pierwszym angielskim, jest najczęściej językiem drugim (ilustruje to poniższy wykres):



W przypadku innych języków pierwszych jako drugi język występuje, w przeważającej liczbie, język angielski:



Jakie języki są poznawane jako trzecie ilustruje poniższy wykres:



Z powyższej analizy wynika, że dla większości uczących się pierwszym językiem obcym jest język angielski (ponad 70%), drugim – język niemiecki (ok. 25%), a na trzecim miejscu wymiennie: język rosyjski lub francuski.

Wydaje się, że liczba wypełnionych ankiet jest na tyle reprezentatywna, że pozwala nam na dokonanie tzw. szacunku statystycznego i odniesienie uzyskanych wyników do całej społeczności studenckiej naszej uczelni – czyli stwierdzenia, że ok. 50% studentów PWr „zna” dwa języki, a ponad 1/3 – nawet trzy (użyliśmy cudzysłowu do słowa „zna”, ponieważ nie pytaliśmy o poziom zaawansowania znajomości poszczególnych języków, nie było to naszym celem). Uzyskaliśmy więc opis statystyczny społeczności, który możemy wykorzystać m.in. przy planowaniu naszej oferty językowej.

O TRANSFERZE MIĘDZYJĘZYKOWYM

Na temat transferu międzyjęzykowego również literatura jest bogata. Najczęściej definiuje się transfer jako wpływ pierwszego języka na produkcję lub odbiór drugiego języka i może dotyczyć wszystkich sprawności językowych, tylko w różnym stopniu. Mówi się o transferze pozytywnym, negatywnym, o świadomym i nieświadomym.

Jak zauważa J. Arabski, występowanie transferu zależy od wielu czynników, m.in. od wieku uczących się, rodzaju struktur, pokrewieństwa języków czy stopnia rozwoju interjęzyka (= języka przejściowego) [1, 30].

„Problem transferu jest dyskutowany w odniesieniu do sytuacji, w której poznawany język obcy wchodzi w relacje z językiem ojczystym (bilingwizm), jak i innym językiem obcym, który został nabyty wcześniej (polilingwizm)”. ... „Myślenie ojczyście ucznia aktywujące się w procesie uczenia się języka obcego jest traktowane jako naturalna „matryca”, na której bazuje jego wyjściowy ogląd świata. Konsekwencją przedstawionego stanowiska jest uznanie transferu za naturalną operację towarzyszącą poznawaniu języka obcego. Uczeń buduje nową wiedzę w oparciu o doświadczenia i myślenie dotychczasowe, a więc głównie ojczyście” [9, 73].

Odwołam się tu do Europejskiego Systemu Opisu Kształcenia Językowego (ESOKJ): w rozdziale o różnorodności językowej i programach, wymienia się trzy główne zasady, w których mówi się o tym, „iż nauczanie i uczenie się jakiegokolwiek jednego języka powinno się rozważać, biorąc pod uwagę inne języki obecne w systemie kształcenia”, „... aby umożliwić transfer rozwijanych sprawności, unikając przy tym zbędnych powtórzeń”, „... iż sprawy programowe nie mogą być rozpatrywane dla każdego z języków z osobna, ani też nie mogą ograniczać się do jednego zintegrowanego programu nauczania językowego, lecz należy do nich podchodzić jako do rodzaju edukacji ogólnej, przy założeniu, że wiedza lingwistyczna (savoir) i sprawności (savoir-faire) wraz z umiejętnością uczenia się (savoir-apprendre), odgrywają zarówno konkretną rolę w danym języku, jak i rolę przechodnią, wspólną dla wszystkich języków” [4, 145–146].

Słusznie podkreśla się, że „Osoby, które nauczyły się jednego języka, wiedzą również wiele na temat innych języków, niekoniecznie zdając sobie z tego sprawę. Uczenie się innych języków zwykle ułatwia uaktywnienie tej wiedzy i zwiększa świadomość jej posiadania, który to czynnik warto brać pod uwagę, zamiast go ignorować” [4, 146].

Na stronie Instytutu Anglistyki Uniwersytetu Warszawskiego pod hasłem „Dwujęzyczność, wielojęzyczność, różnojęzyczność” umieszczono krótki test z zakresu psycholingwistyki jako swego rodzaju „reklamę” tego przedmiotu skierowaną do studentów. Znalazły się w nim między innymi takie pytania wraz z odpowiedziami:

„Czy osobom dwu i wielojęzycznym języki mieszają się w głowach?”

Tak, języki nie są przechowywane w osobnych „pudełkach” w mózgu. Ale osoby wielojęzyczne mogą te języki w dużym stopniu kontrolować i aktywnie hamować użycie języka niepotrzebnego w danym momencie. Takie „mieszanie się” języków ma też wpływ na łatwość uczenia się kolejnych języków.

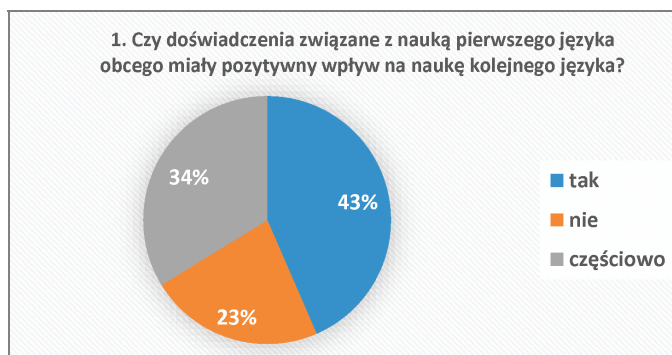
Czy zatem osoby dwu i wielojęzyczne różnią się od jednojęzycznych?

Tak, znajomość języków wpływa na elastyczność naszego umysłu (np. procesy hamowania) i nasze zdolności poznawcze”[3].

Można powiedzieć, że w pytaniach naszej ankiety szukaliśmy potwierdzenia opisanych w literaturze poglądów na temat wpływu języków na siebie nawzajem w procesie nauczania i uczenia się.

Na pytanie pierwsze: *Czy doświadczenia związane z nauką pierwszego języka obcego miały pozytywny wpływ na naukę kolejnego języka?* ponad 40% ankietowanych odpowiedziało twierdząco, a ponad 30% zaznaczyło częściowy wpływ. Czy jest potwierdzenie dla odpowiedzi na pierwsze pytanie testu, w której powiedziano, że „takie „mieszanie się języków ma też wpływ na łatwość uczenia się kolejnych języków”?

Te wyniki nie świadczą jednoznacznie o tym, że zdobyte doświadczenie językowe podczas nauki pierwszego języka jest absolutnie pomocne przy nauce kolejnego. Zapewne zależy to od wielu czynników: od doświadczeń uczącego się związanych z tym, gdzie danego języka się uczył, w jakich warunkach, jak wspomina nauczyciela, jaki wpływ miał na niego nauczyciel, czy umiał (umie) pracować samodzielnie itp. Odpowiedzi studentów na pierwsze pytanie przedstawia poniższy wykres:



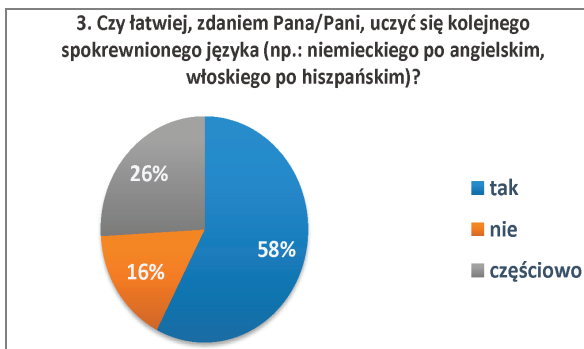
Na pytanie drugie: *Czy nauka języka obcego zależy/zależała w Pana/Pani przypadku od zdolności przyswajania i stopnia opanowania języka ojczystego?* większość, ponad 55%, odpowiedziała, że nie. Odpowiedź *tak* i *częściowo* zaznaczono po równo (ilustruje to poniższy wykres).

Można by wnioskować, że ci, którzy znają język ojczysty dobrze (wszystkie jego aspekty – gramatykę, fonetykę, semantykę itd.) nakładają pewną wiedzę językową, pewne struktury języka ojczystego, a także wypracowane (podczas opanowywania języka ojczystego) sposoby uczenia się na język obcy (21%), niektórzy wykorzystują swoje doświadczenie częściowo. Większość (57%) takiej zależności nie widzi. Czyli, niezależnie od tego, czy nabywanie umiejętności w zakresie języka ojczystego przebiegało łatwo czy trudniej i czy ich stopień opanowania jest zadawalający, to zdaniem pytanych nie ma znaczenia podczas nauki języka obcego.



Zapewne jest to uwarunkowane cechami indywidualnymi (cechami osobowości), a także indywidualnym stylem uczenia się, czy jak często się mówi – umiejętnością przepuszczania obcych pojęć przez filtr języka ojczystego.

Pytanie trzecie: *Czy łatwiej, zdaniem Pana/Pani, uczyć się kolejnego spokrewnionego języka (np.: niemieckiego po angielskim, włoskiego po hiszpańskim)?* także ponad 55% odpowiedziało *tak*.



Jest powszechną oczywistością, że języki niespokrewnione z językiem ojczystym (genetycznie odległe) są przyswajane trudniej i dłużej. I takie też zdanie mają ankietowani.

W pytaniu czwartym: *Czy nauczanie języka obcego przy pomocy języka ojczystego ma pozytywny czy negatywny wpływ na jego opanowanie?* w znaczącej przewadze jest odpowiedź, że nauczanie języka obcego przy użyciu języka ojczystego ma pozytywny wpływ – tak odpowiedziało 75% ankietowanych, pozostali uważają wykorzystanie języka ojczystego za wpływające negatywnie.



Przez wiele lat metodycy i językoznawcy twierdzili, że używanie języka ojczystego podczas nauki obcego jest przeszkodą w jego opanowaniu, że należy go eliminować, a przynajmniej, sprowadzać do minimum. Obecne poglądy glottodydaktyków już nie są tak radykalne. Pojawiło się wiele prac, których autorzy uważają, że użycie języka ojczystego jest wręcz wskazane i pomocne. Zacytuję tu jedną z autorek optywujących za używaniem języka ojczystego: „Zarówno rada Atkinsona, jak i Komorowskiej (1993:195), że język ojczysty należy stosować, bo pozwala dojść do danego celu krócej, szybciej i dogodniej oraz zyskać czas na dodatkowe ćwiczenia językowe powinny stać się złotą myślą każdego nauczyciela języków obcych” [5, 5].

P. Scheffler pisze: „Patrząc nieco szerzej na kwestię użycia języka ojczystego w nauczaniu języków obcych, można pokusić się o bardziej ogólną refleksję na temat relacji pomiędzy zaleceniami formułowanymi na podstawie teorii naukowych a praktyką nauczycielską. Jak wspomnieliśmy wcześniej, w głównych metodach nauczania XX wieku język ojczysty i ćwiczenia translacyjne były w najlepszym razie marginalizowane, a większość badaczy ignorowała ten temat lub była otwarcie przeciwna stosowaniu takich ćwiczeń oraz użyciu języka ojczystego. ... Jak pokazują publikacje z ostatnich kilku lat (np. Butzkamm and Caldwell 2009, Cook 2010, Kim 2011, Hall and Cook 2012), nauczyciele, którzy w dobrej wierze stosowali się do tego typu zaleceń, pozbawiali się pożytecznego narzędzia dydaktycznego. Sami naukowcy natomiast, jeśli w ogóle chcą doradzać nauczycielom, jak uczyć, powinni robić to bardzo wstrzemięźliwie. Przyswajanie języka to niezwykle złożony obszar dociekań

naukowych i dużo czasu jeszcze upłynie, zanim będziemy mogli powiedzieć, że dokładnie rozumiemy, jak języki są przyswajane” [12, 86–87].

W wielu pracach pisze się w tym kontekście, że należy odrzucić mit o skutecznych tylko native speakerach, o tym, że podręczniki języków obcych powinny być nie uniwersalne, a kontrastywne, i że z transferem językowym, zarówno tym pozytywnym, jak i negatywnym, nie należy walczyć, a raczej go umiejętnie wykorzystać. „Empirycznie udowodnionym i dobrze znanym faktem jest, że nauczanie zawsze postępuje poprzez odnoszenie informacji nowej do już znanej; poleganie na wiedzy już zdobytej celem umożliwienia nabycia nowej (dlatego też m. in. uczymy się na zasadzie prototypów). Ta ogólna zależność sprawdza się również w sytuacji nauki języka obcego, gdzie rzeczą znaną jest oczywiście język ojczysty; dlatego też uczniowie zawsze będą próbowali zrozumieć i wytłumaczyć sobie J2 porównując go z bezpieczniejszym J1 (nawet jeśli nieświadomie)” [11, 127].

Zapewne wiele racji jest w przytoczonych poglądach, ale w codziennej praktyce należy zachować rozsądny umiar, również w zakresie stosowania języka ojczystego podczas nauczania języka obcego.

LITERATURA

- [1] ARABSKI J., *Przyswajanie języka obcego i pamięć werbalna*, wyd. Śląsk, Katowice, 1997.
- [2] CHŁOPEK Z., *Przekład jako problem dydaktyczny z perspektywy psycholingwistycznej*, JOWS, nr 04/2014, 77–84.
- [3] Dwujęzyczność, wielojęzyczność, różnojęzyczność w: <http://www.ia.uw.edu.pl/o-instytucie/struktura/zaklad-jezykoznawstwa-angielskiego-stosowanego/dziedziny-badan/223-dwujezycznosc-wielojezycznosc-roznojezycznosc>
- [4] EUROPEJSKI SYSTEM OPISU KSZTAŁCENIA JĘZYKOWEGO, CODN, Warszawa 2003.
- [5] JUREK-RECH B., *Rola języka ojczystego w nauczaniu języków obcych*, www.sp39sosnowiec.szkolnastrona.pl/download.php?
- [6] KUTYŁOWSKA K., *Polityka językowa w Europie, Raport analityczny*, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 2013, pdf.
- [7] Komisja Europejska/EACEA/Eurydice, *Key Data on Teaching Languages at School in Europe, 2012 Edition, (Kluczowe dane dotyczące nauczania języków obcych w szkołach w Europie) Raport Eurydice*, Luksemburg: Urząd Publikacji Unii Europejskiej, 2012.
- [8] MADEJ P.D., *Tłumaczenie bezpośrednie jako metoda nauki języka obcego*, materiały V międzynarodowej konferencji edukacyjnej, str. 113–119 <http://www.kms.polsl.pl/prv/spnjo/referaty/madej.pdf>
- [9] NOWAK I., *Transfer w kontekście dydaktyki językowej doby postkomunikacyjnej*, Uniwersytet Śląski, *Lingwistyka Stosowana* 12: 2015, 69–80, plik pdf
- [10] OTWINOWSKA-KASZTELANIC A., *Na drodze ku wielojęzyczności – rozwijanie słownictwa uczniów na podstawie języka angielskiego*, JOWS, nr 2/2015, 4–10.
- [11] PARADOWSKI M.B., *Uczyć, aby nauczyć – rola języka ojczystego w gramatyce pedagogicznej i implikacje dla dydaktyki języków obcych*, w: Krieger-Knieja Jolanta & Paprocka-Piotrowska Urszula (eds.) *Komunikacja językowa w społeczeństwie informacyjnym – nowe wyzwania dla dydaktyki języków obcych*: 125–44. Lublin: Towarzystwo Naukowe KUL, 2006, str. 125–138, <http://www.academia.edu>
- [12] SCHEFFLER P., *Gramatyczne dryle tłumaczeniowe w nauczaniu języka angielskiego*, JOWS, nr 01/2013, 82–87.

ABOUT THE MULTILINGUALISM OF STUDENTS
AT WROCLAW UNIVERSITY OF TECHNOLOGY AND THEIR OPINION
ON INTERLINGUAL TRANSFER

This article presents the results of a survey carried out among the students of Wrocław University of Technology in June 2015. The aim of this survey was to examine what the foreign languages that the students are learning now or were learning in the past are and what students think about the possible influences that the acquisition of one language can have on the acquisition of another one. The survey contained one general question about the languages known by the students and about the order of their acquisition and four more questions related to interlingual transfer in its broadest sense.

„Kształcenie wielojęzyczne, interkulturowe i integrujące w szkole wyższej”

*specjalność w języku angielskim, jakość kształcenia,
kompetencje i umiejętności językowe kadry akademickiej,
kursy Academic English, ankiety autoewaluacyjne*

Joanna LESZKIEWICZ*

KURSY JĘZYKA ANGIELSKIEGO DLA KADRY AKADEMICKIEJ W RAMACH PROJEKTU „ROZWÓJ POTENCJAŁU I OFERTY DYDAKTYCZNEJ POLITECHNIKI WROCŁAWSKIEJ”

Przystąpienie Polski do Unii Europejskiej oraz procesy globalizacyjne zachodzące na całym świecie wywołały wiele zmian społecznych i ekonomicznych w Polsce, stwarzając równocześnie szanse i nowe możliwości we wszystkich sferach życia, w tym także w obszarze edukacji i badań naukowych. Strategia Lizbońska, przyjęta przez Radę Europy w 2000 roku, a także dokument „Rola uniwersytetów w Europie wiedzy” opracowany przez Komisję Europejską w ramach Procesu Bolońskiego, wskazywały na ważną rolę szkolnictwa wyższego w rozwoju gospodarki opartej na wiedzy. Jednakże postawione wymagania zmusiły uczelnie do stawienia czoła wyzwaniom takim, jak: wysoka jakość kształcenia, doskonałość badań naukowych, innowacyjność, bliska współpraca uczelni wyższych z przemysłem nowoczesnych technologii, współpraca w dziedzinie badań z innymi ośrodkami uniwersyteckimi, a także mobilność zarówno studentów, jak i kadry akademickiej.

W zaistniałej sytuacji w 2007 Senat Politechniki Wrocławskiej uchwalił Plan Rozwoju Politechniki Wrocławskiej na lata 2007–2015 przedstawiający wizję uczelni, cele strategiczne oraz przyjęte priorytety do realizacji tych celów. Jednym z priorytetów było doskonalenie procesu kształcenia m.in. poprzez zwiększenie oferty edukacyjnej, uruchomienie nowych programów nauczania, również w językach obcych, umiędzynarodowienie kształcenia przez przyjmowanie większej liczby studentów zagranicznych na studia w języku angielskim, a także umożliwienie studentom polskim studiowania na uczelniach zagranicznych w ramach wymiany i odbywania praktyk zagranicznych.

Aby osiągnąć zamierzone cele Politechnika Wrocławska opracowała projekt „Rozwój potencjału i oferty dydaktycznej Politechniki Wrocławskiej”, realizowany

* Studium Języków Obcych Politechniki Wrocławskiej.

w okresie 01.09.2009 do 28.02.2013 w ramach programu operacyjnego „Kapitał Ludzki Priorytet IV Szkolnictwo Wyższe i Nauka, Poddziałanie 4.1.1. Wzmocnienie potencjału dydaktycznego uczelni.” Projekt finansowany był ze środków Unii Europejskiej w ramach Europejskiego Funduszu Społecznego.

Główny cel projektu zakładał:

- wzrost potencjału rozwojowego Politechniki Wrocławskiej poprzez modyfikację i zwiększenie oferty dydaktycznej,
- wdrożenie nowych i pilotażowych specjalności prowadzonych w języku angielskim na studiach II stopnia,
- kształcenie wysokiej jakości kadr o kluczowym znaczeniu dla gospodarki opartej na wiedzy, w odpowiedzi na aktualne potrzeby rynku pracy.

Władze uczelni zdawały sobie sprawę, że znajomość języków obcych, a w szczególności bardzo dobra znajomość angielskiego, dominującego języka światowej nauki jest kluczem do osiągania sukcesów zarówno przez studentów, którzy w przyszłości znajdą zatrudnienie w różnych gałęziach przemysłu, a także tych, którzy poświęcą się pracy naukowej. Mając to na uwadze, projekt zakładał plan wdrożenia nowych specjalności w języku angielskim na studiach II stopnia a co za tym idzie określał również cele szczegółowe projektu, którymi m.in. było podniesienie kompetencji językowych wśród pracowników naukowo-dydaktycznych Politechniki Wrocławskiej.

Studium Języków Obcych zostało zaproszone do udziału w projekcie. Grupa doświadczonych wykładowców języka angielskiego przeszła dodatkowe intensywne specjalistyczne szkolenie metodyczne przeprowadzone przez p. Chantal Barry z Sciences Po Paryż, Francja, doświadczoną trenerkę i ekspertkę European Association for International Education. Trening obejmował takie zagadnienia, jak: różne style nauczania i uczenia się dorosłych, nauczanie w międzynarodowym środowisku akademickim, język angielski jako narzędzie komunikacji, aspekty interkulturowe.

Przygotowana została oferta skierowana do wykładowców, którzy uczyli już lub mieli stawić czoła wyzwaniom prowadzenia zajęć dydaktycznych w języku angielskim, zawierająca:

- 60 godzinne kursy języka akademickiego,
- kursy spersonalizowane,
- wizytacje zajęć.

Głównym założeniem wszystkich kursów było nie tylko zwiększenie kompetencji językowych kadry akademickiej w celu podniesienia jakości kształcenia w języku angielskim, ale przede wszystkim sprawienie, że wykładowcy będą czuli się swobodnie i pewnie w kontaktach ze studentami zagranicznymi. Główny nacisk położony był więc na doskonalenie umiejętności komunikacji, gdyż dobra komunikacja to bardziej efektywne przekazywanie wiedzy oraz lepsza wymiana doświadczeń w międzynarodowym środowisku naukowym.

Przed rozpoczęciem kursów, wykładowcy SJO opracowali programy nauczania, przygotowali test kwalifikacyjny, testy końcowe oraz dodatkowe materiały szkoleniowe.

W pierwszym etapie zorganizowano dwie edycje 60 godzinnych kursów specjalistycznego języka angielskiego – English for Academic Purposes (EAP), które prowadzone były na dwóch poziomach zaawansowania B2 lub C1 zgodnie z Europejskim Systemem Opisu Kształcenia Językowego (I edycja – 10 grup na poziomie B2 i 5 grup C1, II edycja – 5 grup B2 i 10 grup C1).

Program kursów opierał się na koncepcji rozwijania ogólnych sprawności językowych (czytanie, mówienie, pisanie, słuchanie) istotnych w procesie przygotowywania i prowadzenia zajęć w języku obcym, a także sprawności i funkcji językowych niezbędnych w nauczaniu przedmiotów kierunkowych w języku angielskim, m.in. takich, jak: język instrukcji, prezentacji i dyskusji, rejestr językowy, interpretacja wykresów i wyników analiz.

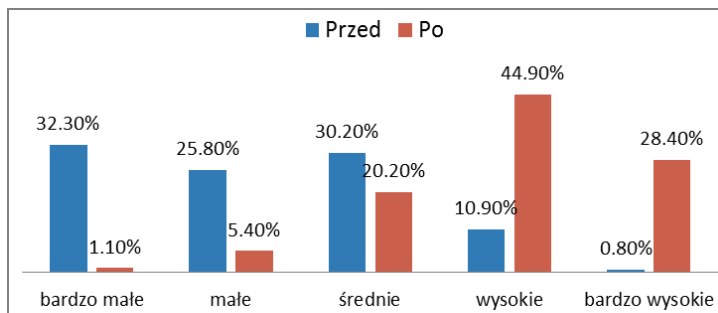
Przydział do grup językowych odbył się na podstawie testu kwalifikacyjnego. Zajęcia odbywały się dwa razy w tygodniu po 90 minut, a liczba uczestników w grupie wahała się od 6 do 13 osób.

Ogółem 215 pracowników naukowo-dydaktycznych ukończyło specjalistyczne kursy języka akademickiego (EAP) w tym 79 wykładowców uczestniczyło zarówno w kursie EAP na poziomie B2, jak i C1.

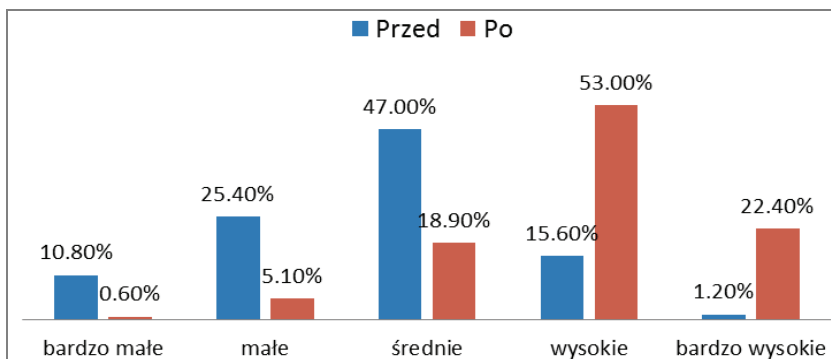
Na pierwszych oraz ostatnich zajęciach kursu w grupach zostały przeprowadzone **ankiety autoewaluacyjne** przygotowane przez Dział Nauczania Politechniki Wrocławskiej. Badani zostali poproszeni o udzielenie odpowiedzi na 8 pytań, oceniając swoje umiejętności językowe w skali od 1–5 (1 – bardzo małe, 2 – małe, 3 – średnie, 4 – wysokie, 5 – bardzo wysokie). W ankiecie przeprowadzanej na początku kursu uczestnicy byli proszeni o subiektywną ocenę m.in. swojego przygotowania do prowadzenia zajęć w języku angielskim, poziomu swoich kompetencji językowych. Na ostatnich zajęciach beneficjenci oceniali wpływ uczestnictwa w kursie na ewentualny wzrost w zakresie umiejętności i kompetencji, odpowiadając dokładnie na te same pytania jakie zawarte były w ankiecie przeprowadzanej na początku kursu.

Wyniki uzyskanych odpowiedzi przedstawione są na wykresach poniżej. Słupki w kolorze niebieskim oznaczają odpowiedzi procentowe uzyskane przed rozpoczęciem kursu a słupki w kolorze czerwonym – po jego zakończeniu.

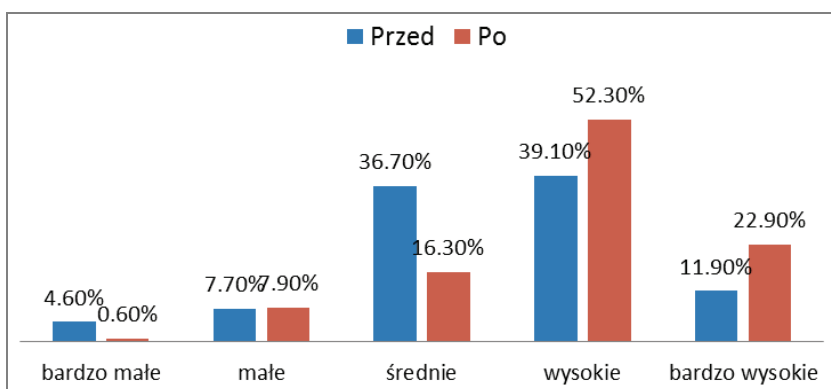
1. Doświadczenie w przeprowadzaniu prezentacji, zajęć dydaktycznych, wykładów w języku angielskim



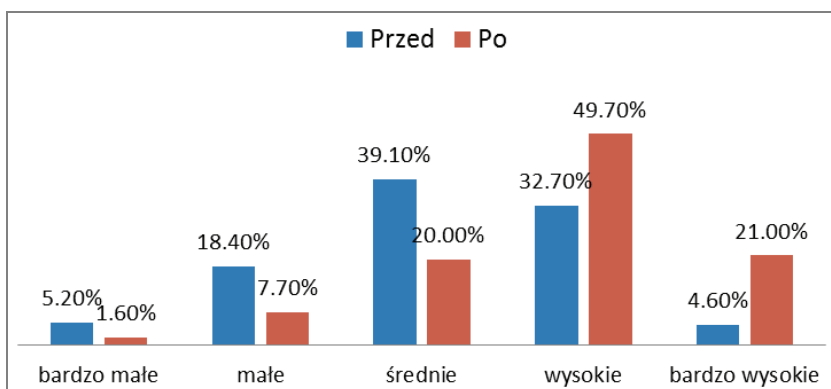
2. Umiejętności związane z komunikacją w specjalistycznym języku angielskim



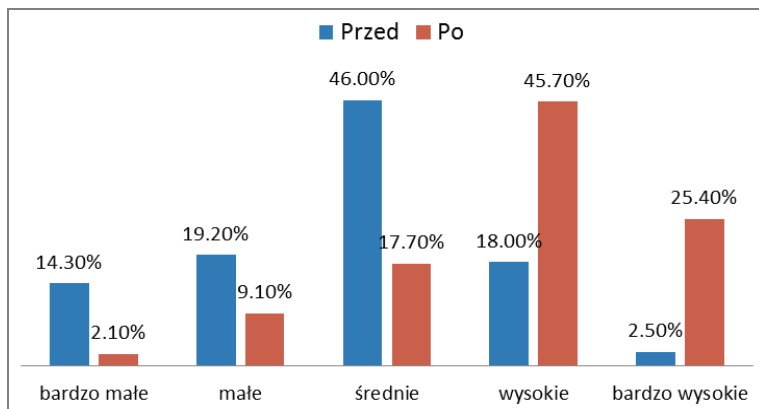
3. Umiejętności związane z czytaniem literatury naukowej w języku angielskim



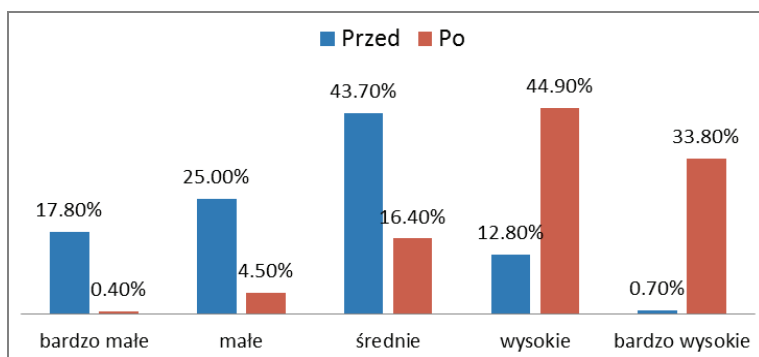
4. Poziom znajomości fachowego słownictwa w języku angielskim



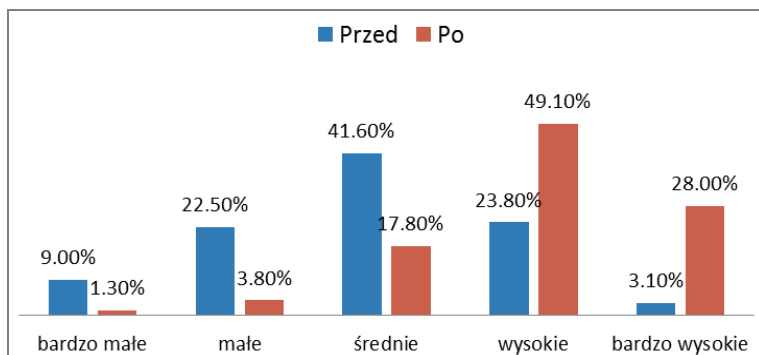
5. Doświadczenie związane z pisaniem artykułów, opracowań naukowych, skryptów w języku angielskim



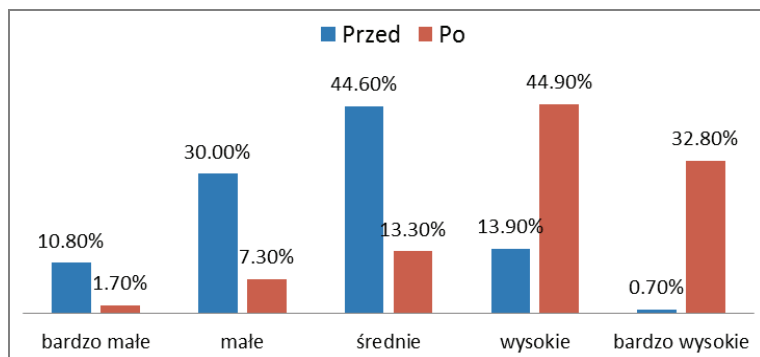
6. Umiejętności związane z prowadzeniem konwersacji oraz dyskusji przy użyciu specjalistycznego słownictwa w języku angielskim



7. Umiejętność słuchania ze zrozumieniem wypowiedzi, wkładów, prezentacji zawierających specjalistyczne słownictwo w języku angielskim



8. Umiejętności z gramatyki języka angielskiego



Analizując wyniki, można zauważyć, że zdaniem uczestników kursów ich umiejętności i znajomość języka specjalistycznego znacznie wzrosła. W każdym z ośmiu pytań w odpowiedziach po zakończeniu szkolenia przeważają wartości 4–5 (wysokie i bardzo wysokie), co świadczyć może o tym, że kursy Academic English spełniły oczekiwania i potrzeby beneficjentów, a także zrealizowały zamierzone cele projektu, – czyli przyczyniły się do wzrostu kompetencji językowych oraz zwiększenia pewności i swobody w operowaniu językiem angielskim.

Po zakończeniu dwóch edycji kursów Academic English następnym etapem były zajęcia spersonalizowane (indywidualne z nauczycielem). Tą formą objętych zostało 28 nauczycieli akademickich, którym zaoferowano 106 godzin szkolenia. Wymiar godzinowy zajęć wahał się od 2 do 10 w zależności od zapotrzebowania zgłaszanego przez pracowników dydaktycznych uczelni. Każde z zajęć przygotowywane było pod kątem konkretnych, indywidualnych potrzeb uczestników. Tematyka zajęć obejmowała m.in.:

- pisanie instrukcji,
- przygotowanie dotyczące wymogów kursu oraz kryteriów jego zaliczenia,
- opisywanie stanowisk i pracy w laboratorium,
- pisanie abstraktów artykułów,
- interpunkcję,
- język formalny i nieformalny,
- zwroty używane na zajęciach ze studentami,
- zwroty używane w prezentacjach,
- przygotowywanie mowy wygłaszanej z okazji różnych okoliczności (np.: mowa powitalna, podziękowania, itp.),
- nieformalne, niezobowiązujące rozmowy tzw. small talk,
- ćwiczenia w mówieniu na tematy związane z uczelnią, etyką w nauce itp.,
- ćwiczenia fonetyczne,
- powtórzenie gramatyki (przedimki, strona bierna, powtórzenie czasów, użycie czasowników modalnych, miejsce i funkcje parafrazowania, akademicki dyskurs asekuracyjny (hedging),

- ćwiczenia leksykalne,
- czytanie symboli, działań matematycznych, wzorów chemicznych, skrótów.

Równoległe z zajęciami spersonalizowanymi odbywały się wizytacje wykładowców SJO na wykładach, ćwiczeniach lub w laboratoriach prowadzonych przez kadre naukowo-dydaktyczną. Zajęcia prowadzone były w języku angielskim w grupach ze studentami polskimi, a także studentami obcokrajowcami studiującymi na Politechnice w ramach programu Erasmus. Po każdej wizytacji lektor omawiał z prowadzącym obserwowane zajęcia pod kątem relacji/kontaktu wykładowcy z grupą, mowy ciała, operowania głosem, oraz używanych środków językowych, wymowy, podkreślając mocne strony wizytowanych zajęć, a także, przekazując sugestie i wskazówki dotyczące poprawy słabszych (pod względem językowym) elementów. Ogólnie można stwierdzić, że wizytacje przeprowadzone u 28 nauczycieli akademickich, ocenione zostały bardzo wysoko przez wizytujących lektorów.

Po zajęciach spersonalizowanych i wizytacjach nie przeprowadzono żadnej ankiety ewaluacyjnej i nieznana była opinia pracowników dydaktycznych PWr na temat ich przydatności.

Cztery lata po zakończeniu udziału SJO w projekcie, autorka opracowała ankietę, chcąc uzyskać informacje na temat m.in. liczby beneficjentów projektu rzeczywiście prowadzących zajęcia w języku angielskim, rodzaju zajęć, oceny umiejętności po doświadczeniach prowadzenia zajęć ze studentami w języku angielskim. Ankieta zawierająca 6 pytań, była anonimowa i została przeprowadzona on-line w sierpniu 2015.

**ANKIETA EWALUACYJNA
DOTYCZĄCA OCENY UMIEJĘTNOŚCI NABYTYCH
W RAMACH SPECJALISTYCZNEGO KURSU Z JĘZYKA ANGIELSKIEGO
PO DOŚWIADCZENIACH PROWADZENIA ZAJĘĆ W JĘZYKU ANGIELSKIM**

(Proszę zaznaczyć właściwą odpowiedź)

1. Czy po zakończeniu projektu prowadził/a Pan/i zajęcia ze studentami w języku angielskim?

TAK NIE

Jeśli tak to, w jakim wymiarze godzin i przez ile semestrów?

30 godz. 60 godz. 90 godz. 120 godz. _____ semestrów

2. Jakiego typu zajęcia prowadził/a Pan/i ze studentami w języku angielskim?

Wykład ćwiczenia seminarium laboratorium

3. Jak ocenia Pan/Pani stopień swojego przygotowania po specjalistycznym kursie języka angielskiego do:

	bardzo słabo	słabo	średnio	dobrze	bardzo dobrze
prowadzenia wykładu/ seminarium/ ćwiczeń/ laboratorium w języku angielskim					
komunikacji w języku akademickim po angielsku					
prowadzenia dyskusji ze studentami na tematy specjalistyczne w języku angielskim					
prowadzenia rozmów ze studentami na tematy ogólne w języku angielskim					
rozumienia tekstów pisanych przez studentów w języku angielskim					
rozumienia wypowiedzi studentów na tematy akademickie i specjalistyczne w języku angielskim					
przygotowanie materiałów dydaktycznych dla studentów w języku angielskim					
przygotowanie testów/egzaminów dla studentów w języku angielskim					

4. Jaki typ kursów był dla Pana/Pani najbardziej przydatny (w skali 1 – 4 gdzie 1 – najmniej przydatny, 4 – najbardziej przydatny)?

Academic English I

zajęcia spersonalizowane

Academic English II

wizytacje zajęć

5. Czy widzi Pan/Pani potrzebę kontynuacji kursu?

TAK

NIE

Jeśli tak, to jakie umiejętności powinny być ćwiczone:

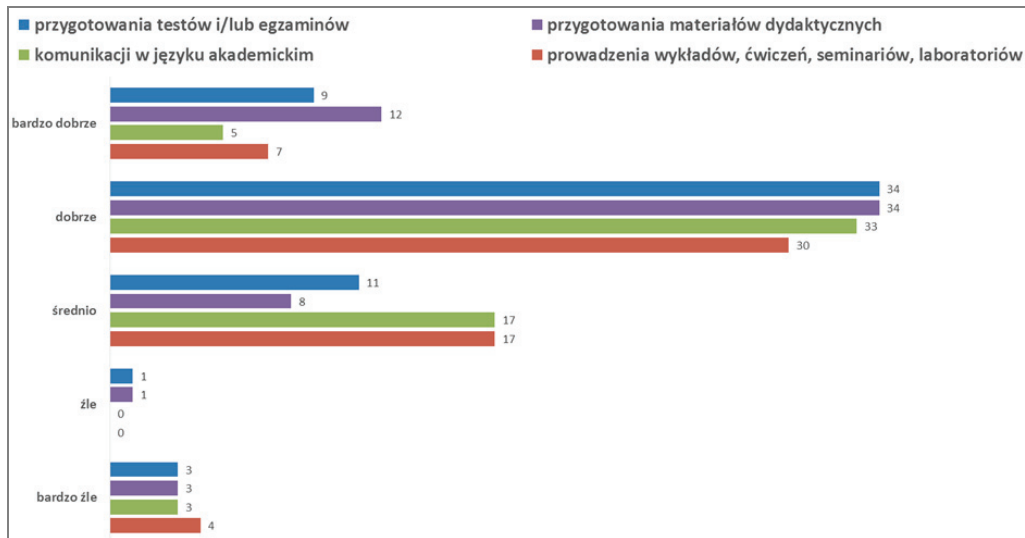
6. Dodatkowe uwagi

Na ankietę odpowiedziało 58 byłych uczestników kursu. Z uzyskanych odpowiedzi wynika, że 89% ankietowanych prowadzi zajęcia w języku angielskim, a najczęściej stosowaną formą zajęć są:

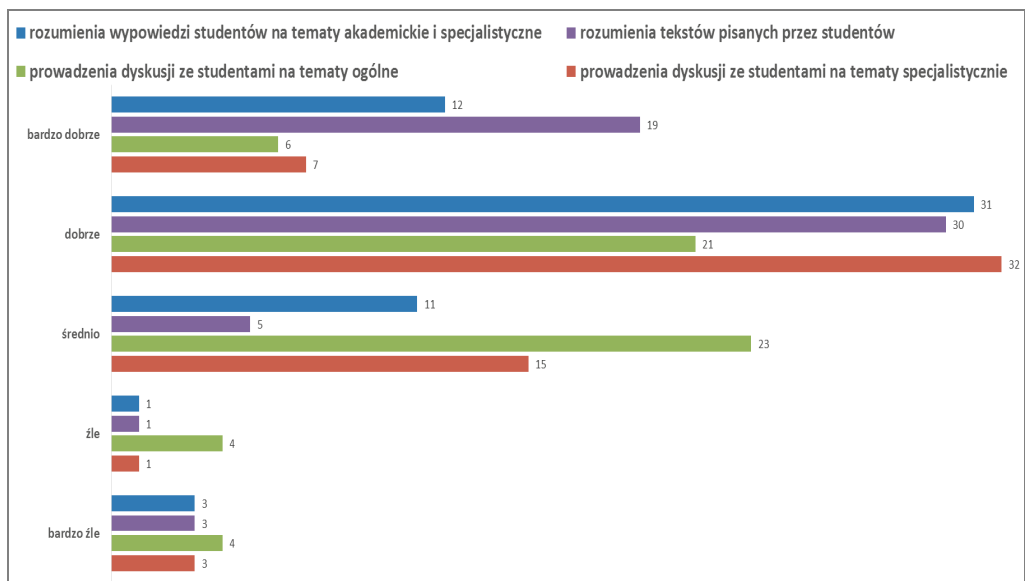
- wykłady – 63,6%,
- laboratoria – 52,7%,
- ćwiczenia – 27,3%.

Najbardziej interesujące dla autorki były odpowiedzi dotyczące oceny stopnia przygotowania po kursie języka z perspektywy doświadczeń prowadzenia zajęć w języku obcym, a także informacja na temat oceny przydatności poszczególnych kursów. Wyniki przedstawione są na grafach poniżej:

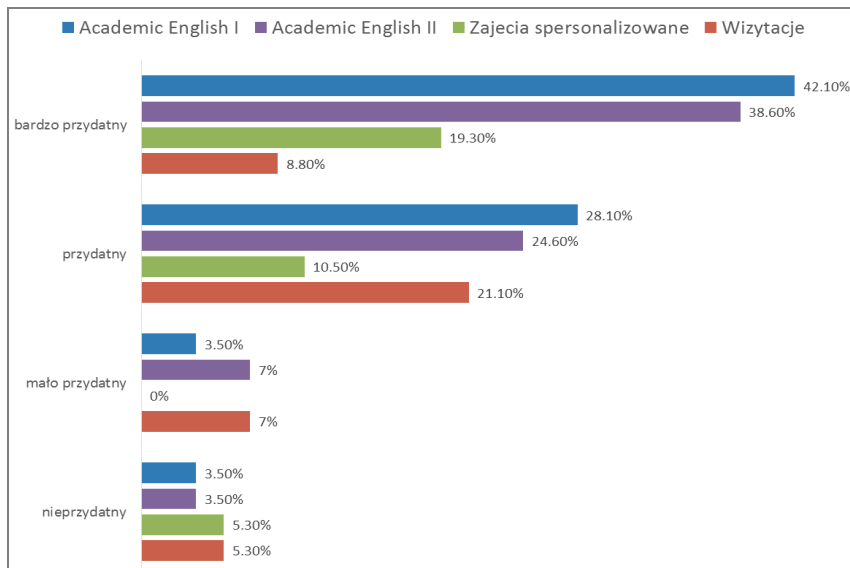
Stopień swojego przygotowania po specjalistycznym kursie języka angielskiego do
(w 5-stopniowej skali)



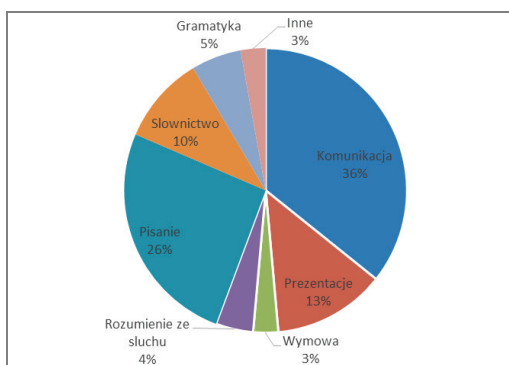
Stopień swojego przygotowania po specjalistycznym kursie języka angielskiego do
(w 5-stopniowej skali)



Przydatność różnych typów kursów
(w skali 1–4, gdzie: 1 – najmniej przydatny, 4 – najbardziej przydatny)



Po przeanalizowaniu wyników można stwierdzić, że najbardziej przydatnymi kursami okazały się 60 godzinne zajęcia Academic English I i II. Można to wytłumaczyć większą liczbą godzin, z której skorzystali uczestnicy projektu, a także faktem, że zajęcia odbywały się w grupie co pozwalało na ćwiczenie różnych sprawności, ale przede wszystkim komunikacji i dyskusji. Ankietowani bardzo dobrze lub dobrze ocenili swoje przygotowanie do prowadzenia zajęć w języku angielskim, opracowywania materiałów dydaktycznych czy testów/egzaminów również komunikację na tematy akademickie czy związane ze swoją specjalnością. Najslabiej jednak ocenili umiejętności prowadzenia dyskusji na tematy ogólne. Pomimo wysokiej oceny kursów, a także swoich kompetencji językowych, 84% ankietowanych widzi potrzebę kontynuacji kursu w celu dalszego doskonalenia takich zagadnień, jak:



Wyniki wszystkich przedstawionych ankiet, przeprowadzonych w trakcie projektu i w 2015 roku, wskazują na bardzo dobre efekty kształcenia i wzrost kompetencji językowych osiągniętych przez beneficjentów, co przyczyniło się do ich lepszego przygotowania do prowadzenia zajęć w języku angielskim i bardziej efektywnego przekazywania wiedzy. Wyższe kompetencje kadry naukowo-dydaktycznej umożliwiły wdrożenie 18 specjalności w języku angielskim na studiach II stopnia, a w konsekwencji, przyczyniły się do wzrostu liczby studentów i absolwentów studiów w języku angielskim Politechniki Wrocławskiej. Cele projektu „Rozwój potencjału i oferty dydaktycznej Politechniki Wrocławskiej” zostały więc zrealizowane a wykładowcy języka angielskiego SJO PWr mieli w tym swój skromny udział.

Autorka składa podziękowania swojej córce Agacie, za pomoc w opracowaniu ankiety on-line a także wszystkich grafów zamieszczonych w tym artykule.

LITERATURA

- [1] Plan Rozwoju Politechniki Wrocławskiej na lata 2007–2015.
- [2] Raporty ewaluacyjne szkoleń w ramach projektu współfinansowanego z EFS pt. „Rozwój potencjału i oferty dydaktycznej Politechniki Wrocławskiej” opracowanie H. Kowalska, M. Kurdyś.
- [3] Rozwój potencjału i oferty dydaktycznej Politechniki Wrocławskiej, podsumowanie realizacji projektu prof. A. Radosz, styczeń 2013.
- [4] Materiały dotyczące projektu POKL.04.01.01.-00-137/09-00 Tytuł: Rozwój potencjału i oferty dydaktycznej Politechniki Wrocławskiej (1.09.2009 -28.02.2013) - ankiety, karty pracy na kursach Academic English I i Academic English II, dzienniki zajęć spersonalizowanych, wizytacji.

INVOLVEMENT OF EFL TEACHERS IN THE PROJECT: “DEVELOPMENT OF DIDACTIC POTENTIAL AND ACADEMIC OFFER OF WROCLAW UNIVERSITY OF TECHNOLOGY”

The paper presents the involvement of the EFL teachers of the Department of Foreign Languages in the project: “Development of didactic potential and academic offer of Wrocław University of Technology” which was carried out from 2009 to 2011. It focuses the organization of EAP courses for university lecturers, the aim of which was to increase the language competence of the academic staff in order to enhance the quality of teaching in English. The paper discussed in detail various language courses and presents the outcomes of the project.

*polityka językowa Europy, priorytety edukacyjne,
różnorodność językowa, dialog międzykulturowy,
optymalizacja procesu kształcenia językowego,
zadania uczelnianych centrów językowych*

Waldemar MARTYNIUK*

KSZTAŁCENIE WIELOJĘZYCZNE, INTERKULTUROWE I INTEGROUJĄCE Z PERSPEKTYWY WSPÓŁCZESNEJ EUROPEJSKIEJ POLITYKI JĘZYKOWEJ

WSTĘP

Współczesna europejska polityka językowa jest na poziomie współpracy międzyrządowej kształtowana przez Radę Europy (RE), Unię Europejską (UE) oraz Organizację Współpracy Ekonomicznej i Rozwoju (OECD). Organizacje te przykładają dużą wagę do wypracowania zasad nowoczesnej edukacji językowej, uwzględniającej współczesne realia i dynamikę zachodzących zmian. Różnorodność językowa współczesnej Europy jest ogromna – zwłaszcza, gdy się bierze pod uwagę nie tylko języki jej rodzimych mieszkańców, lecz także przybyszów wciąż napływających z innych kontynentów. Fakt ten ma zasadnicze znaczenie dla kształtowania europejskiej polityki edukacyjnej, w tym zwłaszcza w dziedzinie kształcenia językowego. Kształcenie wielojęzyczne, interkulturowe i integrujące zdaje się być z tej perspektywy rozsądnym podejściem edukacyjnym na wszystkich poziomach zorganizowanego nauczania – od przedszkola po uczelnie wyższe. W niniejszym artykule spróbuję przedstawić najważniejsze wyznaczniki współczesnej europejskiej polityki językowej, a następnie podejmę próbę sformułowania wniosków wypływających z tych zasad dla kształcenia językowego w uczelniach wyższych w Polsce.

1. EDUKACYJNE WYZWANIA WSPÓŁCZESNOŚCI

Do wyzwań mających znaczenie dla kształtowania europejskiej polityki edukacyjnej, w tym zwłaszcza w dziedzinie kształcenia językowego, należą takie zachodzące

* Uniwersytet Jagielloński w Krakowie.

obecnie z niespotykaną dynamiką i powiązane wewnętrznie zjawiska, jak rewolucyjny rozwój technologii komunikacyjnych, globalizacja procesów ekonomicznych i społecznych, stale rosnąca wewnętrzna mobilność mieszkańców Europy, a także obserwowane ostatnio gwałtowne ruchy migracyjne w postaci kolejnych fal uchodźców wojenno-ekonomicznych napływających z sąsiadujących z Europą kontynentów. Rezultatem tych zjawisk jest – zachodzące w różnych krajach z różną intensywnością – stale rosnące zróżnicowanie językowe i kulturowe naszych społeczeństw. Są już w Europie całe regiony, zwłaszcza w obrębie wielkich miast, w których większość dzieci rozpoczynających szkolną edukację wywodzi się z rodzin i środowisk, gdzie językiem codziennej komunikacji jest język inny niż ten, w którym prowadzone są w danej szkole zajęcia. Należy przy tym zaznaczyć, że nie jest to sytuacja ani przejściowa, ani wyjątkowa – wręcz przeciwnie: wyznacza ona nowy standard wyjściowy, który w coraz większym stopniu należy brać pod uwagę przy planowaniu współczesnych systemów i procesów edukacyjnych. Dotyczy to w pierwszym rzędzie kwestii utrzymania lub zapewnienia powszechnego, pełnego dostępu do dobrej jakości edukacji, a także kwestii zapewnienia porównywalności efektów kształcenia i uzyskiwanych kwalifikacji.

2. WSPÓŁCZESNE DYLEMATY EDUKACYJNE

Podsumowując ożywione dyskusje toczone na temat wyzwań stojących przed współczesną edukacją podczas kilkudziesięciu konferencji, w których uczestniczyłem w ostatnich latach we wszystkich niemal krajach naszego kontynentu z racji sprawowania funkcji dyrektora Europejskiego Centrum Języków Nowożytnych Rady Europy w austriackim Grazu, chciałbym wskazać na kwestie podejmowane najczęściej. Należą do nich następujące dylematy edukacyjne:

- edukacja czy trening – jakie proporcje należy utrzymywać pomiędzy kształtowaniem ogólnie wartościowych i pożądaných postaw uczących się, a wyposażaniem ich w określoną wiedzę i ćwiczeniem w sprawnym wykonywaniu określonych czynności?;
- edukacyjne priorytety strategiczne – kształcenie na rzecz rozwoju ekonomicznego, zapewniające konkurencyjność i sukces na rynku pracy, czy raczej kształcenie na rzecz rozwoju osobistego, dialogu wewnątrz- i interkulturowego oraz sukcesu społecznego/obywatelskiego?;
- edukacyjne znaczenie tzw. kompetencji miękkich, takich jak kreatywność, krytyczne myślenie, wrażliwość, umiejętność pracy zespołowej, inteligencja ogólna rozumiana jako umiejętność szybkiego odnajdywania się w nowej sytuacji;
- potrzeba redefinicji ‘człowieka piśmiennego’, która obejmuje nie tylko umiejętność czytania i pisania, ale także posługiwania się podstawowymi technologiami i programami komunikacyjnymi;

- edukacja mobilna i związane z nią możliwości i ograniczenia;
- nowa rola nauczyciela jako doradcy, asystenta, przewodnika i wzoru do naśladowania raczej niż źródła czy przekaźnika wiedzy;
- kształcenie zintegrowane i integrujące czy przedmiotowe i specjalizujące?;
- integracja edukacyjnych, coraz bardziej zróżnicowanych potrzeb indywidualnych uczących się, potrzeb grupowych, środowiskowych, społecznych oraz potrzeb ekonomicznych, narodowych (państwowych) i ponadnarodowych.

Dylematy te podejmowane są w różnym zakresie przez europejskie organizacje międzyrządowe, których najważniejsze inicjatywy w zakresie kształcenia językowego omówimy teraz po kolei.

3. POLITYKA JĘZYKOWA RADY EUROPY – PODSTAWOWE ZASADY I INSTRUMENTY

Rada Europy, powstała w 1949 roku organizacja międzyrządowa skupiająca obecnie wszystkie oprócz Białorusi i Kosowa państwa europejskie, kieruje się w swoich działaniach trzema nadrzędnymi zasadami: demokracji, praw człowieka i praworządności.

W zakresie edukacji językowej prace Rady Europy opierają się na takich zasadach ogólnych, jak:

- ochrona różnorodności językowej Europy;
- wspieranie spójności społecznej w państwach członkowskich;
- ochrona i promocja wspólnego europejskiego dziedzictwa kulturowego i europejskiej tożsamości;
- promocja dialogu międzykulturowego;
- wspieranie aktywnego udziału Europejczyków w demokratycznym społeczeństwie (budowanie/rozwijanie poczucia demokratycznego obywatelstwa);
- promocja kształcenia ustawicznego jako realizacji prawa do powszechnego dostępu do edukacji;
- promocja koncepcji *różnojęzyczności* (ang. *plurilingualism*) rozumianej jako możliwość i prawo każdego mieszkańca Europy do spójnego rozwijania umiejętności językowych w różnych językach, na różnych poziomach zaawansowania w odniesieniu do różnych sprawności – stosownie do jego indywidualnych potrzeb.¹

Kwestie językowe poruszane są w wielu dokumentach Rady Europy, począwszy od konwencji i kart o statusie traktatów międzynarodowych poprzez zalecenia uzgadniane na forum Zgromadzenia Ogólnego Rady lub jej Komitetu Ministrów, aż po dokumenty mające charakter publikacji opartych na propozycjach międzynarodowych

¹ Zob także: www.coe.int/t/dg4/Linguistic/

grup eksperckich i konsensusie przedstawicielei resortowych przedstawicielei państw członkowskich.

I tak artykuł 14 podstawowej dla prac Rady Europy Europejskiej Konwencji Praw Człowieka, *O zakazie dyskryminacji*, stwierdza, że korzystanie z wszystkich praw i wolności w niej wymienionych powinno być zapewnione bez dyskryminacji wynikającej m. in. z takich powodów jak język.²

Artykuł 2 uchwalonej w 1954 roku Europejskiej Konwencji Kulturalnej mówi, że każda z Umawiających się Stron „w miarę możliwości będzie zachęcać swych obywateli do studiów nad językami, historią i cywilizacją innych Umawiających się stron oraz udostępni środki tym Stronom w celu popierania tych studiów na jej terytorium”, a także, że będzie „czynić starania w celu popierania studiów nad jej językiem lub językami, historią i cywilizacją na terytorium innych Umawiających się Stron oraz udostępni środki obywatelom tych Stron, umożliwiające im prowadzenie takich studiów na jej terytorium”.³

W Artykule 19, ustęp 11 i 12 Europejskiej Karty Społecznej Strony zobowiązują się m. in. „popierać i ułatwiać nauczanie pracowników migrujących i członków ich rodzin języka państwa przyjmującego lub, jeżeli jest kilka tych języków, jednego z nich”, a także „popierać i ułatwiać, w możliwym zakresie, nauczanie dzieci pracownika migrującego języka ojczystego tego pracownika”.⁴

Artykuł 3 Konwencji o uczestnictwie cudzoziemców w życiu publicznym na szczeblu lokalnym gwarantuje cudzoziemcom zamieszkałym na terytorium każdej z Umawiających się Stron prawo do tworzenia ich własnych lokalnych stowarzyszeń w celu „podtrzymywania i wyrażania swojej tożsamości kulturowej”.⁵

Wiele zapisów uchwalonej w 1995 roku Konwencji Ramowej o Ochronie Mniejszości Narodowych⁶ dotyczy prawa do utrzymania i rozwijania zasadniczych elementów tożsamości narodowej i kulturowej, do których zaliczono język. W odnoszącym się do kwestii edukacji Artykule 14 „Strony zobowiązują się uznać prawo każdej osoby należącej do mniejszości narodowej do nauki jego/jej języka mniejszości”. W Ustępie 2 tego Artykułu stwierdza się, że „w rejonach zamieszkałych tradycyjnie lub przez znaczną liczbę osób należących do mniejszości narodowych, o ile jest na to wystarczające zapotrzebowanie, Strony będą starać się zapewnić, na tyle, na ile to możliwe, w ramach swoich systemów oświatowych, osobom należącym do tych mniejszości odpowiednie możliwości uczenia się języka mniejszości lub nauki w tym języku”. Warto przy tym zwrócić uwagę na zapis w Ustępie 3, w którym zastrzega się,

² Dz.U. 1993, Nr 61, poz. 284–285. Konwencja ratyfikowana przez Polskę w 1993 roku.

³ Dz.U. 1990, Nr 8, poz. 44–45. Konwencja ratyfikowana przez Polskę w 1989 roku.

⁴ Dz.U. 1999, Nr 8, poz. 67–68. Karta ratyfikowana przez Polskę w 1997 roku.

⁵ Konwencja weszła w życie w 1997 roku, ale nie została podpisana ani ratyfikowana przez Polskę – większość jej zapisów została ujęta w znowelizowanej wersji Karty Społecznej.

⁶ Dz.U. 2002, Nr 22, poz. 209. Konwencja ratyfikowana przez Polskę w 2000 roku.

że realizacja powyższego prawa nie może przynosić „uszczerbku dla nauki języka oficjalnego lub nauczania w tym języku”.

Uchwalona w 1992 roku Europejska Karta Języków Regionalnych lub Mniejszościowych⁷ ma na celu ochronę historycznych języków regionalnych lub mniejszościowych jako istotnego elementu bogactwa kulturowego i tradycji europejskiej. Prawo do używania tych języków w życiu prywatnym i publicznym jest zgodne z duchem Konwencji o ochronie praw człowieka. W Preambule tej Karty podkreśla się wartość kontaktów międzykulturowych i wielojęzyczności, wskazując przy tym, że ochrona i poparcie dla języków regionalnych lub mniejszościowych nie może się odbywać kosztem języków oficjalnych/urzędowych. Artykuł 8 Karty poświęcono w całości sprawom edukacji. Zapisy tego Artykułu zobowiązują Strony, „w odniesieniu do terytorium, na którym języki te są używane i w zależności od sytuacji każdego z tych języków oraz bez szkody dla nauczania języka (języków)”, do udostępnienia oświaty w tych językach na wszystkich poziomach edukacyjnych: w całości, w części lub przynajmniej wobec „tych dzieci, których rodziny tego sobie życzą i których liczba jest uważana za wystarczającą”.

Zalecenie Komitetu Ministrów Rady Europy Rec(98)6 w sprawie języków nowożytnych przyjęte do realizacji przez przedstawicieli wszystkich rządów państw członkowskich w roku 1998, formułuje szereg szczegółowych zasad polityki językowej i sposobów ich wdrażania w praktyce nauczania języków obcych na wszystkich szczeblach systemów edukacyjnych. W punkcie 2 tego zbioru zasad i sposobów działania mówi się o wspieraniu i upowszechnianiu różnorodności mieszkańców Europy poprzez:

- zachęcanie do rozwijania sprawności komunikacyjnych w jak największej liczbie języków;
- oferowanie bogatego wyboru języków w programach kształcenia i określanie celów edukacyjnych stosownych dla każdego z tych języków;
- zapewnienie możliwości uznawania i potwierdzania zróżnicowanego profilu różnorodnych sprawności komunikacyjnych w ramach krajowych systemów edukacyjnych;
- zachęcanie do stosowania zintegrowanego sposobu nauczania języka i przedmiotu (*Content and Language Integrated Learning – CLIL*);
- tworzenie i wspieranie programów wymiany pozwalających na doświadczanie innych języków i kultur;
- tworzenie i wspieranie form językowego kształcenia ustawicznego.⁸

⁷ Dz.U. 2009 nr 137 poz. 1121. Karta została ratyfikowana przez RP 12 lutego 2009 r. Dokument wszedł w życie 1 czerwca 2009 r. Polska zobowiązała się do stosowania zapisów karty zgodnie z postanowieniami *Ustawy z dnia 6 stycznia 2005 r. o mniejszościach narodowych i etnicznych oraz o języku regionalnym*.

⁸ *Recommendation Rec(98)6 concerning modern languages*, zob.: www.coe.int/t/dg4/linguistic/Conventions_EN.asp

Dokumentem stanowiącym istotny wspólny punkt odniesienia dla różnych systemów, metod i programów kształcenia językowego w Europie jest opracowanie Wydziału Polityki Językowej Rady Europy opublikowane pod tytułem *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*, wydane już w kilkudziesięciu wersjach językowych w większości krajów europejskich, a także poza Europą⁹. Publikacja ta, wydana w polskiej wersji jako *Europejski System Opisu Kształcenia Językowego (ESOKJ)*¹⁰, nabrała w szybkim tempie znaczenia dokumentu o randze międzynarodowej, do którego odwołują się autorzy programów, podręczników i egzaminów dla potrzeb kształcenia językowego.

Zasadnicze przesłanie Europejskiego systemu opisu można streścić w następujących punktach:

- konsekwentne podkreślanie podmiotowości i autonomii uczącego się;
- promocja podejścia zadaniowego, kompetencyjnego przy określaniu sprawności językowej;
- stosowanie pozytywnego podejścia do określania poziomu sprawności językowej – wskazywanie na to, co uczący się już potrafią, a nie na to, czego jeszcze nie umieją;
- podkreślanie wartości wszystkich umiejętności językowych – także tych na najniższym poziomie zaawansowania i tych ograniczonych do niektórych tylko sprawności – np. rozumienia tekstu;
- zachęcanie do profilowania poziomów biegłości językowej przy określaniu celów nauczania i testowaniu osiągnięć – np. w większym zakresie dla sprawności mówienia, w mniejszym dla sprawności pisania;
- propozycja wspólnego systemu poziomów biegłości językowej – jako punktu odniesienia pozwalającego porównywać osiągnięcia uczących się;
- promocja zasady samooceny uczących się jako istotnego elementu oceny efektywności procesu kształcenia;
- promocja edukacji różnojęzycznej.

Możliwości realizacji tych propozycji w praktyce kształcenia językowego w przekonujący sposób ilustruje przykład *Europejskiego Portfolio Językowego*, pakietu edukacyjnego Rady Europy opracowanego w większości krajów europejskich – także w Polsce – dla wszystkich krajowych szczebli edukacyjnych: od kształcenia przedszkolnego po szkolnictwo wyższe i oświatę dla dorosłych. W przyjętej w 2000 roku podczas 20. Sesji Stałej Konferencji Ministrów Edukacji Rady Europy w Krakowie *Rezolucji w sprawie Europejskiego Portfolio Językowego* rządy państw członkowskich zostały wezwane do wspierania działań na rzecz wprowadzenia i stosowania tego pa-

⁹ *Common European Framework of Reference for Languages: learning, teaching, assessment*, Cambridge University Press 2001, zob. także: www.coe.int/t/dg4/linguistic/Cadre1_en.asp

¹⁰ *Europejski system opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie*, Wydawnictwa CODN, Warszawa 2003, zob. także: www.bc.ore.edu.pl/dlibra/doccontent?id=272&from=FBC

kietu¹¹. Podobną funkcję, ale w odniesieniu do rozwijania kompetencji interkulturowej, ma opracowana i wydana w wielu językach, także po polsku, *Autobiografia spotkań międzykulturowych*¹².

Przyjęte w lipcu 2008 roku Zalecenie Komitetu Ministrów Rady Europy nr (2008)7 w sprawie stosowania *Europejskiego Systemu Opisu Kształcenia Językowego* i promocji różnojęzyczności¹³ objaśnia uzgodnioną na szczeblu międzynarodowym propozycję zintegrowanego kształcenia językowego, które obejmowałoby w spójny sposób wszystkie języki w repertuarze każdego indywidualnego uczącego się – zarówno te służące komunikacji domowej, rodzinnej i środowiskowej, jak i te, które umożliwiają uczestnictwo w szerszym życiu społecznym i warunkują sukces zawodowy.

Ukoronowaniem prac Rady Europy w odniesieniu do kształcenia językowego stało się utworzenie *Wirtualnej platformy porozumienia na rzecz kształcenia różnojęzycznego i interkulturowego*, która stanowi spójny zbiór instrumentów i materiałów – od konwencji i traktatów międzynarodowych poprzez zalecenia i rezolucje oraz publikacje eksperckie wydane przez Radę Europy, po przykłady konkretnych rozwiązań praktycznych oferowane przez państwa członkowskie¹⁴. Najnowszymi dokumentami uzupełniającymi ten zbiór są dwa zalecenia wydane w ostatnich latach: Zalecenie CM/Rec (2012)13 o zapewnieniu jakości w edukacji¹⁵ oraz Zalecenie CM/Rec(2014)5 o kluczowej roli sprawności w języku edukacji szkolnej dla zapewnienia pełnego i równego dostępu do wysokiej jakości edukacji i osiągnięcia sukcesu edukacyjnego¹⁶.

4. POLITYKA JĘZYKOWA UNII EUROPEJSKIEJ – PODSTAWOWE ZASADY

Podobnie jak Rada Europy, tak i Unia Europejska przywiązuje wielką wagę do kształcenia językowego jako działania na rzecz utrzymania i rozwijania różnorodności i bogactwa kulturowego Europy. Z perspektywy Unii Europejskiej kształcenie językowe mieści się także w zakresie działań na rzecz spójności ekonomicznej, wyrów-

¹¹ Zob. także: www.coe.int/portfolio

¹² Zob. także: www.coe.int/t/dg4/autobiography/default_en.asp

¹³ *Recommendation CM/Rec(2008)7E to member states on the use of the Council of Europe's "Common European Framework of Reference for Languages" (CEFR) and the promotion of plurilingualism*, zob. także: www.coe.int/t/dg4/linguistic/Conventions_EN.asp

¹⁴ *Languages in education, languages for education. A platform of resources and references for plurilingual and intercultural education*, zob.: www.coe.int/lang-platform

¹⁵ *Recommendation CM/Rec(2012)13E to member States on ensuring quality education*, zob. także: www.coe.int/t/dg4/linguistic/Conventions_EN.asp

¹⁶ *Recommendation CM/Rec(2014)5 to member States on the importance of competences in the language(s) of schooling for equity and quality in education and for educational success*, zob. także: www.coe.int/t/dg4/linguistic/Conventions_EN.asp

nywania poziomu życia, efektywności i porównywalności systemów edukacyjnych, wspierania mobilności mieszkańców, a także budowania silnej pozycji Europy w globalnej konkurencji współczesnego świata. Do podstawowych zasad polityki językowej Unii Europejskiej, jakie wyłaniają się z całego zbioru dokumentów publikowanych przez jej rozmaite organy i instytucje¹⁷, należą:

- uznanie równoprawnego statusu języków wszystkich państw członkowskich, w tym zapewnienie równego i pełnego dostępu do wszystkich istotnych dokumentów i procedur unijnych we wszystkich tych językach;
- wspieranie wielojęzyczności i różnorodności językowej w Europie – współpraca z Radą Europy;
- podkreślanie znaczenia kwalifikacji językowych jako liczących się na rynku pracy i istotnych dla postępu gospodarczego;
- uznanie sprawności porozumiewania się w języku ojczystym (języku edukacji szkolnej) i przynajmniej w dwóch językach obcych za kompetencje kluczowe, istotne dla rozwoju wszystkich innych kompetencji;
- promocja kompetencyjnego modelu edukacji;
- promocja systemów porównywalności kwalifikacji i wykształcenia na rzecz mobilności mieszkańców państw członkowskich.

Realizacja tych zasad w praktyce przez kraje członkowskie opiera się w większości na wprowadzaniu w życie ustalanych wspólnie dyrektyw (takich jak np. ta o opracowaniu i wdrożeniu Europejskich i Krajowych Ram Kwalifikacji¹⁸) oraz na uczestnictwie w programach i projektach finansowanych ze wspólnie uchwalanych funduszy europejskich. Jednym ze skuteczniejszych przedsięwzięć edukacyjnych okazał się w ostatnich latach program Erasmus umożliwiający imponującej liczbie studentów pobyt w zagranicznej uczelni i zaliczenie w niej części swojego programu studiów, co w założeniu miało także wspierać rozwijanie sprawności językowych i kompetencji interkulturowych. Istotne znaczenie dla kształtowania polityki językowej UE mają także dane na temat funkcjonowania systemów edukacji w krajach członkowskich zbierane przez europejską sieć informacji o edukacji *Eurydice*¹⁹ oraz wyniki zrealizowanego na zlecenie Komisji Europejskiej międzynarodowego projektu regularnego

¹⁷ Por np.: *Promoting Language Learning and Linguistic Diversity* (2004); *A New Framework Strategy for Multilingualism* (2005); *Multilingualism: an asset for Europe and a shared commitment* (2008); *A rewarding challenge: How the multiplicity of languages could strengthen Europe. Group of Intellectuals for Intercultural Dialogue* (2008); *Language learning at pre-primary school level: making it efficient and sustainable: A Policy Handbook* (2011); *Languages for jobs – providing multilingual communication skills for the labour market* (2013); *Conclusions on multilingualism and the development of language competences* (2014). Wszystkie dokumenty do znalezienia poprzez stronę: www.eur-lex.europa.eu

¹⁸ Więcej na ten temat: www.kwalifikacje.edu.pl/pl/

¹⁹ Zob. np. *Key data on teaching languages at schools in Europe* (2012): http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/key_data_series/143en.pdf

badania opinii publicznej *Eurobarometr*²⁰. Interesujące rezultaty przyniosło zleczone przez Komisję Europejską w 2012 roku pierwsze ogólnoeuropejskie badanie poziomu znajomości języków obcych przeprowadzone na reprezentatywnej próbie 15-latków w 14 krajach UE²¹. Badanie wykazało znaczne zróżnicowanie krajów członkowskich pod względem poziomu znajomości pierwszego i drugiego języka obcego osiąganego przez uczniów w tej grupie wiekowej, a jego ogólny wydźwięk był raczej mało optymistyczny: poziom samodzielności w pierwszym języku obcym (B1/B2 w skali ESOKJ) wykazało tylko 42% testowanych, w drugim zaś jedynie 25%. Okazało się w dodatku, że aż 14% testowanych nie osiąga nawet pierwszego z poziomów podstawowych (A1 w skali ESOKJ) w pierwszym języku obcym, a 20% w drugim. Niektóre z krajów członkowskich, niezadowolone z zajęcia niskiej pozycji w tym rankingu sprzeciwiły się wyciąganiu nazbyt pochopnych wniosków z badania i określania na jego podstawie wskaźników do osiągnięcia w określonym horyzoncie czasowym. Wskazywano przy tym na ograniczenia metodologiczne, jakie ze względów praktycznych musieli przyjąć członkowie realizującego badanie konsorcjum – zawężenie testów do trzech sprawności (rozumienia tekstów, rozumienia ze słuchu i pisanie) i pięciu najpopularniejszych języków nauczanych jako obce (angielskiego, niemieckiego, francuskiego, włoskiego i hiszpańskiego). W rezultacie tej dyskusji Komisja Europejska odstąpiła od ustalania wskaźników kompetencji językowej (*language competence indicators*) do osiągnięcia przez kraje członkowskie do 2020 roku, odłożono także plany przeprowadzenia drugiej rundy badań, tym razem obejmujących większą liczbę języków oraz uwzględniających sprawność mówienia w języku obcym. W zamian zlecono przeprowadzenie analizy porównywalności rezultatów uzyskiwanych w drodze prowadzonych standardowo w krajach unijnych językowych egzaminów zewnętrznych, takich jak choćby egzaminy maturalne. Raport z przeprowadzonej w pierwszej połowie 2015 roku analizy wskazuje na ogromne zróżnicowanie w metodologii i konstruowaniu takich egzaminów, stawiając pod znakiem zapytania możliwość porównywania wyników, czyli umieszczania ich na wspólnej skali umiejętności²².

5. POLITYKA JĘZYKOWA ORGANIZACJI WSPÓLPRACY EKONOMICZNEJ I ROZWOJU (OECD)

Założona w 1960 roku Organizacja Współpracy Ekonomicznej i Rozwoju skupia obecnie (2015) 34 państwa. Oprócz 25 państw europejskich – Polska przystąpiła

²⁰ Zob. np. *Europeans and their Languages, Special Eurobarometer 386(2012)*: http://ec.europa.eu/public_opinion/archives/ebs/ebs_386_sum_en.pdf

²¹ *First European Survey on Language Competences*, zob. Raport końcowy: http://ec.europa.eu/languages/policy/strategic-framework/documents/language-survey-final-report_en.pdf

²² *Study on the comparability of national assessment methods*. Zob. raport końcowy: http://ec.europa.eu/languages/library/documents/edl-report_en.pdf

w roku 1996 – jej członkami są także Australia, Chile, Izrael, Kanada, Japonia, Korea, Meksyk, Nowa Zelandia i USA. Działania OECD polegają na zbieraniu danych statystycznych i ekonomicznych i publikacji raportów i zestawień porównawczych, na podstawie których kraje członkowskie mogą analizować i monitorować wyniki swoich działań w sferze polityki ekonomicznej, społecznej (w tym edukacyjnej) i ekologicznej.

Podejście OECD do kwestii kształcenia językowego wynika z dwóch istotnych dla działań tej organizacji przesłanek:

- koncepcji „kapitału ludzkiego” rozumianego jako „wiedza, sprawności, kompetencje i inne atrybuty człowieka, które determinują jego powodzenie w sferze prywatnej, społecznej i ekonomicznej”²³
- promocji reorientacji celów edukacyjnych, czyli zastąpienia modelu opartego na przekazywaniu wiedzy podejściem nastawionym na kształcenie umiejętności działania (kompetencji).

W sferze edukacyjnej najbardziej znanym przedsięwzięciem OECD jest Międzynarodowy program oceny uczniów – *Programme for International Student Assessment (PISA)*. Celem przeprowadzanych od 2000 roku w cyklu trzyletnim międzynarodowych testów jest badanie kompetencji 15-latków w trzech obszarach: sprawności językowej (rozumienie tekstu w języku edukacji szkolnej), matematycznej i w naukach przyrodniczych²⁴. Opublikowane dotychczas zestawienia wyników pięciu serii tych badań dały możliwość międzynarodowego porównania osiągnięć szkolnych i stały się w wielu państwach – m. in. w Polsce – źródłem wielu dyskusji nad stanem edukacji, potrzebami i kierunkami zmian w polityce edukacyjnej. Badania PISA przyczyniły się do zwrócenia uwagi na sprawność w rozumieniu tekstów własnego języka (a raczej języka, w którym prowadzone jest w danym miejscu kształcenie), a więc w posługiwaniu się danym językiem edukacji (szkolnej) jako umiejętności kluczową. Pod tym względem działania OECD są zbieżne z działaniami Rady Europy i Unii Europejskiej.

6. WNIOSKI DLA KSZTAŁCENIA JĘZYKOWEGO W POLSKICH UCZELNIACH WYŻSZYCH

Jak wynika z powyższego przeglądu zasad i instrumentów polityki językowej kształtowanej na poziomie współpracy międzynarodowej, istnieje ogólne przekonanie, że wysoka sprawność językowa stanowi istotny składnik i cel kształcenia na rzecz:

- rozwoju osobistego;
- osiągnięcia sukcesu społecznego;
- osiągnięcia sukcesu zawodowego.

²³ Więcej na ten temat: www.oecd.org

²⁴ Zob także: www.pisa.oecd.org/

Jednym ze strategicznych zadań uczelni wyższych powinno być zatem zapewnienie optymalnego wsparcia w rozwoju sprawności językowej jako jednej z kluczowych kompetencji zarówno kadry akademickiej, jak i studiujących. Uczelnie powinny wypracować zasady spójnej własnej polityki językowej jako istotnego składnika procesu internacjonalizacji studiów wyższych. Celem takiego spójnego zbioru zasad powinno być zapewnienie optymalnych warunków kształcenia językowego wszystkich studiujących oraz dążenie do stałego podnoszenia poziomu sprawności językowej kadry akademickiej i administracyjnej²⁵.

Optymalizację procesów kształcenia językowego w uczelniach wyższych można osiągnąć poprzez:

- trafną i rzetelną ocenę sprawności językowej studiujących na początku kolejnych etapów kształcenia oraz opartą na jej wynikach rzetelną analizę potrzeb uczących się i możliwości dydaktycznych uczelni;
- optymalną, zindywidualizowaną ofertę dydaktyczną w postaci „językowego kontraktu dydaktycznego”, czyli obustronnego zobowiązania między uczelnią a każdym studiującym z osobna;
- gwarancję jakości realizacji zawartego „językowego kontraktu dydaktycznego”;
- rzetelną i trafną ocenę sprawności językowej na zakończenie kolejnych etapów kształcenia;
- rzetelną i trafną ocenę i potwierdzenie poziomu sprawności językowej na zakończenie kształcenia (suplement językowy, certyfikat, paszport językowy).

7. ZADANIA DLA CENTRÓW JĘZYKOWYCH

Uczelniane centra językowe mogą zostać jednostkami wiodącymi w procesie kształtowania i realizacji uczelnianej polityki językowej. Należy przy tym określić sposoby i formy skutecznej współpracy z władzami centralnymi uczelni, z partnerami wewnątrz-uczelnianymi, włącznie z organizacjami studenckimi, oraz z partnerami zewnętrznymi, krajowymi i zagranicznymi/międzynarodowymi.

W sensie merytorycznym do zadań centrów językowych wynikających z przesłańek europejskiej polityki językowej należą m. in.:

- szersze stosowanie podejścia integrującego kształcenie językowe z kierunkowym;
- większy nacisk na rozwijanie akademickiej sprawności językowej;²⁶

²⁵ Zob. także: *CercleS Guidelines for Defining a Language Policy for Institutions in HE* (2013): www.aks-sprachen.de/wp-content/uploads/2015/01/Guidelines-for-a-Language-Policy-Model-CercleS.pdf

²⁶ *Cognitive Academic Language Proficiency (CALP)*, por. Cummins, J. (1991) *Language Development and Academic Learning*, w: Malave, L. and Duquette, G., *Language, Culture and Cognition*, Cleveland: Multilingual Matters

- sprawne integrowanie efektów uczenia się języków osiągniętych przez studentów poza uczelnią;
- uwzględnianie i podtrzymywanie sprawności w językach rodzimych studentów obcokrajowców;
- rozwijanie kompetencji interkulturowej jako składnika sprawności językowej;
- zapewnienie wysokiego poziomu sprawności posługiwania się przez absolwentów studiów wyższych akademickim językiem polskim;
- weryfikacja i stałe monitorowanie deklarowanego odniesienia osiągniętych efektów kształcenia do skali referencyjnej Europejskiego systemu opisu kształcenia językowego Rady Europy (ESOKJ).²⁷

MULTILINGUAL, INTERCULTURAL AND INTEGRATIVE EDUCATION
FROM THE PERSPECTIVE OF CURRENT EUROPEAN LANGUAGE POLICY

Modern European language policy is shaped on the level of intergovernmental cooperation by the Council of Europe (CoE), the European Union (EU) and the Organization for Economic Co-operation and Development (OECD). These organizations attach great importance to developing the rules of modern language education, taking into consideration current reality and the dynamics of changes. Language diversity of the modern Europe is great – especially if one takes into consideration not only the native languages of its inhabitants, but also of the newcomers constantly flocking from other continents. This fact is of crucial importance for the development of the European educational policy, especially within the scope of language learning. From this perspective multilingual, multicultural and integrative education seems to be a reasonable educational approach on all levels of organized education – from kindergartens to universities.

²⁷ Zgodnie z instrukcją Rady Europy w tej kwestii, zob.: *Manual for Relating Language Examinations to the Common European Framework of Reference for Languages*, www.coe.int/t/dg4/linguistic/Manuel1_EN.asp

Anna MICHONSKA-STADNIK*

JĘZYK OBCY JAKO SPOSÓB NA LEPSZE ŻYCIE WE WSPÓŁCZESNEJ RZECZYWISTOŚCI

1. WSTĘP

Dla przeciętnego studenta wchodzącego w dorosłe życie współczesna rzeczywistość, ze względu na swoją złożoność i nieprzewidywalność, posiada szereg rozpoznawalnych cech, które mogą przekładać się na jakość życia. Rzeczywistość ta jawi się przede wszystkim jako niepewna i pełna nieoczekiwanych wyzwań, co zmniejsza poczucie bezpieczeństwa. Jest też trudna do uchwycenia w całość, a więc fragmentaryczna i niestabilna. Dominacja różnorodnych mediów o charakterze wizualnym (telewizja, smartfon, komputer, tablet), poprzez znaczne rozproszenie przekazywanych treści, powoduje trudności w planowaniu, a tym samym potęguje stan permanentnej tymczasowości, chaos informacyjny oraz nieumiejętność podejmowania szybkich decyzji. Wszystko to razem daje silne poczucie braku stabilności i dla wielu osób może być przyczyną frustracji oraz powodem nasilania się stanów depresyjnych. Sytuacja taka powoduje to, że młodzi ludzie unikają podejmowania ważnych decyzji osobistych i zawodowych, wciąż obawiając się utraty pracy zawodowej, niechętnie zmieniając pracę, a decyzje osobiste odkładając na dalszy plan.

Umiejętność posługiwania się językiem obcym, chociaż nie stanowi panaceum na wszystkie problemy wynikające z niestabilności współczesnego życia, z pewnością może chociaż w pewnym stopniu przyczynić się do poprawy jego jakości. Celem tego artykułu jest prezentacja kompetencji kluczowych sformułowanych przez Radę Europy w 2006 roku, zestawienie ich z założeniami psychologii pozytywnej, analiza ich treści związanych z umiejętnościami językowymi, a następnie spojrzenie na opinie

* Instytut Filologii Angielskiej, Uniwersytet Wrocławski.

studentów na temat znaczenia języka obcego w ich życiu, na temat edukacji oraz świadomości interkulturowej.

2. KOMPETENCJE KLUCZOWE – POJĘCIE I RODZAJE; PSYCHOLOGIA POZYTYWNA

Kompetencje kluczowe zostały określone w Rekomendacji Rady Europy i Parlamentu Europejskiego z dnia 18 grudnia 2006 roku [3]. Dotyczą one istotnego współczesnego zagadnienia, jakim jest potrzeba uczenia się przez całe życie. Tradycyjne pojmowanie edukacji nie określało takiej potrzeby. Edukacja trwała dotąd, dopóki uczeń nie ukończył określonego typu szkoły i takie rozumienie edukacji pokutuje wciąż w wielu środowiskach, skutkując niechęcią do uczenia się czegokolwiek w wieku bardziej zaawansowanym. Według Rady Europy, kompetencje kluczowe powinny być osiągnięte przede wszystkim przez ludzi młodych na zakończenie edukacji szkolnej, aby ułatwić im podjęcie zatrudnienia i ewentualnie zachęcić do dalszego kształcenia się. Ale także mogą one być osiągnięte przez osoby dorosłe, przygotowujące się do zmiany w życiu lub do podniesienia swoich kwalifikacji.

Kompetencje kluczowe są kombinacją wiedzy, umiejętności i postaw. Według Rady Europy są one konieczne do spełnienia zawodowego i rozwoju osobistego, do społecznej akceptacji, aktywnego obywatelstwa, pozwalają na szybszą adaptację w nowym środowisku, akceptację zmian i różnorodności. Jest osiem kompetencji kluczowych (pogrubionym drukiem zaznaczono te trzy, które dotyczą umiejętności językowych i świadomości interkulturowej):

- **Umiejętność porozumiewania się w języku ojczystym.**
- **Umiejętność porozumiewania się w języku obcym.**
- Kompetencja matematyczna i orientacja w nauce i technice.
- Kompetencja w zakresie technologii informacyjnej i używania komputera.
- Umiejętność użycia strategii uczenia się.
- Kompetencje społeczne i obywatelskie.
- Inicjatywa i umiejętność podejmowania ryzyka oraz właściwych decyzji.
- **Świadomość interkulturowa i umiejętność jej wyrażania.**

Kompetencje kluczowe nietrudno jest powiązać z założeniami psychologii pozytywnej [5]. Obejmuje ona trzy podstawowe obszary tematyczne: “działanie pozytywnych doświadczeń wewnętrznych takich jak emocje, pozytywne indywidualne cechy charakteru związane z dobrym życiem, oraz instytucje, które umożliwiają ludziom rozkwit” [2]. Uczenie się języka i osiągnięcie kompetencji komunikacyjnej wydaje się dotyczyć wszystkich trzech obszarów. Może ono wyzwalać pozytywne emocje, kształtować pozytywne cechy charakteru umożliwiające lepsze życie, a szkoła może być taką instytucją, która umożliwia młodym ludziom rozkwit, także poprzez umożliwienie im kontaktów z inną kulturą i inną społecznością.

3. ZNACZENIE KOMUNIKACJI WIELOJĘZYCZNEJ

Wśród kompetencji kluczowych wyróżnione zostały przez nas te, które dotyczą umiejętności w zakresie języka i świadomości interkulturowej. Efektywna komunikacja w języku ojczystym umożliwia wyrażanie i interpretowanie pojęć, idei, emocji, faktów, postaw i opinii w formie ustnej i pisemnej, a także pozwala na właściwą i kreatywną interakcję językową w różnorodnych kontekstach sytuacyjnych. Natomiast efektywna komunikacja w języku obcym, oprócz wymienionych wyżej umiejętności nabytych w języku ojczystym, rozwija sprawności mediacyjne, negocjowanie znaczeń, uważne słuchanie wypowiedzi innych członków społeczności oraz wzajemne zrozumienie interkulturowe [3]. Zakłada się, że uczenie się języków może wspomóc i rozwinać następujące szczegółowe umiejętności [4]:

- Gospodarowanie własnym czasem.
- Ustalanie celów i planowanie czynności.
- Logiczne myślenie.
- Rozwiązywanie problemów.
- Aktywizację pamięci.
- Asertywność.
- Kierowanie zmianami i akceptowanie ich.
- Akceptowanie innych punktów widzenia.
- Pracę w grupach.
- Szybkość podejmowania decyzji.
- Umiejętność perswazji i negocjowania.
- Zgadywanie z kontekstu.
- Rozumienie różnych formatów tekstu.

Celem przeprowadzonego przeze mnie badania ankietowego było sprawdzenie, czy studenci dostrzegają znaczenie własnych umiejętności językowych dla rozwijania innych potrzebnych w codziennym życiu sprawności.

4. BADANIE I: JĘZYK OBCY A INNE UMIEJĘTNOŚCI OSOBISTE

Postawione zostały dwa pytania badawcze:

- 1) Czy studenci potrafią dostrzec, że znajomość języka obcego jest okazją do rozwinięcia innych umiejętności koniecznych do osiągnięcia sukcesu w życiu zawodowym i osobistym?
- 2) Czy istnieją różnice pomiędzy studentami pochodzącymi z różnych środowisk społecznych?

Grupę badawczą stanowili studenci II roku filologii angielskiej: trzydzieści cztery osoby z Uniwersytetu Wrocławskiego oraz dziesięciu studentów z Karkonoskiej Pań-

stwowej Szkoły Wyższej w Jeleniej Górze. Wszyscy otrzymali do wypełnienia kwestionariusz składający się z dwudziestu stwierdzeń dotyczących tych cech i zachowań, które mogą rozwinąć się podczas nauki języka angielskiego. Studenci oceniali każdą opinię kwestionariusza według skali Likerta, gdzie 1 punkt oznaczał „wcale nie”, a 5 punktów “zdecydowanie tak”. Kwestionariusz był sformułowany w języku angielskim, a poniżej znajduje się jego tłumaczenie na język polski, dla potrzeb tego artykułu.

Kwestionariusz: Język jako umiejętność rozwijająca sprawności potrzebne do codziennego życia.

W jakim stopniu, według Ciebie, znajomość i użycie języka angielskiego może Ci pomóc rozwinąć następujące sprawności potrzebne do efektywnego funkcjonowania w życiu codziennym:

- 1) Lepsze gospodarowanie czasem.
- 2) Ustalanie osobistych celów.
- 3) Planowanie czynności.
- 4) Logiczne myślenie.
- 5) Rozwiązywanie problemów życia codziennego.
- 6) Rozwój pamięci.
- 7) Asertywność.
- 8) Gotowość na zmiany.
- 9) Rozumienie, jak uczyć się efektywniej.
- 10) Akceptację punktu widzenia innych osób.
- 11) Podejmowanie niezależnych decyzji.
- 12) Praca w grupie.
- 13) Przekonywanie innych.
- 14) Omawianie różnych rozwiązań z innymi osobami.
- 15) Osiąganie kompromisów.
- 16) Negocjowanie wartości.
- 17) Odgadywanie informacji z kontekstu.
- 18) Składanie sprawozdań.
- 19) Rozumienie informacji graficznych.
- 20) Umiejętność cierpliwego słuchania innych osób.

Maksymalny wynik kwestionariusza to 100 punktów (20×5), a minimalny – 20 punktów (20×1). Analiza zebranych wyników w obu grupach przedstawia się następująco:

Studenci z Wrocławia:

Minimum: 23

Maksimum: 83

Zakres: 61

Średnia arytmetyczna: 53,41

Studenci z Jeleniej Góry:

Minimum: 65

Maksimum: 87

Zakres: 23

Średnia arytmetyczna: 76,6.

Oprócz znaczącej statystycznie różnicy pomiędzy średnimi opiniami, zauważa się znacznie większą homogeniczność grupy studentów z Jeleniej Góry. Studenci z filologii angielskiej we Wrocławiu byli znacznie bardziej zróżnicowani w swoich opiniach. Po szczegółowej analizie wyników kwestionariusza okazało się, że studenci Uniwersytetu za najważniejsze korzyści z faktu znajomości języka angielskiego uznali te, które odnoszą się bezpośrednio do samego procesu uczenia się: logiczne myślenie, umiejętność zapamiętywania, znajomość strategii uczenia się, odgadywanie z kontekstu. Tylko jedna umiejętność związana z życiem osobistym i rozwijająca osobowość była przez nich uznana za ważną: gotowość do akceptacji zmian.

Studenci z Jeleniej Góry także za najważniejsze korzyści uznali te związane z uczeniem się, ale także podkreślali, że znajomość języka angielskiego rozwinęła ich inne osobiste umiejętności – ustalanie celów, gotowość do zaakceptowania zmian, umiejętność pracy w zespole, umiejętność perswazji i negocjowania, akceptacja innych punktów widzenia. Podsumowując, można stwierdzić, że studenci Uniwersytetu wydają się nie dostrzegać wartości płynących ze znajomości języka dla ich osobistego rozwoju, dla rozwijania ważnych umiejętności życiowych i zawodowych. Dla studentów z mniejszego miasta znajomość języka wydaje się w większym stopniu stanowić szansę na lepsze życie.

Wśród kompetencji kluczowych bardzo istotna jest również ta ostatnia – rozwijanie świadomości interkulturowej i umiejętności jej wyrażania. Dwa kolejne przeprowadzone przeze mnie wśród studentów badania ankietowe dotyczyły rozumienia pojęcia edukacji interkulturowej oraz ich reakcji na przykłady różnic kulturowych pomiędzy Polakami i Anglikami.

5. BADANIE II: ROZUMIENIE EDUKACJI INTERKULTUROWEJ

W badaniu wzięło udział czterdziestu dziewięciu studentów II roku filologii angielskiej z Uniwersytetu Wrocławskiego. Ich zadaniem było wypowiedzieć się, co według nich obejmuje edukacja interkulturowa. Poniżej znajduje się zadane pytanie.

Twoim zdaniem, edukacja interkulturowa obejmuje przede wszystkim (można zaznaczyć najwyżej trzy opcje):

- A) wiedzę o historii kraju języka docelowego,
- B) wiedzę o literaturze kraju języka docelowego,
- C) wiedzę o sposobach zachowania i obyczajach ludzi z kraju języka docelowego,
- D) wiedzę na temat wartości, postaw i opinii osób ze społeczności języka docelowego,
- E) wiedzę na temat wartości, postaw i opinii Twoich rodaków,
- F) wiedzę o historii i literaturze Twojego kraju rodzinnego.

Odpowiedzi studentów kształtowały się w sposób następujący:

Tabela 1. Rozkład odpowiedzi studentów

Opcja	Ile razy wybrano
A	30
B	21
C	36
D	26
E	13
F	13

Na podstawie zaprezentowanych powyżej rezultatów stwierdzić można, że studenci uniwersytetu wykazują raczej tradycyjne rozumienie edukacji interkulturowej, głównie jako wiedzę na temat historii kraju języka docelowego oraz jako wiedzę na temat zachowań i wartości ludzi z innej społeczności (odpowiednio 30 i 36 zaznaczeń). Jednocześnie nie czują oni potrzeby rozwijania wiedzy na temat wartości, postaw oraz historii własnego kraju; nie są świadomi konieczności wykazywania się tą wiedzą w interakcjach interkulturowych.

Interesujące było również porównanie reakcji tych samych studentów II roku anglistyki oraz dziewiętnastu uczniów szkoły średniej wyższego stopnia w Wielkiej Brytanii (A-level students) na trzy różne sytuacje konfliktowe wynikające z różnic kulturowych.

6. BADANIE III: RÓŻNICE W ŚWIADOMOŚCI INTERKULTUROWEJ

Sytuacja pierwsza:

Na pokładzie samolotu, po wylądowaniu, polscy pasażerowie często klaszczą, aby wyrazić uznanie dla umiejętności pilota samolotu. Czy uważasz takie zachowanie za:

- A) absolutnie akceptowalne
- B) miłe, ale trochę śmieszne
- C) trochę żenujące

D) beznadziejnie prowincjonalne, pilot wykonał tylko swoją pracę.

Polacy (49 studentów): A – 20,4%; B – 49%; C – 18,3%; D – 12,3%

Anglicy (19 studentów): A – 10,2%; B – 30,6%; C – 22,5%; D – 36,7%

Ocena tego zachowania jest w obu grupach zupełnie różna. Dwadzieścia procent polskich studentów uważa je za zupełnie akceptowalne, podczas gdy podobnie uważa o połowę mniej Anglików. Z kolei prawie trzydzieści siedem procent angielskich studentów jest zdania, że zachowanie takie jest prowincjonalne; podobnego zdania jest trzy razy mniej Polaków.

Sytuacja druga:

Śniadanie Wielkanocne w polskim domu, gdzie Anglik jest gościem. W wielu domach jest tradycja jedzenia wtedy białego barszczu.

Anglik mówi: "A moja tradycja to zjeść na śniadanie tosta z marmoladą. Czy mogę to dostać zamiast tej zupy?" Czy uważasz zachowanie gościa za:

- A) właściwe
- B) trochę niegrzeczne, ale może być
- C) raczej nie do zaakceptowania; mógł chociaż spróbować barszczu
- D) bardzo nieuprzejme.

Polacy: A – 34,7%; B – 24,5%; C – 34,7%; D – 6,1%

Anglicy: A – 38,7%; B – 26,6%; C – 24,5%; D – 10,2%

W przypadku tego zachowania opinie studentów obu narodowości są porównywalne. Zarówno Polacy, jak i Anglicy uznali zachowanie Anglika za właściwe. Występuje natomiast różnica w ocenie ostatniej opinii. Otóż wyższy procent studentów angielskich uznał zachowanie ich rodaka za nieuprzejme. Polacy wydają się w tym przypadku bardziej tolerancyjni.

Sytuacja trzecia:

Anglik w Polsce jest zły i rozczarowany, że nie może nigdzie, nawet we Wrocławiu, kupić swojej ulubionej codziennej gazety (The Guardian). Czy uważasz, że jego reakcja jest

- A) absolutnie usprawiedliwiona
- B) trochę zabawna, ale jesteś w stanie go zrozumieć
- C) dziwna; Polak też nie może przecież kupić np. Gazety Wyborczej w Anglii
- D) absolutnie nieusprawiedliwiona.

Polacy: A – 8,1%; B – 47,1%; C – 38,7%; D – 6,1%

Anglicy: A – 55,1%; B – 24,4%; C – 14,4%; D – 6,1%

Studenci angielscy uważają reakcję swojego współrodaka za jak najbardziej usprawiedliwioną (ponad 55%), natomiast Polacy uważają jego reakcję raczej za zabawną lub dziwną. Ciekawe jest to, że obie grupy w jednakowo niewielkim stopniu są zdania, że jego reakcja jest nieusprawiedliwiona (6,1%).

7. PODSUMOWANIE

Według Marii Dakowskiej [1] kultura danej społeczności może być reprezentowana poprzez:

- 1) struktury mentalne (mity, stereotypy, postawy, wartości, przekonania, symbole),
- 2) formy koordynacji (zachowania, rytuały, konwencje i normy),
- 3) wytwory (dzieła, odkrycia, zdobycze cywilizacji).

Kulturę społeczności ojczystej **przyswajamy**, kultury docelowej się **uczymy**. Zdaniem tej samej Autorki, jako nauczyciele i wykładowcy nie jesteśmy w stanie przekazać wszystkiego, co obejmuje kultura, w związku z tym naszym zadaniem jest **uwrażliwiać** uczniów/studentów na istnienie innych kultur w całej ich złożoności,

a nabywanie istotnych dla nich elementów tych kultur pozostawić im samym, w zależności od sytuacji, w jakiej mogą się znaleźć.

Podsumowując obserwacje własne, dokonane na podstawie rezultatów przedstawionych badań, można sformułować konkretne wyzwania dla nauczycieli i wykładowców języków obcych:

1) Uświadomienie studentom, iż znajomość języka obcego pozwoli im rozwinąć liczne sprawności i umiejętności przydatne do zapewnienia sobie lepszego życia w społeczności własnej i obcej, w życiu osobistym i zawodowym.

2) Uświadomienie studentom potrzeby edukacji interkulturowej, która uwrażliwi ich na istnienie własnych postaw i wartości, a także pozwoli na zrozumienie postaw i wartości innych społeczności.

LITERATURA

- [1] DAKOWSKA M., *Komunikacja językowa a kultura w świetle przedmiotu badań glottodydaktyki*, Referat plenarny wygłoszony na Ogólnopolskiej Konferencji Polskiego Towarzystwa Neofilologicznego pt. *Wielojęzyczność i wielokulturowość w glottodydaktyce*, Warszawa, 7–9.09. 2015.
- [2] MACINTYRE P.D., MERCER S., *Introducing positive psychology to SLA*, *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 2014, Vol. 4, No. 2, 153–172.
- [3] RECOMMENDATION 2006/926/EC of the European Parliament and of the Council of Europe of 18 Dec. on key competences (KC) for lifelong learning europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/lifelong_learning/c11090_eu.htm
- [4] ROGERS M., TAYLORE-KNOWLES J., TAYLORE-KNOWLES S., *Open Mind*, 2014, Macmillan Education.
- [5] SELIGMAN M.E.P., CSIKSZENTMIHALYI M., *Positive psychology; An introduction*, *American Psychologist*, 2000, 55 (1), pp. 5–14.

FOREIGN LANGUAGE AS A CHANCE FOR BETTER LIFE IN CONTEMPORARY REALITY

Knowing and using a foreign language is assumed to help perceive and understand otherness, how to feel empathy and, most importantly, how to function successfully in a target language community on everyday basis. It may be also presumed that being familiar with basic elements of foreign language culture, interpreted here as a set of survival principles, will contribute, in a number of ways, to individual's well-being in contemporary reality and in another language community. In other words, teachers' task will be to teach students how to function successfully in intercultural communicative situations without losing their own cultural identity and with deeper understanding of the target language culture. What is more, these students would be ready to speak in English about their own culture.

The aim of this paper is to present and comment on the opinions of Polish tertiary students of English on how knowing that language can help them to develop specific life-skills necessary in contemporary reality and on which elements of intercultural knowledge and skills will best contribute to their living well, which is one of the main tenets of contemporary positive psychology. Their interpretations of the benefits of intercultural education will give evidence to what particular life-skills may be needed in order to successfully function in a target-language community in the 21st century.

*język specjalistyczny, strategie nauczyciela,
analiza potrzeb językowych,
słownictwo techniczne, zadania językowe*

Ewa MROCZKA*

„NIE TAKI DIABEŁ STRASZNY...” – O NAUCZANIU JĘZYKA SPECJALISTYCZNEGO

Nie ma co ukrywać, u większości filologów, konieczność zmiany nauczania tzw. języka ogólnego na nauczanie języka specjalistycznego, w przypadku lektorów politechniki – języka technicznego, wywołuje uzasadniony stres. Najczęściej obawiamy się braku kompetencji w dziedzinach technicznych, nieznamomości fachowej nomenklatury, a co za tym idzie ośmieszenia się przed studentami.

U podstaw tych negatywnych emocji leży błędne rozumienie roli nauczyciela języka specjalistycznego. Nauczyciel języka ogólnego występuje w roli eksperta, kogoś, kto wszystko wie i swoją wiedzą dzieli się ze studentami. W przypadku nauczania języka specjalistycznego, role się odwracają, to student a nie nauczyciel lepiej zna nauczany kontekst. U wielu nauczycieli taka sytuacja wywołuje zakłopotanie.

Nauczyciel języka specjalistycznego jednakże powinien pamiętać, że jego zadaniem jest **nauczanie języka**, specyficznego kodu lingwistycznego używanego w dyskursie naukowo-technicznym, a nie nauk technicznych czy medycznych i koniecznie trzeba to uświadomić studentom. Jeśli studenci zorientują się, że nauczyciel próbuje uczyć danej dziedziny, o której de facto niewiele wie, stracą do niego zaufanie i zaczną się problemy. Wbrew pozorom, sytuacja, kiedy nie znamy odpowiedzi na merytoryczne pytanie, może być wykorzystana jako kontekst dydaktyczny. W grupie zawsze znajdzie się choćby jedna osoba, która odpowiedź będzie знаła lub przypuszczała, że zna, co może być dobrym zaczątkiem do dyskusji wśród studentów.

Zajęcia z języka specjalistycznego w głównej mierze oparte są na pracy z tekstem i tekst specjalistyczny powinien być przedmiotem zainteresowania studentów. Nauczyciel przestaje być głównym animatorem zajęć, a staje się informatorem, doradcą. Nie oznacza to jednak, że jego rola staje się mniej ważna. Przeciwnie, wymaga większych

* Studium Języków Obcych Politechniki Wrocławskiej.

umiejętności by zachować odpowiednie tempo lekcji i by zajęcia były interesujące. Większy nacisk położony jest na pracę w grupach lub parach, a mniejszy na interakcję studenta z nauczycielem. Niektórzy nauczyciele mogą mieć wrażenie, że tracą kontrolę nad zajęciami i to wprowadza pewien dyskomfort w ich zawodowej samoocenie.

Jak zatem radzić sobie w sytuacjach, kiedy obawiamy się, że brak merytorycznej wiedzy z danej dziedziny negatywnie wpłynie na nasz nauczycielski wizerunek? Warto zastosować trzy strategie:

- **uczciwość i otwartość** – otwarcie przyznać, że nie jest się specjalistą w danej dziedzinie. Nauczanie języka powinno być procesem łączącym znajomość języka i metodyki nauczania, którą dysponuje nauczyciel, z wiedzą studentów o danej dziedzinie.
- **przygotowanie** – zajęcia z języka specjalistycznego wymagają starannego przygotowania pod kątem słownictwa, zagadnień językowych oraz problemów, które mogą pojawić się w trakcie lekcji oraz doboru właściwej metody czy techniki nauczania języka, na przykład zastąpienia metody komunikacyjnej, która nie sprawdza się na zajęciach z języka specjalistycznego, trochę zapomnianą, metodą gramatyczno-tłumaczeniową czy bilingwalną. Przygotowanie oznacza też zdobycie wiedzy o specjalistycznej dziedzinie na miarę możliwości nauczyciela.
- **wiara w siebie i swoje umiejętności** – nauczyciel języka specjalistycznego musi mieć przekonanie, że posiada wystarczające umiejętności z zakresu dydaktyki języków obcych, aby jego nauczanie było skuteczne, a studenci zmotywowani do nauki. Nauczyciel, który posiada solidną wiedzę z zakresu metodyki nauczania języków obcych a słabszą ze specjalistycznej dziedziny może być bardziej skuteczny od specjalisty w danej dziedzinie niepotrafiącego nauczać. Na przykład, bardzo ważną umiejętnością każdego specjalisty jest zdolność opisanie trudnych zagadnień, prostym, zrozumiałym dla przeciętnego odbiorcy językiem. Do tego potrzebne są bardzo dobre umiejętności językowe, których może nauczyć nauczyciel języka.

Treść zajęć z języka ogólnego dobierana jest tak, aby nauczane były w równym stopniu wszystkie cztery umiejętności językowe: rozumienie ze słuchu, rozumienie tekstu czytanego, mówienie i umiejętność pisania w języku obcym. Zajęcia z języka specjalistycznego opierają się na trzech elementach:

- **świadomości językowej** – to skupienie się na elementach gramatyki, słownictwa, fonologii charakterystycznych dla języka specjalistycznego, np. technicznego;
- **przygotowaniu materiałów** – wobec niewielkiej liczby specjalistycznych podręczników, często nauczyciel zmuszony jest do przygotowywania własnych materiałów lub adaptowania istniejących tak, aby spełniały specyficzne potrzeby grupy;

oraz najważniejszego elementu, od którego powinno zacząć się przygotowanie kursu z języka specjalistycznego:

- **analizy potrzeb** (ang. learners' needs analysis) – pokazuje jakie umiejętności językowe są najbardziej pożądane przez studentów i zgodnie z tą informacją dobiera się treść zajęć.

Dobrym źródłem dla takiej analizy jest lista studentów, z niej możemy dowiedzieć się na jakich kierunkach studiują uczestnicy zajęć, da to nauczycielowi wiedzę i wskazówkę jakimi treściami będą zainteresowani. Najlepszym źródłem informacji są jednak sami studenci. W psychologii rozwojowej istnieje zasada walizki – ‘co włożysz, to wyjmiesz’, która zainspirowała mnie do analizy potrzeb moich studentów. Na pierwszych zajęciach proszę o narysowanie walizki składającej się z dwóch schowków. Walizka kojarzy się z podróżą i takiej metafory używam w odniesieniu do naszych zajęć, następnie proszę o odpowiedź na dwa pytania: ‘Co przynosisz ze sobą?’ i ‘Co chciałbyś/abyś zabrać z powrotem?’. Wyjaśniam, że nie chodzi mi o przedmioty, tylko jakie umiejętności posiadają lub nie i czego chcieliby się nauczyć. ‘Walizki’ przechowuję przez cały semestr i oddaję studentom na ostatnich zajęciach. Lektura odpowiedzi na te dwa pytania jest źródłem cennych informacji, z kim będę miała do czynienia, jakie są oczekiwania studentów wobec kursu i mojej osoby, jakie są ich umiejętności językowe. Odpowiadając na te dwa proste pytania, studenci muszą się zastanowić nad swoimi umiejętnościami i oczekiwaniami oraz sprecyzować je. Często jest to dla nich trudne.

‘Walizka’ ma jeszcze tę zaletę, że od samego początku studenci mają świadomość, że to co będzie się działo na zajęciach, będzie zależało w dużej mierze od nich samych, stają się współodpowiedzialni za ich treść i kształt.

Oto najbardziej reprezentatywne odpowiedzi na pytanie ‘**Co przynosisz ze sobą?**’ (poziom B2):

- niezbyt dobrze mówię,
- podstawowy angielski,
- pozytywne nastawienie,
- kreatywne myślenie/kreatywność,
- nie znam gramatyki,
- znam mało słów,
- zapomniałem/łam wiele słów,
- nie potrafię zbudować poprawnego zdania,
- energię, uśmiech.

‘Co chcesz zabrać z powrotem?’

- poprawić rozumienie ze słuchu,
- nauczyć się nowych słów z IT i elektroniki,
- mówić płynnie, pisać bez błędów ortograficznych i gramatycznych,
- nauczyć się samo-dyscypliny,
- być bardziej kreatywnym,
- dobre wspomnienia,
- dobrą ocenę,

- płynnie rozmawiać z ‘native speakers’,
- poznać nowych przyjaciół,
- nauczyć się technicznego angielskiego,
- nauczyć się wielu pożytecznych słów.

Zacytowałam tylko nieliczne wypowiedzi, ale i z nich można wywnioskować, że studenci mają motywację do nauki oraz, że krytycznie oceniają swoje umiejętności językowe.

Nauczając gramatyki, wybieram zagadnienia specyficzne dla kontekstu technicznego, np. w przypadku języka angielskiego stronę bierną, często występujące w języku technicznym zdania warunkowe typu zerowego, tryb rozkazujący, który w języku ogólnym ma mniejsze zastosowanie. Ucząc słownictwa technicznego, stosuję te same strategie, których używam do nauczania i utrwalania słownictwa ogólnego. Poniżej przedstawiam kilka propozycji:

- a. **łańcuch wyrazowy** – można stosować go jako powtórkę wcześniej poznanego słownictwa. Nauczyciel lub wskazany student podaje dowolne słowo i każdy kolejny student ma za zadanie powiedzieć inne słowo zaczynające się od ostatniej litery słowa poprzedniego, np.

beacon – nut – torque – extrusion – navigate – etc.

- b. **uzupełnianie luk** – w krótkim tekście opisującym proces, urządzenie, wyjmujemy słowa, wyrażenia, które chcemy utrwalić lub sprawdzić i zamieniamy na polski odpowiednik lub wpisujemy w postaci kreszek odpowiadających ilości liter, np.

(Technologia indukcji impulsowej) _____ (PI) is based on the principle of (indukcji elektromagnetycznej) _____. An (elektromagnes) _____ basically consists of a (zwój) _____ of wire which is wound around an iron core. When an (prąd elektryczny) _____ flows through the (cewka) _____, the iron core becomes a temporary (magnes) _____ (for as long as the current continues to flow).

- c. **odgadywanie znaczenia idiomów** lub potocznych wyrażen, w których występuje słowo lub słowa związane z dziedziną, o której mówimy, np. ‘bridge’

*to cross a **bridge** when you come to it / to cross your **bridges** when you come to them to be like painting the Forth **Bridge***

- d. **bank wyrazów** – pod koniec zajęć prosimy studentów o napisanie na małych karteczkach wyrazów, które chcieliby zapamiętać, których nauczyli się na danych zajęciach lub, które trudno im zapamiętać, zbieramy karteczki do tzw. banku, np. plastikowej koperty i na kolejnych zajęciach prosimy kilkoro studentów o wylosowanie po jednej karteczce z banku i podanie definicji słów, które reszta grupy ma odgadnąć. Można urządzić konkurs, która para lub grupa odgadnie najwięcej słów lub wykorzystać je do powtórki słownictwa na sprawdzianie. ‘Bank wyrazów’ ma tę jeszcze zaletę, że studenci mogą zobaczyć na końcu semestru, ile nowych słów poznali.

- e. Na zajęciach z języka specjalistycznego nie może zabraknąć ćwiczeń w **tłumaczeniu**. W ten sposób nie tylko ćwiczymy słownictwo i struktury gramatyczne w języku, ale różnice wynikające ze specyficznej nomenklatury języka ojczystego i obcego mogą być pretekstem do dyskusji o zjawiskach czy zasadach istotnych w danej dziedzinie naukowo-technicznej. Na przykład, końcówkę zdania:

Prąd przepływający przez rezystancję jest wprost proporcjonalny do różnicy potencjałów na jej końcach.

studenci przetłumaczyli dosłownie, “at its ends” (prawidłowa wersja ang. “across it”), a to sprowokowało dyskusję na temat rezystancji i czy ‘rezystancja’ jako zjawisko, a nie przedmiot, może mieć ‘końce’.

ZAKOŃCZENIE

Na zajęciach z języka specjalistycznego studenci dowiadują się w jaki sposób dobrze im znany kontekst danej dziedziny wyrazić w języku obcym. Rolą nauczyciela nie jest nauczanie danej dziedziny, nauczyciel ma pomóc studentom zidentyfikować ich problemy językowe i znaleźć ich rozwiązanie poprzez wskazanie czego i jak powinni się uczyć. Nauczyciel języka specjalistycznego po przeprowadzeniu analizy potrzeb swoich słuchaczy, proponuje zadania, do wykonania których studenci muszą używać języka obcego. Znajomość kontekstu specjalistycznego przez studentów wzmacnia ich motywację do uczenia się języka obcego. Nauczyciel natomiast ma szansę dowiedzieć się wiele fascynujących rzeczy z nauki, techniki czy biznesu, o istnieniu których nie miałby pojęcia, gdyby nie kursy języka specjalistycznego.

LITERATURA

- [1] DAY J., KRZANOWSKI M., *Teaching English for Specific Purposes: An Introduction*, Cambridge University Press, 2011.
[2] HUTCHINSON T., WATERS A., *English for Specific purposes: a Learner – centered approach*, Cambridge University Press, 1987.

“DON’T CROSS A BRIDGE UNTIL YOU COME TO IT”
– ON TEACHING SPECIALIZED LANGUAGE

The paper discusses the differences in teaching so called “general language” and the language for specific purposes from the perspective of a language teacher and some strategies how to combine students’ knowledge of subject-matter with the language teacher’s knowledge of methodology to successfully achieve a specific result have been suggested.

Marianna Agnieszka PIETRUS-RAJMAN*

IMPLEMENTACJA TRENINGÓW INTERKULTUROWYCH W SZKOLNICTWIE WYŻSZYM – SZANSE I WYZWANIA

1. WSTĘP

Rozwój nowoczesnych społeczeństw i dalszy postęp cywilizacyjny uzależnione są w dużym stopniu od umiejętności osiągniętych przez członków tych społeczeństw. Ich kompetencje pozwalają w adekwatny sposób reagować na dokonujące się dynamiczne zmiany społeczne, gospodarcze, polityczne i kulturowe. W Konkluzjach Rady Europy z 12 maja 2009 roku w sprawie strategicznych ram europejskiej współpracy w dziedzinie kształcenia i szkolenia stwierdzono między innymi, że „wyzwania wynikające ze zmian demograficznych oraz konieczność regularnego uaktualniania i rozwijania umiejętności stosownie do zmieniającej się sytuacji gospodarczej i społecznej stwarzają potrzebę (...) takich systemów kształcenia i szkolenia, które będą lepiej reagować na zmiany i bardziej otworzą się na świat zewnętrzny” [1]. Otwarcie na świat zewnętrzny oznacza z jednej strony stałe dostosowywanie się do nowych kontekstów kulturowych, z drugiej strony wiąże się z koniecznością zachowania własnej tożsamości kulturowej. Decydujące znaczenie odgrywa w tym kontekście kompetencja interkulturowa, która została uznana przez Parlament Europejski za jedną z kluczowych kompetencji potrzebnych „do samorealizacji i rozwoju osobistego, bycia aktywnym obywatelem, integracji społecznej i zatrudnienia” [2]. W artykule przedstawiono możliwości implementacji treningów interkulturowych w obszarze szkolnictwa wyższego z uwzględnieniem problematyki nauczania języka obcego. Celem tych treningów jest rozwój kompetencji interkulturowych uczestników, by mogli oni w skuteczny i konstruktywny sposób brać udział w życiu społecznym i zawodowym.

* Uniwersytet Ekonomiczny we Wrocławiu, Studium Języków Obcych.

2. KOMPETENCJA INTERKULTUROWA A WYZWANIA SZKOLNICTWA WYŻSZEGO

Szkolnictwo wyższe stoi obecnie wobec szeregu wyzwań. Obok zadania kształcenia na potrzeby rynku pracy i gospodarki opartej na wiedzy, kształcenia ustawicznego i otwarcia się na nietradycyjne grupy docelowe, prowadzenia działalności naukowo-badawczej, stałej współpracy z interesariuszami zewnętrznymi i przyczyniania się do rozwoju regionu, jednym z głównych wyzwań jest szeroko rozumiane umiędzynarodowienie szkół wyższych i uniwersytetów. Warunkiem skutecznej realizacji procesu internacjonalizacji jest nie tylko stworzenie odpowiednich ram dla międzynarodowych prac badawczych i projektów, przygotowanie międzynarodowych ścieżek studiów oraz wdrożenie programów mobilności pracowników i studentów, ale również kształtowanie i rozwój kompetencji interkulturowych u wszystkich osób partycypujących w tym procesie. Kompetencje kulturowe definiowane są jako umiejętność skutecznego i właściwego współdziałania ze sobą członków różnych kultur. Do istotnych elementów składowych kompetencji interkulturowej zaliczana jest: **znajomość języka**, rozumienie sensu i kontekstu komunikowanych treści, znajomość własnej kultury i różnic kulturowych, otwartość na odmiennosć i różnice kulturowe oraz umiejętność korzystania z tych różnic dla osiągnięcia celu. Duże znaczenie mają ponadto: obustronna tolerancja, elastyczność, empatia, gotowość do interkulturowego uczenia się, świadomość różnorodności interkulturowej oraz wiedza kulturowa. W kształtowaniu kompetencji interkulturowej dużą rolę odgrywa **rozwijanie umiejętności** interpersonalnych, **językowych**, społecznych i zawodowych, które mogą ułatwić kontakty i współpracę z przedstawicielami innych kultur. Jedną z najlepszych form umożliwiających kształtowanie tej kompetencji są treningi interkulturowe.

3. TRENINGI INTERKULTUROWE

3.1. DEFINICJA I KRÓTKA HISTORIA TRENINGÓW INTERKULTUROWYCH

Pod pojęciem treningu interkulturowego rozumiane są różnego rodzaju działania treningowe, w czasie których uczestnicy zdobywają wiedzę, umiejętności i kompetencje umożliwiające dostosowanie się do odmiennego kontekstu kulturowego i efektywnego w nim funkcjonowania [3]. Treningi interkulturowe przeprowadzone zostały w sposób systematyczny i planowy po raz pierwszy pod koniec lat czterdziestych ubiegłego wieku w Foreign Service Institute (FSI) działającym przy Departamencie Stanu USA [4]. W Instytucie przeanalizowano doświadczenia zebrane w czasie II wojny światowej i stwierdzono m.in. niską skuteczność pracy służb dyplomatycznych, która wynikała z nieznanosć specyficznych uwarunkowań kulturowych krajów, w których pracowali dyplomaci. Zadanie podniesienia kompetencji dyplomatów w wymienionym

obszarze i opracowania odpowiednich szkoleń/treningów powierzono pracującym wówczas w Instytucie antropologom, w gronie których znalazł się m.in. Edward Hall. Ówczesna antropologia zajmowała się jednak kulturami przede wszystkim od strony teoretycznej (teorii kultury i budowania modeli kultury) i nie prowadziła analiz ukierunkowanych na rozwiązania praktyczne. Potrzeba podniesienia kompetencji służb dyplomatycznych spowodowała więc zwrot w prowadzonych badaniach antropologicznych i ich pragmatyczne ukierunkowanie na kolejne dziesięciolecia. Poszukiwano przede wszystkim możliwości opracowania rozwiązań i praktycznych wskazówek, które mogłyby stać się podstawą zapobiegania powstawaniu lub rozwiązywania konfliktów oraz trafnego podejmowania decyzji w środowisku inter- czy też multikulturowym. Przygotowane i zrealizowane w FSI treningi znalazły swoje zastosowanie nie tylko w dyplomacji, ale począwszy od lat pięćdziesiątych ubiegłego wieku stały się punktem wyjścia do przygotowania dalszych programów szkoleniowych dla innych grup docelowych.

Wobec wcześniej już przedstawionych wyzwań stojących przed szkolnictwem wyższym niezbędnym jest wykorzystanie istniejących i sprawdzonych modeli treningów umożliwiających nabywanie lub podnoszenie kompetencji interkulturowych i po ich odpowiedniej modyfikacji, wdrożenie na polskich uczelniach, by zarówno studenci (a w przyszłości absolwenci), pracownicy naukowo-dydaktyczni oraz administracyjni mogli sprostać wymaganiom działania w międzynarodowym środowisku.

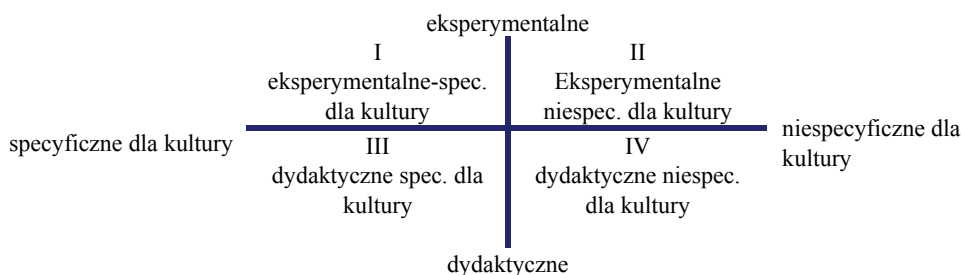
3.2. TRENINGI INTERKULTUROWE – CELE, FORMA I METODY

Nadrzędnym celem treningu interkulturowego jest nabycie przez uczestników kompetencji interkulturowej, a więc świadomości własnej kultury oraz występujących różnic interkulturowych, postawy nacechowanej tolerancją, otwartością i pozytywnym nastawieniem wobec przedstawicieli innych kultur, wiedzy na temat innych kultur, w tym o istniejących różnicach kulturowych i ich implikacjach oraz umiejętności. Umiejętności, które pozwolą studentom uczelni polskich zdobywać w czasie studiów doświadczenia i kwalifikacje poszukiwane na rynku pracy i w przyszłości w pełni wykorzystać swój potencjał zawodowy, natomiast pracownikom naukowo-dydaktycznym szkół wyższych i uniwersytetów ułatwią prowadzenie zajęć dydaktycznych w zróżnicowanych kulturowo grupach studentów oraz prac badawczych z zagranicznymi partnerami, a pracownikom administracyjnym pozwolą sprawnie i skutecznie realizować zadania w internacjonalizujących się uczelniach.

W chwili obecnej w polskim szkolnictwie wyższym nie są oferowane treningi interkulturowe w rozumieniu przedstawionym w niniejszym artykule. Wiedza interkulturowa przekazywana jest na ogół w ramach innych przedmiotów jak np. komunikacja interkulturowa, negocjacje międzynarodowe, zarządzanie w biznesie międzynarodowym, stosunki międzynarodowe, a także w czasie zajęć z języków obcych. Na uczelniach treningi mogłyby być realizowane w formie modułowej. Ich implementacja

pozwołyby na połączenie wiedzy teoretycznej z praktycznymi aspektami jej wykorzystania. W europejskiej przestrzeni szkolnictwa wyższego istnieją już przykłady udanej realizacji treningów interkulturowych¹. Modułowe treningi dla studentów powinny znaleźć się w grupie obowiązkowych przedmiotów do wyboru oferowanych w cyklach jedno- lub dwusemestralnych. Natomiast absolwenci, pracownicy oraz wszystkie zainteresowane osoby mogłyby skorzystać z odpowiedniej oferty modułów w ramach jednostek lub uczelnianych centrów zajmujących się kształceniem ustawicznym.

Istnieje szereg skutecznych metod, które są wykorzystywane w czasie treningów kompetencji interkulturowych. Jednym z najczęściej stosowanych podziałów tych metod jest schemat opracowany przez Gudykunsta i Hammera [5], którzy klasyfikują istniejące metody, posługując się dwoma wymiarami: „dydaktyczne-eksperymentalne” oraz „specyficzne dla kultury – niespecyficzne dla kultury”.



Rys. 1. Metody stosowane w treningach interkulturowych, schemat Gudykunsta i Hammera [5]

Do pierwszej grupy metod eksperymentalnych zaliczane są np. symulacje, odgrywanie ról, modelowanie zachowań oraz warsztaty kulturowe (grupa I, metody specyficzne dla danej kultury) oraz eksperymenty (grupa II, metody niespecyficzne dla kultury). Metody eksperymentalne umożliwiają uczestnikom treningów konfrontację z innymi standardami kulturowymi i doświadczenie ich bezpośredniego oddziaływania oraz wpływu na zachowania werbalne i niewerbalne, a także własne postawy. Wśród metod dydaktycznych wymienia się m.in. wykłady, **kursy językowe / lektoraty** oraz analizy interakcji z osobami wywodzącymi się z różnych kultur (grupa III, specyficzne dla danej kultury), jak również metody transferu wiedzy w oparciu o istniejące koncepcje i modele teoretyczne (grupa IV, metody niespecyficzne dla kultury). Skuteczny trening interkulturowy opiera się na wykorzystaniu szeregu zróżnicowanych metod, wśród których kursy językowe/lektoraty oraz nauczanie języka obcego odgrywają dużą rolę.

¹ Dwusemestralne treningi interkulturowe realizowane są np. na uniwersytecie w Regensburgu (Niemcy).

4. TRENINGI INTERKULTUROWE A NAUCZANIE JĘZYKA OBCEGO

W dydaktyce nauczania języków obcych koncepcje interkulturowe zostały uwzględnione po raz pierwszy w latach 60. i 70. dwudziestego wieku wraz z pojawieniem się metody komunikacyjnej. Głównym celem nauczania języka obcego stało się wówczas uzyskanie przez uczącego się kompetencji komunikacyjnej. Uważano, że kompetencja ta stanowi podstawę realizacji skutecznej i prawidłowej interakcji, która przebiega w uwarunkowanej kulturowo sytuacji. Obok językowych i społecznych elementów składowych kompetencji komunikacyjnej wymieniano więc także kompetencję kulturową. Przyjęto, że gwarancją uzyskania pełnej biegłości językowej jest ćwiczenie umiejętności komunikowania się w oparciu o autentyczne materiały i w sytuacjach typowych dla kultury kraju języka docelowego.

W latach 80. celem nauczania stało się uzyskanie kompetencji interkulturowej. W nauczaniu języków obcych zaczęto przywiązywać coraz większą wagę do tematów i materiałów eksponujących różnice i podobieństwa między kulturą uczącego się a kulturą kraju języka obcego. Ich wykorzystanie w nauce języka obcego miało ułatwić nabycie odpowiednich umiejętności językowych oraz skuteczną komunikację z natywnym użytkownikiem języka.

Obecnie wobec dokonujących się zmian społecznych, spowodowanych przede wszystkim nasilającymi się procesami globalizacyjnymi, dalszym rozwojem technologii komunikacyjnych, procesami migracyjnymi oraz ewaluowaniem społeczeństw monokulturowych w kierunku multi- i transkulturowych, kompetencja interkulturowa jest podstawowym narzędziem ułatwiającym rozwiązywanie lub zapobieganie powstawaniu konfliktów, stereotypów i uprzedzeń. Powinna się więc ona stać nie tylko celem nauczania języków obcych, ale nauczania ponadprzedmiotowego na wszystkich poziomach edukacji realizowanego np. w formie treningów interkulturowych.

Treningi interkulturowe oferowane w obszarze szkolnictwa wyższego byłyby bardzo dobrą odpowiedzią uczelni na potrzebę internacjonalizacji, pozwoliłyby wyposażać studentów w kompetencje niezbędne na rynku pracy, a pracownikom dałyby możliwość realizacji zadań zawodowych w międzynarodowej przestrzeni edukacyjnej.

LITERATURA

- [1] *Dziennik Urzędowy Unii Europejskiej z dn. 28.05.2009*, 3, <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2009:119:0002:0010:PL:PDF>, dostęp 15.09.2015.
- [2] GUDYKUNST W.B., HAMMER M.R., *Basic training design: Approches to intercultural training*, [w:] Landis D., Brislin R.W., *Handbook of Intercultural Training*, Vol. 1, Issues in Theory and Design, Pergamon Press, New York 1983, 118–154.
- [3] KOHL L.R., *Interkultural training for overseas posting*, [w:] Tracey W.R., *Human Resources Management and Development Handbook*, AMACOM, New York 1994, 1001–1013.

- [4] LEEDS-HURWITZ W., *Notes in the history of intercultural communication: The Foreign Service Institute and the mandate for intercultural training*, Quarterly Journal of Speech, Vol. 76, Issue 3, 1990, 262–281.
- [5] ROTT G., SIEMER V., SAWGORODNJA I., *Traningsmanual: Interkulturelle Kompetenz*, ZSB, Bergische Universität Wuppertal, Wuppertal 2004.
- [6] THOMAS A., HÖSSLER U., *Interkulturelle Qualifizierung an den Regensburger Hochschulen: Zusatzstudium internationale Handlungskompetenz*, Interculture Journal 2007, <http://www.interculture-journal.com/index.php/icj/article/view/55>, dostęp 10.09.2015
- [7] *Załącznik do Zalecenia Parlamentu Europejskiego i Rady z dnia 18.12.2006 w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie (2006/962/WE)*, <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2006:394:0010:0018:pl:PDF>, dostęp 25.02.2013

IMPLEMENTATION OF INTERCULTURAL TRAININGS IN HIGHER EDUCATION – CHANCES AND CHALLENGES

Internationalization is at present one of the biggest challenges facing higher education institutions and universities in Poland. To accomplish an effective internationalization process one needs not only an appropriate framework for international research work and projects, preparation of international study paths, implementation of mobility programs for staff members and students, but we also need to form and develop intercultural competences of all people participating in this process. Intercultural trainings belong to the best methods which make it possible to develop the consciousness of cultural differences and to build tolerance and openness for other cultures. In present article aims, forms and effective methods of intercultural trainings have been depicted with special attention to the role which foreign language classes play in this process.

Kinga PIOTROWSKA*

JĘZYK INŻYNIERA, JĘZYK HUMANISTY – DLACZEGO WEDŁUG CHAPLINA NAJNOWSZE TECHNOLOGIE ZAWIODŁY?

Koltan jest niezbędnym surowcem umożliwiającym działanie telefonów komórkowych i smartfonów. Zawiera on rzadki metal, tantal, z którego budowane są bardzo małe kondensatory. Siedemdziesiąt procent koltanu jest wydobywane w Demokratycznej Republice Kongo. Mało kto o tym wie, że w konfliktach wojennych finansowanych dzięki wydobyciu tego rzadkiego metalu zginęło do tej pory osiem milionów ludzi, najwięcej od czasów Drugiej Wojny Światowej. Co kryje się za pojęciem „najnowocześniejsze technologie”? Telefon komórkowy, który „spływa krwią”?

W Europie obserwujemy dramat imigrantów uciekających przed śmiercią z objętych wojną krajów, gdzie najnowsze technologie wykorzystywane są do zabijania bezbronnych i niewinnych ludzi. Kilku despotycznych polityków może terroryzować połowę kuli ziemskiej, ponieważ posiada dostęp do takich osiągnięć technologicznych, jak broń nuklearna. Czym jest więc postęp nauki i techniki bez humanitaryzmu? Czy można w ogóle mówić o jakimkolwiek postępie? To, czego wydaje się potrzebować dzisiejszy świat nauki to zrównoważony rozwój, taki, nad którym na tym samym poziomie, bez preferencji, współpracują i porozumiewają się ze sobą ludzie reprezentujący zarówno nauki ścisłe, jak i humaniści. Innymi słowy – język inżynierów i humanistów jest wspólnym językiem nauki służącej pomyślnemu, zrównoważonemu rozwojowi społecznemu i gospodarczemu dla wszystkich ludzi na naszej planecie z uszanowaniem jej naturalnego dziedzictwa przyrodniczego.

Jako nauczyciele i filolodzy w Studium Języków Obcych pragniemy się rozwijać, iść „z duchem czasów”, być elastyczni. Pragniemy jak najlepiej służyć swoją wiedzą i umiejętnościami naszym studentom. Dostosujemy programy nauczania, aby przede wszystkim uzupełniać ich wiedzę w tych obszarach, na których z racji kierunków studiów, jest im ona najbardziej przydatna. Kierując się najszlachetniejszymi intencjami

* Studium Języków Obcych Politechniki Wrocławskiej.

doskonalenia i dostosowywania lektoratów języków obcych do potrzeb naszych studentów, wprowadzamy ściśle wyspecjalizowane kursy językowe, które jednocześnie znacznie ograniczają lub prawie eliminują nauczanie języka ogólnego. Pojawia się pytanie – czy wobec obecnych wydarzeń na świecie i w Europie jest już czas na wprowadzanie tak ekskluzywnych i idealistycznych kursów języków obcych na Wyższej Uczelni Technicznej? Czy jest to czas, aby wysoce wyspecjalizowane szkoły zawodowe zastąpiły Akademię, a język zawodowy – język akademicki?

Głównym powodem przygotowania mojego wystąpienia była zaskakująca sytuacja, z jaką miałam do czynienia na zajęciach z języka angielskiego w ubiegłym semestrze. W ramach unijnego projektu prowadziłam zajęcia dla elitarniej grupy studentów z wydziału informatyki. Uczestnictwo w zajęciach było nagrodą za osiągnięte wyniki w nauce. Podczas zajęć padło pytanie, czym będziesz się zajmować w przyszłości? Otóż ci najlepsi z najlepszych, przyszłość tego kraju, będą tworzyli gry komputerowe lub wykonywali inne łatwe i dochodowe zajęcia. Nawet uczestnictwo w kursie zatytułowanym „Informatyka dla Zrównoważonej Gospodarki”, nie zobowiązywało i nie wzbudzało poczucia odpowiedzialności, aby w jakimkolwiek stopniu przyczynić się do pracy nad zrównoważonym rozwojem przemysłu, gospodarki i nauki. A przecież to właśnie z tymi studentami związane są największe nadzieje.

W grupach zaawansowanych drugiego stopnia studiów studenci notorycznie wyrażają krytyczne opinie wobec organizacji działających na rzecz ochrony przyrody. Uważają oni, że działania aktywistów tylko uniemożliwiają swobodny rozwój przemysłowy. Wydobywanie zasobów naturalnych Arktyki ma nieporównywalnie większe znaczenie niż zachowanie ponadczasowego dziedzictwa przyrodniczego tego regionu. Dlaczego wybitni i bardzo dobrze wykształceni studenci nie mają świadomości o swoim ogromnym potencjalnym wpływie na kształtowanie środowiska?

Uczymy młodych ludzi, których postawy życiowe i światopoglądy ciągle się jeszcze kształtują i zmieniają. Fakt ten ma istotne znaczenie dla planowania zakresów nauczania języka ogólnego i specjalistycznego na lektoracie. Możliwość pozytywnego wpływania na postawy studentów, ich rozumienie świata, na tolerancyjne zachowania i cechy osobowościowe jest jeszcze jedną istotną przesłanką, aby nie rezygnować z nauczania języka ogólnego, w sensie akademickim. Tak bardzo jak pragniemy być nowoczesni i postępowi, powinniśmy także spełniać tradycyjne, akademickie cele nauczania. Umiejętne prowadzenie dyskusji, używania własnych argumentów, dochodzenie do prawdy, nawiązywanie do podstawowych wartości mówiących o potrzebie wzajemnego zrozumienia i poszanowania dla przedstawicieli innych kultur i religii, nauczanie o potrzebie ochrony przyrody i uświadamianie o odpowiedzialności za rozwój cywilizacji są również kompetencjami stanowiącymi integralną część programu Krajowych Ram Kwalifikacji. Rozwijanie kompetencji społecznych na lektoratach języka obcego sprzyja wszechstronnemu rozwojowi młodych ludzi, którzy odnajdują swoją rolę jako przyszli inżynierowie pozytywnie wpływający na kształtowanie swojego otoczenia.

Podręczniki typu akademickiego przygotowane przez ekspertów najbardziej renomowanych uczelni światowych doskonale sprawdzają się na lektoracie języka obcego na uczelni technicznej. Nie tylko zachowują naturalny proces nauczania języka obcego, w którym ćwiczone są podstawowe umiejętności językowe – czytanie, słuchanie, pisanie i przede wszystkim mówienie uwzględniające relacje interpersonalne i dające możliwość swobodnej wymianie poglądów. Równocześnie, zwyczajnie uczą kulturalnych i grzecznych zachowań. Ćwiczą tzw. umiejętności miękkie, szczególnie cenione przez pracodawców, bardziej nawet niż znajomość słownictwa technicznego¹.

Przed wszystkim jednak, może po raz ostatni przed wejściem w dorosłe zawodowe życie studenci mogą spojrzeć na swoją profesję z zupełnie innej szerszej perspektywy – humanistycznej. To jeszcze taki etap w edukacji studenta, kiedy warto zetknąć się z tym, co wzniosłe, piękne, szlachetne i inspirujące. Jest to nadal czas, aby na lektoracie słyszeć Johna Fitzgeralda Kennedy’ego: „Pytaj nie o to, co twój kraj może zrobić dla ciebie; pytaj, co ty możesz zrobić dla swojego kraju”, albo Martina Luthera Kinga wypowiadającego swoje marzenie o równości wszystkich ludzi. [2]. Nie pomijamy w programie nauczania takich „nietechnicznych” zwrotów jak „I have a dream...”, czy „I wish...”, bo są one jednymi z największych osiągnięć mowy ludzkiej i zmieniają świat. Może właśnie dzięki tym zwrotom ktoś uwierzy w solidarność wszystkich inżynierów świata, którzy nigdy więcej nie wymyślą i nie skonstruują żadnej nowej broni. A jeżeli jeszcze bardziej się rozmarzymy, to może właśnie absolwent Politechniki Wrocławskiej za pomocą najnowszych technologii – czy to będą procesory grafenowe, tranzystory bipolarne, nanosystemy, polimery przewodzące, kwantowe strumienie magnetyczne – zostanie światowej sławy twórcą wynalazku niwelującego działanie wszelkiej broni. Nigdy więcej wojny... . Dlaczego nie?

Podsumowując, niezależnie od naszych ambitnych, uzasadnionych teorii i założeń dotyczących programu nauczania na lektoracie, przekonujemy się, że twórcze podejście w pracy ze studentami na co dzień przynosi najlepsze rezultaty. Na zakres nauczania języka ogólnego i specjalistycznego na lektoracie wpływają też zapotrzebowania poszczególnych studentów i grup. Ważna jest tutaj otwartość i elastyczność lektorów. Wykorzystując swoje doświadczenie i intuicję zawodową doskonale uzupełniają nauczanie języka ogólnego zagadnieniami bezpośrednio związanymi z kierunkami zawodowymi studentów. Na przykład, studenci pracują nad artykułami naukowymi, które sami wybierają ze stron internetowych najlepszych światowych wydawnictw prasowych. Ich wielką zaletą jest autentyczność. Dotyczą one zagadnień aktualnych ściśle związanych z zagadnieniami dotyczącymi ich studiów. W rezultacie, studenci z pasją i zaangażowaniem pracują nad tego rodzaju tekstami specjalistycznymi.

Uczymy bardzo zdolnych młodych ludzi o wielkim potencjale intelektualnym. Nauczając ich języka obcego ogólnego, dajemy im narzędzie, które umiejętnie wykorzystają w swoim zawodzie, gdzie specjalizacja językowa najczęściej sprowadza się do wyuczenia odpowiedniego słownictwa. Nie ma wątpliwości, że jako eksperci w swo-

ich dziedzinach znacznie lepiej orientują się, jaki termin według słownika technicznego przyporządkować danemu zjawisku, procesowi, urządzeniu itd., niż, skromnie to ujmując, filolog danego języka obcego. Do zapoznania się ze specjalistycznymi terminami nie koniecznie potrzebny jest im lektorat. Można zrobić to samodzielnie, w domu. Jednocześnie, lektorat języka obcego na uczelni stanowi dla nich nieocenioną, często jedyną okazję, aby nabywać, ćwiczyć umiejętności komunikacyjne i praktyczne z lektorem, w grupie.

Na zakończenie pragnę zaprezentować Państwu słynne oratorium Charciego Chaplina z filmu „Dyktator”. Film powstał w 1939 roku, kiedy sytuacja w Europie niepokojąco przypomina tę obecną. Największy aktor wszechczasów mówi o tym, jak ważne jest w dobie fascynacji techniką i nowoczesnymi technologiami zachowanie dystansu i umiaru. „Bardziej niż nowoczesności potrzebujemy człowieczeństwa. Bardziej niż pomysłowości potrzeba nam życzliwości i szlachetności. Wywalczyć sobie świat rozsądku, świat, w którym nauka i postęp poprowadzą wszystkich do szczęścia.”

LITERATURA

- [1] DUDEK-KAJEWSKA A., *Kompetencje miękkie a kompetencje językowe*, materiały VIII Międzynarodowej Konferencji Edukacyjnej, Ustroń/Gliwice 2015.
- [2] COTTON D., FALVEY D., KENT S., *Language Leader Coursebook – Upper Intermediate*, Pearson Education Limited 2008, s. 7.
- [3] CHAPLIN CHARLIE, *Final speech in the Great Dictator*, Youtube <https://www.youtube.com/watch?v=LBpX0pkWKDY>

LANGUAGE OF ENGINEERS, LANGUAGE OF HUMANISTS – WHY DID CHAPLIN CONCLUDE THAT THE LATEST TECHNOLOGIES FAILED?

The paper refers to the issue connected with the introduction to the foreign language programmes courses based exclusively on a vocational, strictly specialized language. I am asking therefore for the teacher's role as a humanist at the Technical University. What is the most important message of a foreign language course at the Academy? Possibly, Charlie Chaplin can give the right clue?

Agata POGORZELSKA-KLIKS*

POLITYKA JĘZYKOWA WIELOJĘZYCZNEJ SZWAJCARII, A EUROPEJSKA KARTA JĘZYKÓW REGIONALNYCH LUB MNIEJSZOŚCIOWYCH

Wiele mówi się w dzisiejszych czasach o wielojęzyczności i wielokulturowości, zwłaszcza w kontekście nauczania języków obcych w Unii Europejskiej. Dyskusja ta jest również obecna w środowisku szkół wyższych w Polsce. Ponadto, w dobie intensywnych kontaktów gospodarczych pomiędzy czasami bardzo odległymi państwami i dominacji Internetu, świat staje się globalną wioską, a język angielski, w którym najczęściej odbywają się te kontakty, przestaje być językiem obcym, a staje się językiem drugim. Pojawia się zatem pytanie, jakich języków obcych należy uczyć się, aby zwiększyć swoje szanse na współczesnym rynku pracy i jakich języków obcych powinno nauczać się na uczelniach wyższych, aby sprostać konkurencji na rynku edukacyjnym?

Innym, równie istotnym problemem współczesnej Europy są masowe migracje ludności. W ostatnim czasie do Europy napływają tysiące uchodźców z krajów nierzadko bardzo odległych kulturowo. Poza niewątpliwą kwestią polityczną, czy społeczną stanowią oni wyzwanie dla systemów edukacji (również na poziomie szkół wyższych) europejskich państw przyjmujących.

Wzorem dla Europy może być Konfederacja Helwecka. W tym małym, liczącym niewiele ponad 8 milionów mieszkańców kraju, obowiązują trzy języki urzędowe (niemiecki, francuski i włoski) i cztery narodowe (niemiecki, francuski, włoski i reto-romański). Zaznaczyć trzeba, że szwajcarska odmiana języka niemieckiego, *Schwytzertütsch*, różni się znacznie od standardowego języka niemieckiego. Nie należy również zapominać, że ponad 23% ludności stanowią cudzoziemcy, z których wielu nie mówi w żadnym języku narodowym Szwajcarii, a wzrost ich liczby powoduje ciągły wzrost liczby języków używanych na terytorium Konfederacji. Jak zatem Szwajcarzy radzą sobie z nauczaniem języków obcych, z wyborem języka obcego nauczanego na

* Politechnika Śląska.

każdym poziomie edukacji? W Konfederacji obowiązuje wiele przepisów regulujących status języków narodowych i urzędowych, począwszy od artykułu 4 Konstytucji Federalnej z 18 kwietnia 1999 roku „Języki narodowe”, poprzez Europejską Kartę Języków Regionalnych lub Mniejszościowych, ratyfikowaną przez władze Konfederacji 23 grudnia 1997 roku, aż po Ustawę Związkową o Językach Narodowych i o Porozumieniu Między Grupami Językowymi, która weszła w życie 1 stycznia 2010 roku.

Artykuł ten ma na celu przedstawienie polityki językowej Szwajcarii wobec zapisów Europejskiej Karty Języków Regionalnych lub Mniejszościowych. Porusza on kwestię analizy systemu edukacji w zakresie nauczania języków obcych, uwzględniając dominację języka angielskiego we współczesnej Europie i świecie. Jest również próbą odpowiedzi na pytanie czy i, jeśli tak, to w jakim stopniu polskie szkoły wyższe mogą czerpać ze wzorów szwajcarskich.

1. POLITYKA JĘZYKOWA KONFEDERACJI HELWECKIEJ WOBEC DOMINACJI JĘZYKA ANGIELSKIEGO

Język angielski, nie będąc językiem urzędowym Konfederacji, staje się coraz bardziej powszechny, jest obecny przede wszystkim w sektorze prywatnym gospodarki, w usługach i w turystyce. W sektorze państwowym nie ma żadnego przymusu publikacji dokumentów w języku angielskim, ale często umowy międzynarodowe mają swoją angielską wersję. Politolog Christophe Büchi nazywa język angielski nowym językiem narodowym [1]. Jest wiele przyczyn wciąż rosnącej popularności języka angielskiego w Szwajcarii; obok dużego wpływu globalizacji gospodarki, czy kultury masowej, wymienić należy wzajemną niechęć poszczególnych grup językowych do uczenia się innych języków narodowych, co powoduje, że język angielski staje się w Konfederacji *lingua franca*, narzędziem umożliwiającym porozumienie pomiędzy użytkownikami poszczególnych języków narodowych. Ponadto, znajomość języka angielskiego wydaje się Szwajcarom być bardziej praktyczna niż znajomość języka niemieckiego, francuskiego czy włoskiego w dzisiejszej rzeczywistości, zwłaszcza w kontekście relacji gospodarczych Szwajcarii, nie wywołałaby zarzutu dominacji któregokolwiek z nich nad pozostałymi”[7].

Jeśli chodzi o kwestię nauczania języków, Szwajcaria nigdy nie wypracowała spójnej polityki federalnej [3]. Polityka językowa, a zatem również kwestia wyboru nauczanych języków obcych pozostaje w gestii kantonów. Instytucją koordynującą kantonalne systemy nauczania jest Szwajcarska Konferencja Kuratorów Kantonalnych, której zarządzenia nie są wiążące dla władz kantonalnych, chociaż zazwyczaj są brane pod uwagę. W 2004 roku Konferencja przyjęła Narodową Strategię nauczania języków obcych, w której położono akcent na nauczanie języków narodowych Konfederacji. Zgodnie z zaleceniami strategii, nauczanie języków powinno mieć na celu przede wszystkim doskonalenie znajomości języka lokalnego w jego standardowej

wersji (co ma ogromne znaczenie biorąc pod uwagę wielość dialektów na terenie Szwajcarii, czy dyglosję w Szwajcarii niemieckojęzycznej, gdzie używana na co dzień odmiana języka niemieckiego różni się znacznie od jego standardowej wersji), zdobywanie kompetencji w drugim języku narodowym (Konferencja nie wskazuje jaki to miałby być język) i na trzecim miejscu nauczanie języka angielskiego. Zapisy te jednak często pozostają jedynie teoretyczne, a język angielski staje się coraz powszechniejszy. Przywołajmy przykład kantonu Zurych, w 1997 roku jego władze wprowadziły nauczanie języka angielskiego od pierwszej klasy szkoły podstawowej (zamiast od piątej, jak było to przewidziane przez Konferencję), zatem przed wprowadzeniem drugiego języka narodowego, jakim w tym przypadku był język francuski. Decyzja ta wzbudziła wiele dyskusji (zwłaszcza w regionie francuskojęzycznym) i obaw o to, że języki mniejszości mogą ulec marginalizacji. Jak mówi Christophe Büchi, «tu nie chodzi jedynie o nauczanie języków w szkole, ale o kwestię równowagi wielojęzycznej Szwajcarii. Szwajcarzy francuskojęzyczni oskarżają Szwajcarów niemieckojęzycznych, a zwłaszcza mieszkańców Zurychu o brak zainteresowania kulturą francuskiego obszaru językowego, o zwrot wobec amerykańskiego stylu życia i kultu dolara» [1]. Narodowa strategia nauczania języków była rezultatem właśnie tej decyzji kantonu Zurych, ale nie uspokoiła dyskusji. Wręcz przeciwnie, jak donosi serwis swissinfo.ch [9], kolejne kantony niemieckie poszły za przykładem Zurychu i wprowadziły nauczanie języka angielskiego od szkoły podstawowej, przesuwając nauczanie języka francuskiego/włoskiego do gimnazjum. Obecnie, 20 kantonów stosuje system 3/5: nauka pierwszego języka obcego rozpoczyna się w 3 klasie, w wieku 8–9 lat, drugiego w 5 klasie. Kantony podejmują swobodnie decyzję czy nauka języków obcych rozpocznie się od języka angielskiego, czy innego języka narodowego.

W Szwajcarii nie istnieje również jednolita strategia nauczania języków obcych na poziomie szkół wyższych. Odpowiednikiem Szwajcarskiej Konferencji Kuratorów na poziomie uniwersyteckim jest Konferencja Rektorów Uniwersytetów Szwajcarskich, odpowiedzialna za nauczanie na poziomie szkolnictwa wyższego. Jak mówi ekonomista i profesor z uniwersytetu w Zurychu, Marc Chesney, w artykule zatytułowanym *Powiedzmy «nie» „wszystkiemu po angielsku” na uniwersytetach w Szwajcarii* („Non au tout-à-l’anglais dans les universités suisses”), debata dotycząca miejsca języka angielskiego w systemie edukacji koncentruje się jedynie na poziomie szkół podstawowych i średnich [2]. Tymczasem, na licznych uczelniach szwajcarskich, zwłaszcza na wydziałach ekonomii, zarządzania i finansów całkowita dominacja języka angielskiego staje się normą, przede wszystkim na poziomie studiów II i III stopnia. Według Marca Chesney’a mamy do czynienia ze stopniowym wykluczeniem języków narodowych Szwajcarii ze szkolnictwa wyższego. Jest to związane z obecnością bardzo licznych studentów i wykładowców z zagranicy na uczelniach szwajcarskich, jak również z chęcią kontynuowania nauki przez Szwajcarów w krajach anglojęzycznych. Przykładowo, na uniwersytecie w Bernie, już 15 kierunków prowadzi zajęcia w języku angielskim (np.: statystyka, filozofia polityczna, filozofia prawa, integracja europej-

ska, komunikacja w biznesie czy nauki o klimacie). Na tym uniwersytecie powstało specjalne biuro wsparcia dla studentów, których poziom języka angielskiego nie jest wystarczający, aby z powodzeniem uczestniczyć w zajęciach. Konsekwencje, jakie pociąga za sobą ta sytuacja, zdają się już dostrzegać zarówno studenci, jak i wykładowcy szwajcarskich szkół wyższych. Przede wszystkim, język angielski, używany na uczelniach daleki jest od języka Szekspira [2], a przypomina raczej żargon techniczny. Szkoły wyższe oferują studia w języku angielskim, aby przyciągnąć studentów i wykładowców z zagranicy, ale, jak tłumaczy Sabina Schaffner, dyrektor Centrum Nauczania Języków Obcych Uniwersytetu w Zurychu, należy dążyć do równowagi pomiędzy językami, a prowadzenie badań naukowych jedynie w języku angielskim ogranicza wielość punktów widzenia i interpretacji, jaką daje wielojęzyczność [8]. Ponadto, studiując w lokalnym języku danego kraju, można lepiej poznać jego rzeczywistość i lepiej go zrozumieć, a przypadku Szwajcarii, obrona języków narodowych na uczelniach wyższych jest obroną wielojęzyczności i tożsamości Szwajcarów. Nie podważając istoty obecności języka angielskiego na uczelniach, Marc Chesney [2] postuluje zachęcanie studentów nieznających języków narodowych Szwajcarii do nauki języka kantonu, w którym studiuje, używanie języków narodowych w kursach na studiach II i III stopnia, obok języka angielskiego, tworzenie międzynarodowych systemów ewaluacji szkół wyższych, które waloryzowałyby zróżnicowanie kulturowe i nauczanie wielojęzyczne.

2. EUROPEJSKA KARTA JĘZYKÓW REGIONALNYCH LUB MNIEJSZOŚCIOWYCH

Europejska Karta Języków Regionalnych lub Mniejszościowych została sporządzona w Strasburgu 5 listopada 1992 roku i zatwierdzona w ramach Rady Europy w celu ochrony oraz promocji języków regionalnych oraz języków mniejszości narodowych w Europie. Karta składa się z pięciu części [16]:

Część I: Postanowienia ogólne

Część II: Cele i zasady (...)

Część III: Środki służące promowaniu używania języków regionalnych lub mniejszościowych z życia publicznego (...)

Część IV: Stosowanie karty

Część V: Postanowienia końcowe

Europejska Karta Języków Regionalnych i Mniejszościowych, w artykule 1 definiuje „języki regionalne lub mniejszościowe”: języki, które są tradycyjnie używane na określonym terytorium państwa przez obywateli tego państwa tworzących grupę mniejszą liczebnie od pozostałej części ludności tego państwa, różnią się od oficjalnego języka (języków) tego państwa; nie obejmuje to ani dialektów oficjalnego języka (języków) tego państwa, ani języków migrantów. W przypadku Szwajcarii Karta do-

tyczy języka włoskiego i retoromańskiego, w dużo mniejszym stopniu języka francuskiego. Ze względu na poruszaną tematykę, w niniejszym artykule został przeanalizowany jedynie artykuł 8 z części III, traktujący o szkolnictwie. Artykuł ten dotyczy wszystkich poziomów nauczania: przedszkolnego, podstawowego, średniego, technicznego i zawodowego, wyższego i nauczania dorosłych. Dla każdego poziomu przedstawiono różne warianty nauczania (nauczanie w danym języku, częściowe nauczanie w danym języku, czy też nauczanie tego języka jako osobnego przedmiotu). W artykule tym Sygnatariusze Karty zobowiązują się do udostępnienia na wszystkich poziomach kształcenia możliwości nauki bądź w danym języku, bądź danego języka, przynajmniej wobec tych uczniów i studentów, którzy wyrażą takie życzenie, lub w przypadku nieletnich, których rodzice wyrażą takie życzenie i których liczba zostanie uznana za wystarczającą. Sugeruje się również, aby brać pod uwagę szczególne uwarunkowania języków regionalnych lub mniejszościowych i ustalać elastycznie minimalny limit niezbędny do utworzenia klasy. Ponadto, należy zapewnić udostępnienie kursów danych języków w ramach nauczania dorosłych lub kształcenia ustawicznego. Należy również zapewnić odpowiednie szkolenia nauczycielom. Istotna jest również treść ustępu 1, pkt g), który mówi o tym, że nie należy pozbawiać nauczania języków regionalnych lub mniejszościowych ich kontekstu kulturowego, gdyż języki te są często związane z odrębną historią i specyficznymi tradycjami. Karta nakłada również obowiązek powołania odpowiednich instytucji kontrolujących działania Stron w tej dziedzinie. Wyniki kontroli każdorazowo mają być podawane do wiadomości publicznej.

Podpisanie 8 października 1993 roku i ratyfikacja 23 grudnia 1997 roku Europejskiej Karty Języków Regionalnych i Mniejszościowych przez Szwajcarię ma na celu między innymi wsparcie dla mniejszościowych języków Konfederacji, dla języka włoskiego i retoromańskiego. Należy nadmienić, że języki te chronione są w Szwajcarii również poprzez inne przepisy, takie jak Konstytucja Federalna, Ustawa Związkowa o Językach Narodowych i o Porozumieniu Między Grupami Językowymi czy Rozporządzenie o Usługach Językowych w Administracji Federalnej z 1 stycznia 2013 roku.

3. PODSUMOWANIE. WNIOSKI

Konfederacja Helwecka pozostaje w Europie przykładem państwa, w którym współżyją przedstawiciele czterech grup językowych i w którym wszelkie konflikty na tle językowym rozwiązywane są w sposób pokojowy. Oficjalnie Szwajcaria pozostaje państwem czterojęzycznym, jednakże powoli należy o niej zacząć mówić jako o państwie wielojęzycznym na skutek napływu bardzo wielu imigrantów (zwłaszcza po II wojnie światowej). W takiej sytuacji system edukacji rzeczywiście staje przed trudnym dylematem: jakich języków i w jakich językach nauczać, aby dostęp do wiedzy

był jak najszerszy, nie tylko dla Szwajcarów, ale również dla imigrantów i ich dzieci. Nauczanie języka angielskiego i w dalszej perspektywie również po angielsku otwiera drogę dla edukacji szerokiej publiczności. Jednakże nie odbywa się to bez konsekwencji. Coraz częściej słychać głosy o zagrożeniu dla języków mniejszościowych jakimi są w Szwajcarii język włoski i retoromański i jakim powoli wydaje się stawać również język francuski. Słusznymi wydają się zatem być kroki, jakie podejmują władze Konfederacji w celu ochrony języków narodowych Szwajcarii, języków którymi mówi się w trzech dużych państwach, sąsiadujących ze Szwajcarią. Podsumowując, warto również odpowiedzieć na pytanie czy i w jaki sposób polskie szkolnictwo wyższe powinno czerpać z doświadczeń Szwajcarów. Na uczelniach w Polsce znaczna część środków przeznaczona jest na nauczanie języka angielskiego i również na nauczanie w języku angielskim. Jest to zrozumiałe ze względu na dominującą pozycję tego języka we współczesnym świecie. Wydaje się jednak, że należy położyć dużo większy nacisk na nauczanie innych języków europejskich i na nauczanie w innych językach. Argumentacja szwajcarskiego środowiska akademickiego wydaje się przekonująca: z jednej strony język angielski jako język nauczania daje możliwość studiowania osobom z bardzo wielu krajów, ale z drugiej strony, wielość języków w badaniach naukowych pozwala ukazać wiele opinii i punktów widzenia, wzbogaca dyskusję naukową, a także pozwala lepiej zrozumieć środowisko, w którym przebiega proces kształcenia. Poza tym wielokulturowość i wielojęzyczność Europy jest wartością, której warto bronić we współczesnym świecie zdominowanym przez lingua franca, jakim jest język angielski.

LITERATURA

- [1] BUCHI CH., *Mariage de raison. Romands et Alémaniques: une histoire suisse*, éditions Zoé, Carouge-Genève 2001.
- [2] CHESNEY M., *Non au tout-à-l'anglais dans les universités suisses* [w:] <http://letemps.ch>
- [3] ELMIGER D., FORSTER S., *La Suisse face à ses langues*. Institut de recherche et de documentation pédagogique, Neuchâtel 2005.
- [4] GARLICKI L. (red.), *Konstytucja Szwajcarii*, Wydawnictwo Sejmowe, Warszawa 2000.
- [5] GRIN F., *Compétences et récompenses. La valeur des langues en Suisse*, éditions Universitaires, Fribourg 1999.
- [6] POGORZELSKA-KLIKS A., *Problemy komunikacji. Pomiędzy ochroną języka większości a ochroną języków mniejszości w Szwajcarii*, [w:] *Przestrzenie komunikacji. Technika, Język, Kultura*, pod red. E. Borkowskiej, Wydawnictwo Politechniki Śląskiej, Gliwice 2015, s. 139–157.
- [7] PORĘBSKI A., *Wielokulturowość Szwajcarii na rozdrożu*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2010.
- [8] RENNWALD J.-C., *Quand la Suisse éclatera. Lettre ouverte aux Suisses alémaniques*, éditions CJE, Delémont 2000.
- [9] WONG SAK HOI G., *L'anglais, la langue quotidienne de nombreux étudiants*, [w:] <http://www.swissinfo.ch/>
- [10] <http://www.admin.ch>
- [11] http://www.edudoc.ch/static/web/arbeiten/sprach_unterr/fktbl_sprachen_f.pdf

- [12] www.edudoc.ch/record/30009/files/sprachen_f.pdf?version=1
[13] <http://www.hls-dhs-dss.ch/textes/f/F47131.php?topdf=1>
[14] <http://lengas.revues.org/162>
[15] https://sprachenkonzept.franz.unibas.ch/Annexe_20.html
[16] *Europejska Karta Języków Regionalnych lub Mniejszościowych*, [w:] *Dziennik Ustaw* Nr 137, poz. 1121 (9818–9855).

LANGUAGE POLICY OF MULTILINGUAL SWITZERLAND
VERSUS EUROPEAN CHARTER FOR REGIONAL OR MINORITY LANGUAGES

The paper presents language policy in multilingual Switzerland versus European Charter for Regional or Minority Languages. Switzerland recognizes four national languages: German, French, Italian and Romansh. Three of them – German, French and Italian – are official languages, whereas Romansh functions as the official language of communication only for Romansh-speaking citizens. Furthermore, along with the influx of immigrants and refugees, the number of languages spoken in this state is constantly growing. Therefore both education system and linguistic policies of Switzerland, especially with regard to the teaching of regional or minority languages, are worth discussing. The paper also considers the question if and to what extent Polish universities can implement the Swiss linguistic diversity model.

Ewa POTERAŁOWICZ*

POSZUKIWANIE FRANCUSKIEGO CHARME’U I ORYGINALNOŚCI W TEKSTACH TECHNICZNYCH

Zmiana systemu studiów w Politechnice Wrocławskiej pociągnęła za sobą zmianę systemu nauczania języków obcych. Dążenie do nauczania języka technicznego spowodowało powstanie grup B2+. Wprowadzenie grup B2+ i nauczanie języka technicznego stało się wyzwaniem dla lektorów języków obcych.

Dla grup wydziałowych, jak to ma miejsce w przypadku języków angielskiego i niemieckiego, jest to sprawa znalezienia tekstu danej specjalności i przygotowanie go do zajęć. W grupach międzywydziałowych, jakie tworzą się dla kontynuacji uczenia się języka francuskiego podejście stosowane przez uczących języka angielskiego i niemieckiego nie wystarcza. Samo znalezienie i przygotowanie tekstu to początek drogi. Przede wszystkim należy zwrócić uwagę na przedmioty realizowane przez poszczególnych studentów, związane z ich kierunkiem studiów, tak aby żadna z nich nie nudziła się i właściwie wykorzystywała swoją znajomość języka i swojej dziedziny zawodowej. Zajęcia mają być ciekawe i oryginalne dla wszystkich. Stąd narodził się pomysł utworzenia zestawu tekstów złożonych z zagadnień dotyczących historii i cywilizacji Francji oraz przedmiotów codziennego użytku, jak samochód czy perfumy. A wszystko to potraktowane z technicznego punktu widzenia.

PREZENTACJA ZESTAWU

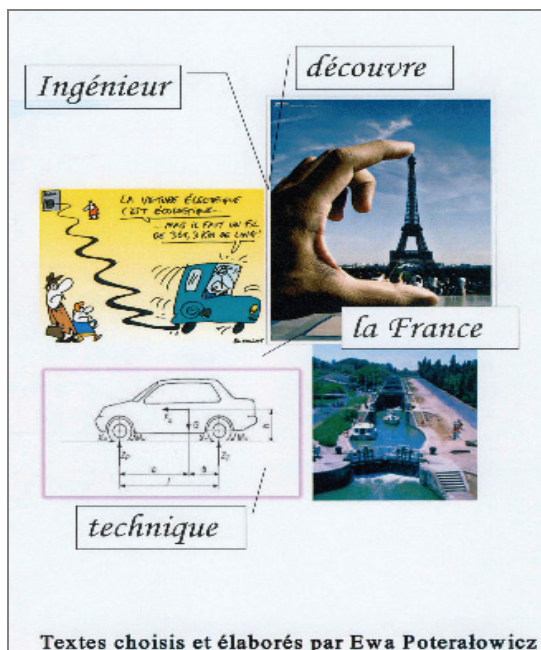
Chciałabym przedstawić mój autorski pomysł i projekt podręczników z tekstami opisującymi technicznie miejsca, które kiedyś sama zwiedziłam, które mnie poruszyły i zafascynowały. Wykorzystując swoje doświadczenia, próbuję pokazać studentom piękno tych miejsc, zarazić ich moim entuzjazmem, przekazując jednocześnie treści

* Studium Języków Obcych Politechniki Wrocławskiej.

techniczne, ucząc mówienia o nich językiem technicznym, nie umniejszając przy tym ich znaczenia cywilizacyjno-kulturowego.

Cały zestaw podręczników obejmuje:

1. „**Ingénieur découvre la France technique**” – podręcznik do pracy na zajęciach, zawiera 7 tekstów.



Jadąc palcem po mapie Francji zatrzymujemy się w różnych ciekawych miejscach związanych z zabytkami techniki. Najpierw zatrzymujemy się w okolicach Paryża, w Aulnay-sous-Bois. Jest to pierwszy tekst traktujący o **fabryce samochodów**. Jest opis działalności fabryki, opis tworzenia nowych form samochodów, kreatywność załogi pracującej w fabryce oraz budowa techniczna samochodu.

Tekst drugi składa się z dwóch części, z czego pierwsza to Paryż, inżynier **Eiffel** i jego słynna wieża. Wszyscy ją znają, ale nie wszyscy wiedzą, że jej konstrukcja jest swoistą grą pól sił i jej dane techniczne to już co innego. A inne konstrukcje tego samego inżyniera? W drugiej części opisany jest **Viaduc de Garabit**, budowany taką samą metodą, który znajduje się w Masywie Centralnym. Do jego budowy zużyto 678 768 nitów. A kolor? czerwień Gauguin’a to czerwień poinsetii, czyli znanej wszystkim “gwiazdy betlejemskiej”.

Dalej Alpy i Grenoble, a w nim tekst trzeci: CEA częściowo wygaszana elektrownia atomowa i związane z tym procesem metody chroniące środowisko.

Tekst czwarty opisuje kolejki linowe, wyciągi narciarskie, dzieła **Jana Pomagal-skiego**, Polaka mieszkającego w Grenoble. Konstrukcje jego autorstwa można zobaczyć nie tylko we Francji, ale także w innych częściach świata.

Jadąc dalej na południe Francji, mamy trochę chemii w **perfumerii w Grasse** w tekście piątym. Surowce i destylacja olejków mogą być ciekawe nie tylko dla chemika.

Tekst szósty to ostatnia ciekawostka historyczna, konstrukcyjna i turystyczna działająca obecnie. **Canal du Midi** – dzieło zaprojektowane w 1662 roku przez poborcę podatków od soli. 10 śluz można przepłynąć w 10 dni.

Tekst siódmy opisuje zasady funkcjonowania przedsiębiorstw francuskich i rodzaje spółek. Wiedza ta pomaga zrozumieć działanie i strategie rozwoju przedsiębiorstw.

Każdy tekst opatrzony jest zdjęciami, słownikiem oraz ćwiczeniami. Zestawy ćwiczeń obejmują zadania na rozumienie tekstu oraz zadania gramatyczno-leksykalne. Ćwiczenia gramatyczne dotyczą problemów występujących w tekstach, takich jak imiesłowy, strona bierna, zdania względne i *passé simple*; ćwiczenia leksykalne koncentrują się wokół tworzenia synonimów i antonimów, czasowników od rzeczowników i odwrotnie oraz tworzenie definicji na podstawie opisów w tekście. Rozwiązania do ćwiczeń znajdują się na końcu książki.

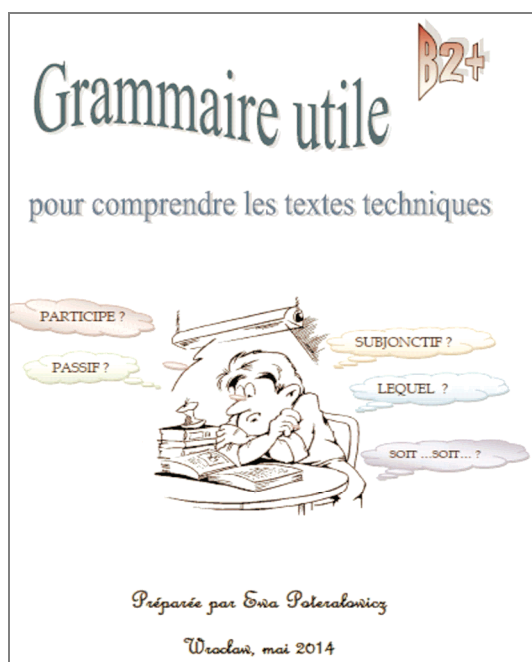
2. „**Textes choisis pour le travail individuel**” – to zestaw pięciu tekstów do pracy własnej studenta.



Ten zestaw obejmuje również zagadnienia *historyczno-cywilizacyjne*, mogące zainteresować każdego. Może on posłużyć studentom do przygotowania prezentacji, którą przedstawią grupie w czasie zajęć. Może też posłużyć do samodzielnej lektury i przygotowania pracy pisemnej, np. streszczenia czy podsumowania opracowanego tematu.

Mamy tu: fontannę z ogrodów Wersalu w tekście I poświęconym uroczystym obchodom roku Le Nôtre'a, hangary sterowcowe – zabytki techniki militarnej i cywilnej (w tekście II), budowę tunelu La Manche w tekście III oraz bardzo nowoczesne płynne soczewki (tekst IV) czy sztuczny mózg zajmujący głowy badaczy (w tekście V). Do tekstów zostały dołączone fotografie, schematy i przekroje. Wszystkie teksty, tak jak w podręczniku pierwszym, opatrzone są słownikiem, ćwiczeniami na rozumienie i ćwiczeniami gramatyczno-leksykalnymi.

3. „Gramatyka przydatna do zrozumienia tekstów technicznych” – Zagadnienia gramatyczne występujące w języku technicznym, takie jak *passé simple*, strona bierna, imiesłowy, zaimki względne, *subjonctif* i konstrukcje typowe dla języka technicznego są zebrane i wytłumaczone w 25 stronicowym opracowaniu oraz poparte ćwiczeniami z użyciem języka technicznego.



4. Ostatnia część, to **Słownik techniczny francusko-polski i polsko-francuski**, ułatwiający poszukiwanie słów, konstrukcji potrzebnych do tłumaczenia tekstów czy układania dłuższych wypowiedzi.

Test modelowy wskazuje studentom drogę przygotowania się do testu końcowego wymaganego do zaliczenia kursu.

Weryfikacja tego zestawu “podręcznikowego” miała już miejsce na zajęciach. Studenci byli zadowoleni z takiego doboru materiału tekstowego dającego możliwość dyskusji z używaniem słownictwa technicznego.

Ankieta wewnętrzna SJO, przeprowadzona dwukrotnie na zakończenie dwóch semestrów istnienia grup B2+, potwierdziła przydatność tego zestawu tekstów i całych zajęć z języka technicznego. Średnia ocen, które studenci przyznali zajęciom wynosiła: 4,75 i 5,0 (w skali 1–5).

Ankieta ewaluacyjna dla grup B2+:

Prosimy zaznaczyć odpowiedzi zgodnie ze swoimi doświadczeniami w tym semestrze.

Prowadzący zajęcia

Język Data

I. Realizacja kursu		TAK	NIE
1.	Czy zajęcia realizowały podstawowy cel kursów B2+ tj. użycie języka obcego w kontekście naukowo-technicznym?		
2.	Czy treści zajęć były przekazywane jasno i przystępnie?		
3.	Czy wymagania dotyczące zaliczenia zostały jasno sformułowane?		
4.	Czy lektor był życzliwy dla studentów?		
5.	Czy sposób prowadzenia zajęć sprzyjał aktywności studentów?		
II. Uwagi dotyczące kursu			
	Czy chciałaby Pani/chciałby Pan coś dodać do programu kursu? Jeśli tak, to co?		
	Czy chciałaby Pani/chciałby Pan coś usunąć z programu kursu? Jeśli tak, to co?		
	Inne uwagi		

III. Ankietowany o sobie (prosimy zakreślić wybraną odpowiedź)

1. Ile czasu każdorazowo poświęcała Pani/poświęcał Pan na przygotowanie się do zajęć/opanowanie materiału?

- a) wcale
- b) do godziny
- c) powyżej godziny

2. Pani/Pana poziom znajomości języka był:

- a) za niski
- b) wystarczający
- c) za wysoki

aby zapisać się na ten kurs.

Studenci potwierdzili interesujący dobór tekstów rozwijających wiedzę o cywilizacji Francji i język techniczny. Różnorodność tematyczna artykułów i dyskusje prowadzone w czasie zajęć, zdaniem studentów, stymulują do pogłębiania wiedzy, używania nowego słownictwa technicznego i do poszerzania pracy własnej. Studenci postulują

zwiększenie ilości godzin zajęć i zwrócenie uwagi na ćwiczenie języka pisanego. Jednocześnie tematyka odbiegająca od zadań, którymi zajmują się na zajęciach wydziałowych, daje trochę inne spojrzenie na techniczną zawartość tekstów, a ich ciężar gantkowy nie przytłacza, ale przyciąga i rozwija zainteresowania.

Praca z tekstem technicznym pomaga w kształceniu umiejętności posługiwania się słownictwem technicznym, doborze słów, a także umiejętności tłumaczenia i rozumienia tekstów specjalistycznych. Mając do dyspozycji 15 godzin zajęć, nie zawsze udaje się zrealizować całość. Studenci sami mogą sugerować dobór tekstów, a prowadzący może zaproponować inne teksty i ćwiczenia dodatkowe stosownie do zainteresowań i możliwości zarówno językowych jak i zawodowych grupy.

A gdzie jest tytułowy charme i oryginalność?

Otóż znajdujemy go w treści tekstów, gdzie historia przeplata się ze współczesnością. Można wspomnieć czar dawnych czasów, czar perfum, wyobrazić sobie pracę „Nosa” (lub sięgnąć po artykuł w Pasażu studenckim), wybrać się w podróż w góry, wycieczkę jachtem pod żaglami lub do ogrodów Wersalu.

Jest to więc nie tylko kurs języka technicznego, ale też kurs ukazujący cywilizacyjny i techniczny postęp Francji na przestrzeni wieków. I w tym tkwi jego czar i oryginalność.

LITERATURA

- [1] POTERAŁOWICZ E., *Ingénieur découvre la France technique*, WŚN www.sjo.pwr.edu.pl, 2013.
- [2] POTERAŁOWICZ E., *Textes choisis pour le travail individuel*, WŚN www.sjo.pwr.edu.pl, 2013.
- [3] POTERAŁOWICZ E., *Grammaire utile pour comprendre les textes techniques*, WŚN www.sjo.pwr.edu.pl, 2014.
- [4] POTERAŁOWICZ E., *Słownik techniczny francusko-polski*, WŚN strona www.sjo.pwr.edu.pl, 2014.
- [5] POTERAŁOWICZ E., *Gramatyka francuska w kilku wierszach*, Oficyna Wydawnicza PWr, Wrocław 2008.
- [6] KOZIERADZKA-MATKOWSKA D., POTERAŁOWICZ E., *Les possibilités de la technique d'ordinateur*, Oficyna Wydawnicza PWr, Wrocław 1992.
- [7] KOZIERADZKA-MATKOWSKA D., POTERAŁOWICZ E., *Teksty techniczne z języka francuskiego*, Oficyna Wydawnicza PWr, Wrocław 1990.

SEARCH OF FRENCH CHARM AND ORIGINALITY IN TECHNICAL TEXTS

The presentation presents the materials developed and used for teaching technical French to students of all departments at the B2+ level. The presentation includes lecture outlines, study – guides for students, a set of grammar points and a technical French-Polish dictionary. The presentation aims to show a new way to make students of various departments and specialties interested in technical features and the development of French technical thoughts in the history of French culture and civilization.

*zintegrowane nauczanie przedmiotowo-językowe,
projekty UNI-CLILiG, umiejętności miękkie,
zaangażowanie studentów*

Maja RAKIEWICZ*

PROJEKTY UNI-CLILiG NA POLITECHNICE POZNAŃSKIEJ

Od lat w Centrum Języków i Komunikacji na Politechnice Poznańskiej realizowana jest na lektoratach języka obcego tematyka specjalistyczna. Idea zintegrowanego nauczania przedmiotowo-językowego (CLIL) opiera się na jednoczesnym przekazywaniu treści z dziedziny nauczanych przedmiotów i elementów języka obcego. Chcąc jeszcze dogłębniej realizować założenia zintegrowanego nauczania przedmiotowo-językowego, lektorki języka niemieckiego we współpracy z Goethe-Institut podjęły wyzwanie realizacji projektów UNI-CLILiG.

Propozycja przeprowadzenia pilotowych projektów UNI-CLILiG przedstawiona została w marcu 2014 podczas seminarium dokształcającego „*CLIL an Universitäten und Hochschulen*” zorganizowanego przez Goethe-Institut w Warszawie. Chętnym lektorom pozostawiono całkowitą swobodę w doborze metod i form pracy. Wraz z dwoma koleżankami, mgr Ewą Kapałczyńską oraz mgr Joanną Skrobałą postanowiłyśmy podjąć się tego zadania. Doszliśmy do wniosku, że realizacja tematu, który będzie dla studentów wyzwaniem zarówno pod względem merytorycznym, jak i językowym, zachęci ich do jeszcze większego zaangażowania i uzmysłowi cel uczenia się języka niemieckiego o tematyce specjalistycznej. Ponieważ każda z nas prowadzi lektorat na innych kierunkach, podjęłyśmy decyzję, że będziemy realizować trzy równoległe projekty o różnej tematyce. Mgr Kapałczyńska zaproponowała pracę nad projektem grupie studentów Automatyki i Robotyki na Wydziale Informatyki, mgr Skrobała realizowała zadanie ze studentami Mechatroniki na Wydziale Budowy Maszyn i Zarządzania. Moją grupę projektową tworzyli studenci Logistyki na Wydziale Inżynierii Zarządzania.

Pomysł realizacji projektów UNI-CLILiG zakładał ścisłą współpracę z opiekunem merytorycznym, który miał po pierwsze zaproponować temat, a następnie przez cały

* Centrum Języków i Komunikacji Politechniki Poznańskiej.

okres pracy nad zadaniem czuwać nad kwestiami merytorycznymi. Na początku semestru lektorki języka niemieckiego nawiązały współpracę z pracownikami naukowymi na danych kierunkach, proponując im współpracę przy realizacji innowacyjnych projektów. Po omówieniu celów uzgodnione zostały tematy projektów, które zgodnie z założeniami były dla studentów nowymi zagadnieniami. Podkreślić należy, że przez cały okres pracy nad projektem studenci regularnie konsultowali się z opiekunem merytorycznym, uzyskując odpowiedzi na liczne pytania i wątpliwości. Uważam, że powodzenie projektu nie byłoby możliwe bez zaangażowania i pomocy ze strony opiekuna merytorycznego.

Ważną kwestią było wytyczenie na początku wspólnych ram czasowych oraz uzgodnienie tematów projektów. Ustalono, że wszystkie trzy grupy projektowe będą realizowały zadania przez cały semestr zimowy 2014/2015. Zespół studentów Automatyki i Robotyki pod opieką merytoryczną dr inż. Piotra Sauer z Katedry Sterowania i Inżynierii Systemów Politechniki Poznańskiej postanowił zbadać aspekt ekonomiczny i społeczny mieszkania w inteligentnym domu. Studenci kierunku Mechatronika pod opieką merytoryczną dr inż. Rafała Talara oraz mgr inż. Jakuba Wojciechowskiego z Instytutu Technologii Mechanicznej, Zakładu Projektowania Technologii zajęli się opracowaniem elementów elastycznej linii produkcyjnej. Studenci kierunku Logistyka pod opieką merytoryczną dr inż. Łukasza Hadaś z Katedry Zarządzania Produkcją i Logistyki chcieli przeprowadzić symulację realizacji zlecenia, aby uzyskać odpowiedź na pytanie, czy łańcuch logistyczny daje gwarancje jej skutecznej realizacji. Po wyborze tematów i określeniu ram czasowych studenci trzech grup projektowych rozpoczęli pracę nad zadaniem. Wspólne założenia dla wszystkich trzech grup dotyczyły również zasad realizacji projektu oraz produktu końcowego w postaci prezentacji podsumowującej projekt, która miała odbyć się w marcu 2015 roku na forum uczelnianym.

W niniejszym artykule chciałabym przybliżyć przebieg pracy nad projektem „Ist die Logistikkette eine Garantie für die erfolgreiche Auftragsabwicklung?” Projekt realizowała grupa 14 studentów trzeciego semestru pierwszego stopnia studiów stacjonarnych kierunku Logistyka na Wydziale Inżynierii Zarządzania Politechniki Poznańskiej. Jak wspomniałam celem projektu była chęć znalezienia odpowiedzi na pytanie, czy zastosowanie łańcucha logistycznego podczas realizacji zlecenia jest gwarantem jej powodzenia. Aby przeprowadzić symulację pracy poszczególnych członów łańcucha logistycznego, studenci postanowili stworzyć dwie fikcyjne firmy. Jedną z nich była sieć sklepów sprzedaży detalicznej „Milusia”, przyszły zleceniodawca. Zleceniobiorcą miała być piekarnia „Złoty Owies”. Powstałe firmy nie były przypadkowe, ponieważ studenci przeprowadzili najpierw szczegółową analizę rynku sieci sprzedaży i dopasowali zarówno nazwy, jak i profile przedsiębiorstw do panujących obecnie na rynku trendów. I tak sieć 50 sklepów rozmieszczonych w rejonie Wielkopolski otrzymała nazwę „Milusia” oraz logo, które naturalnie wpisało się w krajobraz rynku sklepów sprzedaży detalicznej w Polsce, takich jak „Żabka”,

„Małpka”, „Biedronka” czy „Krecik”. Studenci stworzyli również historię firmy i jej szczegółowy profil, który zakładał sprzedaż produktów ekologicznych oraz wspieranie firm z regionu Wielkopolski. Dlatego zlecenie produkcji i dostawy trzech różnych rodzajów pieczywa otrzymała piekarnia „Złoty Owies” spod Poznania. Również dla tej firmy studenci opracowali logo i profil przedsiębiorstwa. Nazwa „Złoty Owies” miała być od razu kojarzona z branżą piekarniczą, dodatkowo przymiotnik *złoty* miał sugerować wysoką jakość wypieków i nadać firmie prestiż. Piekarnia „Złoty Owies” przy produkcji wykorzystuje wyłącznie składniki od sprawdzonych dostawców i stawia na jakość wytwarzanych produktów. Dlatego zdaniem studentów idealnie nadała się na zleceniobiorcę firmy „Milusia”.



Ważnym etapem był podział studentów na pięć członów łańcucha logistycznego. Były to: Obsługa klienta, Planowanie realizacji zlecenia, Zarządzanie zapasami, Dział zakupów odpowiedzialny za zamawianie oraz Transport. Studenci mieli pełną swobodę przy podziale na zespoły. Prosiłam jednak, aby przy tworzeniu grup mieli na uwadze konieczność ciągłej współpracy wszystkich członków zespołu oraz swoje umiejętności językowe. Każdy zespół powinien być w stanie poradzić sobie z lekturą niemieckojęzycznych tekstów specjalistycznych i z tłumaczeniem zarówno na język polski, jak i niemiecki. Po ustaleniu składu grup opiekun merytoryczny, dr inż. Łukasz Hadaś z Katedry Zarządzania Produkcją i Logistyki, przygotował listę z zadaniami dla każdego członu łańcucha logistycznego. Wśród wielu zadań każda z grup musiała opracować odpowiedni algorytm zawierający szczegółowe kroki postępowania. I tak na przykład zespół Transportu miał przeprowadzić analizę przyjętych zamówień na dzień kolejny, podział zamówień na obszary miasta obsługiwane przez firmę, dokonać kalkulacji zapotrzebowania na środki transportu na poszczególne kierunki i obszary miasta, określić załadunek jednego samochodu i jego trasę, opracować przydział kierowców oraz dokument WZ i na końcu przygotować kalkulację kosztów transportu na jedno zlecenie. Po otrzymaniu szczegółowych wytycznych studenci musieli rozdzielić między siebie pracę oraz zaplanować kolejność i ramy czasowe wykonania poszczególnych zadań. Każdy zespół pracował samodzielnie, decydując o częstotliwości, czasie i miejscu spotkań. W ramach zajęć na lektoracie odbyło się pięć wspólnych konsultacji, tzw. FIXPUNKTE, podczas których przedstawiano stan przygotowań każdej z grup, wyjaśniano ewentualne wątpliwości i ustalano kolejne kroki w realizacji całego zlecenia. Zadanie przygotowania i przedstawienia finałowej prezentacji

w języku niemieckim nie było studentom zupełnie obce, ponieważ w poprzednich dwóch semestrach lektoratu mieli już możliwość do krótszych wystąpień w języku niemieckim, zarówno pojedynczo, jak i w parach. Mogę stwierdzić z całą pewnością, że zebrane wcześniej doświadczenie w występowaniu w języku obcym, zaprocentowało większą swobodą w prezentacji wyników pracy podczas realizacji projektu CLILiG.

Analizując cały proces realizacji zadania, można stwierdzić, że praca nad projektem umożliwiła studentom rozwój na trzech płaszczyznach: w zakresie nauki języka, nauki przedmiotu oraz rozwoju umiejętności miękkich. Przez cały czas trwania projektu studenci mieli intensywny kontakt z językiem niemieckim, angielskim oraz polskim podczas pracy nad tekstami fachowymi, takimi jak artykuły specjalistyczne, czy też filmy instruktażowe. Poznawali techniki czytania tekstów fachowych i prezentowania wyników pracy w języku obcym. Ważną sprawnością było również nabycie umiejętności sporządzania notatek, argumentowania i negocjowania. W zakresie nauki przedmiotu można wymienić takie zalety jak nabycie wiedzy specjalistycznej w licznych dziedzinach poprzez opracowywanie zagadnień fachowych oraz możliwość współpracy ze specjalistami w danej dziedzinie. Szczególnie w przypadku studentów kierunku Mechatronika projekt dał możliwość kontaktu i pracy z najnowocześniejszymi technologiami, z którymi normalnie studenci pierwszego stopnia studiów nie mają styczności. Umiejętności miękkie takie jak umiejętność pracy w zespole, efektywne zarządzanie czasem, rozwiązywanie problemów, czy też umiejętność argumentowania i prezentowania wyników pracy, są w dzisiejszych czasach pożądane przez wszystkich pracodawców. Możliwość kształtowania ich już podczas studiów daje z pewnością praca projektowa, podczas której studenci muszą być kreatywni, asertywni, myśleć przedsiębiorczo oraz radzić sobie z presją czasu i ze stresem. Rozwój umiejętności przedstawiania prezentacji w języku polskim i obcym jest nieodzowną sprawnością w dzisiejszym jakże mobilnym świecie zawodowym. Szansa do zbierania doświadczeń i rozwoju wymienionych kompetencji podczas studiów, czyni studentów konkurencyjnymi na europejskim rynku pracy.

Podsumowując cały projekt można zauważyć wiele zalet, jakie niesie jego realizacja. Opracowywanie nowych dla studentów zagadnień w języku obcym to nauka poprzez działanie zarówno treści przedmiotowych, jak i językowych. Podczas całego semestru widoczne było dużo większe zaangażowanie studentów niż w przypadku tradycyjnych metod nauki. Naturalnie motywacja nie była zawsze na tym samym poziomie. Sami studenci, zapytani po finałowej prezentacji o ocenę własnej motywacji, mówili, iż największa była na początku pracy i pod koniec realizacji projektu. Myślę, że jest to ważna wskazówka dla opiekuna merytorycznego i językowego, którzy w środkowej fazie pracy nad kolejnym projektem powinni udzielić studentom szczególnego wsparcia. Już w pierwszych tygodniach pracy zauważalna była także dużo większa integracja grupy, niż to miało miejsce podczas dwóch poprzednich semestrów lektoratu. Liczne konsultacje i współpraca w gronie całego zespołu zaowocowały lep-

szym poznaniem kolegów i koleżanek z grupy, z którymi wcześniej kontakt często ograniczał się tylko do zajęć językowych. Kolejną zaletą opracowania zadań projektowych był wzrost motywacji studentów do dalszej nauki języka. Studenci uświadamiają sobie, że są faktycznie w stanie komunikować się w języku obcym w środowisku zawodowym. Poznane słownictwo oraz treści fachowe mogą zastosować w realnych sytuacjach. Analizując cały proces realizacji projektu UNI-CLILiG, mogą stwierdzić, że zadanie to było ogromnym wyzwaniem dla studentów i dla lektorów. Wymagało obustronnej współpracy i zaangażowania. Z pewnością doświadczenie to daje możliwość dalszego rozwoju i poszerza horyzonty wszystkich uczestników.

Uroczyste podsumowanie projektu UNI-CLILiG odbyło się 12 marca 2015 roku przy udziale władz Politechniki Poznańskiej oraz zaproszonych gości z poznańskich uczelni wyższych i licznych instytucji. Studenci trzech grup projektowych przygotowali finałowe prezentacje, które obrazowały ich nakład pracy i osiągnięcia. Możliwość zaprezentowania swoich dokonań na forum uczelnianym była dla wszystkich studentów ważnym wyróżnieniem i jednocześnie podsumowaniem całego semestru pracy. Uznanie ze strony władz uczelni jest na pewno czynnikiem motywującym do przeprowadzenia kolejnych projektów.

Zachęczone pozytywnym przyjęciem na uczelni macierzystej postanowiłyśmy zgłosić projekty wszystkich trzech grup pod nazwą UNI-CLILiG do konkursu European Language Label, Europejskiego znaku innowacyjności w dziedzinie nauczania i uczenia się języków obcych. W dniu 29 maja 2015 jury konkursu ELL, wybrało laureatów XIV edycji. W gronie 11 nagrodzonych znalazł się projekt UNI-CLILiG realizowany przez Centrum Języków i Komunikacji Politechniki Poznańskiej. European Language Label to europejski certyfikat jakości w edukacji językowej przyznawany w Polsce od 2001 roku. Jest to dla wszystkich uczestników projektu ważna nagroda, gdyż certyfikat jest wyróżnieniem za innowacyjne techniki kształcenia i promuje osiągnięcia metodyczne i dydaktyczne.

UNI-CLILIG PROJECTS AT POZNAN UNIVERSITY OF TECHNOLOGY

Centre of Languages and Communication (CLC) at Poznan University of Technology has been teaching languages for specific purposes for many years, thus the idea of content and language integrated learning (CLIL) was not a foreign one. CLIL is based on teaching of both subjects and components of a foreign language. In order to ensure a better implementation of this approach, teachers of German at the Centre of Languages and Communication participated in UNI-CLIL projects. Students of three groups: Automation and Robotics, Logistics and Mechatronics, were tasked with preparing a technical topic in a foreign language. Each group worked on a topic new to them with a content supervisor, responsible for the technical aspect, and with a linguistic supervisor.

Agnieszka ROŻEK*

WIEDZA I OCZEKIWANIA STUDENTÓW-CUDZOZIEMCÓW ROZPOCZYNAJĄCYCH KURS HISTORII I KULTURY POLSKI NA POLITECHNICIE WROCŁAWSKIEJ

Niezależnie od oferowanych studentom-cudzoziemcom, uczestnikom wymian międzynarodowych, lektoratów językowych Studium Języka Polskiego dla Cudzoziemców Politechniki Wrocławskiej proponuje swoim słuchaczom udział w wykładach „Historia i kultura Polski” prowadzonych w języku angielskim. Ponieważ, jak pisze Aleksandra Achtelek, „nauczyciel powinien zawsze mieć na uwadze, że cudzoziemiec przychodzi z innym zapleczem kulturowym”[1], przed rozpoczęciem wykładów słuchacze proszeni są o podzielenie się posiadaną już wiedzą na temat kultury i historii Polski. Zdobyte wcześniej informacje lub wyobrażenia mogą mieć bowiem istotne znaczenie w procesie poznawania kraju, który dla większości uczestników kursu jest zupełnie nowy. Proces ów staje się swego rodzaju dialogiem interkulturowym. Wiedza, którą będzie przekazywał nauczyciel, stanie się swoistą odpowiedzią na treści przyswojone (lub choćby zasłyszane) wcześniej. Przywołajmy raz jeszcze słowa Aleksandry Achtelek: „Student jest trochę jak fotograf. Ogląda tę samą tkankę kultury, co nauczyciel, wysuwa jednak często na pierwszy plan detal, którego drugi obserwator nie dostrzega. (...) Pamiętać należy, że zawsze dużo zależy od wyjściowej świadomości kulturowej studenta”[1].

W roku akademickim 2014/2015 studenci rozpoczynający kurs historii i kultury Polski udzielali odpowiedzi na następujące pytania: 1. Skąd przyjechałeś? 2. Czy masz polskie korzenie? 3. Czy mówisz po polsku? 4. Czy uczyłeś się o Polsce w szkole? 5. Czy szukałeś informacji na temat Polski samodzielnie? Jeśli tak, w jakim celu? 6. Gdy słyszysz wyrażenie „historia Polski”, jakie masz skojarzenia, co wiesz już na ten temat, jakie pytania chciałbyś zadać? 7. Gdy słyszysz wyrażenie „kultura Polski”, jakie masz skojarzenia, co wiesz już na ten temat, jakie pytania chciałbyś zadać?

* Studium Języka Polskiego dla Cudzoziemców, SJO, Politechnika Wrocławska.

Studenci biorący udział w badaniu pochodzili z następujących krajów: Hiszpania – 18 osób; Francja – 13 osób; Niemcy – 10 osób¹; Turcja – 6 osób; Chorwacja, Korea Południowa, Tajwan – po 2 osoby; Meksyk, Finlandia, Jordania, Kolumbia, Portugalia, Włochy – po 1 osobie.

Polskie pochodzenie zadeklarowało 5 osób z Niemiec, 1 osoba z Hiszpanii, 2 osoby z Francji (student dodał: „Mój dziadek urodził się i wychowywał do 6 roku życia w Pajęcznie koło Częstochowy²”; druga osoba napisała, że jej babcia była Polką).

Zdecydowana większość ankietowanych (53 osoby) odpowiedziała, że nie włada polszczyzną³. Słabą znajomość języka zadeklarowały 4 osoby z Niemiec (wśród nich 3 osoby o polskich korzeniach); tylko dwóch studentów odpowiedziało, że mówi po polsku (2 osoby z Niemiec deklarujące polskie pochodzenie; jedna z nich zastrzegła: „ale nie płynnie”).

Na pytanie: „Czy uczyłeś się o Polsce w szkole?” 46 osób odpowiedziało przecząco. Twierdząco natomiast odpowiedziało 6 studentów z Francji („Mówiliśmy trochę o Auschwitz”. „Na lekcjach historii mówiliśmy o Auschwitz”. „Nie sądzę... z wyjątkiem II wojny światowej i zimnej wojny”. „Wszystko, czego uczyłem się o Polsce, to informacje na temat II wojny światowej, zimnej wojny i nieco nauki (Pierre i Marie Curie)”. „Uczyliśmy się tylko o niemieckiej inwazji na Polskę na początku II wojny światowej”), studenci z Chorwacji („Uczyłem się o Polsce na lekcjach historii. Uczyłem się głównie o II wojnie światowej”), 2 studentów z Niemiec (w tym jeden mający polskie korzenie), student z Finlandii, jeden student z Hiszpanii oraz jeden student z Tajwanu.

Udzielając odpowiedzi na pytanie dotyczące samodzielnego poszukiwania informacji na temat Polski (oraz przyczyn zainteresowania krajem), tylko 7 osób przyznało, że takich informacji nie szukało. 3 osoby wśród motywacji samodzielnego poszukiwań wymieniły polskie pochodzenie („Aby poznać własne korzenie”. „Aby dowiedzieć się czegoś więcej o kraju moich rodziców”). Najczęstszym powodem była jednak ciekawość związana z przyjazdem na wymianę międzynarodową. Choć zdarzały się także odpowiedzi innego rodzaju, np.: „Interesowało mnie poszerzenie wiedzy na temat sytuacji Polski w czasie II wojny światowej”. „Ponieważ Polska to kraj o bogatej historii”. „Szukałem informacji o najważniejszych miastach, jedzeniu (barszcz), ponieważ nic nie wiedziałem o Polsce – poza tym, że jest tu zimno”. „Żeby nie być niegrzecznym wobec tych uprzejmych Polaków⁴”. „Szukałem informacji o Polsce w Internecie. Głównie przed podjęciem decyzji o przyjeździe tutaj jako student Erasmusa. Ale szukałem też informacji, gdy w Polsce odbywały się mistrzostwa

¹ Jeden ze studentów zaznaczył, że, choć przyjechał z Niemiec, jest Turkiem.

² Oryginalny zapis: „In Pajeczno near Chestajowa”.

³ Studenci z Chorwacji napisali: „Nie mówię po polsku, ale rozumiem niektóre słowa podobne do wyrazów chorwackich”. „Rozumiem niektóre polskie słowa, ponieważ są podobne do chorwackich”.

⁴ Odpowiedzi udzielił student z Turcji. Jej oryginalne brzmienie to: „Not to be rude to those polite Polish people”.

w piłce nożnej, i czytałem o Krakowie, ponieważ stamtąd pochodził papież Jan Paweł II⁵”. „Krajobrazy, wyjazd do Warszawy i II wojna światowa”.

Najistotniejszymi pytaniami z punktu widzenia nauczyciela są dwa kolejne, najbardziej rozbudowane. Z jednej strony mają one na celu pokazanie prowadzącemu, co studenci już wiedzą (lub jakie mają wyobrażenia) na temat historii i kultury Polski, z drugiej strony zaś – umożliwiają one studentom zadanie konkretnych pytań czy zwrócenie uwagi na zagadnienia interesujące ich w sposób szczególny. Umożliwiają zatem zaistnienie swoistego dialogu interkulturowego.

Oto jak na pytanie odnoszące się do znajomości historii Polski odpowiedzieli studenci deklarujący polskie pochodzenie. Studenci z Niemiec: „II wojna światowa, Solidarność. Chciałbym dowiedzieć się czegoś więcej na temat Solidarności oraz sytuacji panującej podczas zimnej wojny”. „Przez 100 lat nie było państwa polskiego; okres komunizmu”. „Od początku, od wszystkich królów, których dziś możemy zobaczyć na banknotach, poprzez lata, w których Polski nie było na mapie świata, aż po historię współczesną”. „Kilka legend (Rus, Prus,...), wiele wojen (np. II wojna światowa), królowie; komunizm (ojciec był w Solidarności)”. „Kilkakrotnie dzielona; wpływ historii na teraźniejszość”. Studenci z Francji: „Nic nie wiem na temat historii Polski, może dzięki Pani ją zrozumieć”. „Wyrażenie <<historia Polski>> kojarzę szczególnie z II wojną światową, ale tak naprawdę nie wiem nic więcej o historii tego kraju. A kocham historię, więc chciałbym poznać historię Polski od początku”. Student z Hiszpanii: „W pierwszej chwili myślę o II wojnie światowej, także o Rosjanach. Wiem niewiele, znam geografie, aktualne idee polityczne w polskim społeczeństwie. Nie przychodzą mi do głowy żadne konkretne pytania. Chciałbym tylko dowiedzieć się ogólnie czegoś więcej o Polsce, szczególnie Polsce współczesnej”.

Studenci nieposiadający polskiego pochodzenia w większości kojarzą historię Polski z II wojną światową. Oto przykładowe odpowiedzi. Student z Portugalii: „Wiem tylko trochę o Polsce i jej zaangażowaniu w czasie II wojnie światowej”. Student z Meksyku: „Stosunki z Niemcami i co wydarzyło się w czasie II wojny światowej, jak to wpłynęło na Polaków i polską kulturę?”. Student z Korei Południowej: „Słyszałem, że prawie cała Polska została zniszczona w czasie wojny światowej, ale nie znam szczegółów”. Studenci z Hiszpanii: „Myślę o II wojnie światowej, ale tak naprawdę wiem mało. Chciałbym dowiedzieć się czegoś więcej, ponieważ Polska jest krajem, o którym nie uczyłem się wiele w szkole”. „Myślę o II wojnie światowej. Coś już wiem na ten temat, ale chciałbym swoją wiedzę pogłębić oraz poznać polski punkt widzenia”. „Myślę o tym, jak kraj cierpiał podczas II wojny światowej, a także o starej Europie”. „II wojna światowa. Wiedzę czerpałem z filmów; dowiedziałbym się czegoś więcej na temat stosunków z sąsiadami i oczywiście o konflikcie ukraińsko-rosyjskim”. „Wiem tylko trochę o II wojnie światowej,

⁵ Odpowiedzi udzielił student z Chorwacji.

Niemcach, Rosjanach itd.”. Student z Chorwacji: „Chciałbym dowiedzieć się czegoś więcej o historii Wrocławia, ponieważ będę tutaj mieszkał. Jestem zainteresowany przede wszystkim historią Polski podczas I i II wojny światowej oraz później, jak to wpłynęło na współczesne życie/politykę. Wolałbym uczyć się więcej o II wojnie światowej, bo uważam to za najbardziej interesujące, a podczas rozmów z Polakami zorientowałem się, że przeszłość wciąż wywiera na nich wpływ (niektórzy wciąż nienawidzą Niemców, mimo że w tamtych czasach nie było ich jeszcze na świecie, często nawet ich rodziców). Cieszyłbym się, gdybyśmy skoncentrowali się szczególnie na tym”. Studenci z Francji: „Myślę o II wojnie światowej (nic osobistego, po prostu pamiętam dawną lekcję historii). A więc prawie nic nie wiem na temat historii Polski (...)”. „Myślę o II wojnie światowej i zimnej wojnie (o tym się uczyłam), ale oczywiście chcę dowiedzieć się czegoś więcej o Polsce, ponieważ ma ona bogatą historię wcześniejszą (zainteresowała mnie ona szczególnie, gdy zobaczyłam zdjęcia zamków w książce”. „II wojna światowa (obozы eksterminacji, zniszczone miasta itd.). Chciałbym dowiedzieć się czegoś więcej na ten temat, ponieważ nie jest to dla mnie jasne”.

Niektórzy wspominają także o zaborach i okresie komunizmu (lecz tylko jedna osoba o Solidarności). Część studentów zainteresowana jest historią najdawniejszą, część zaś – współczesną. Spójrzmy na przykładowe wypowiedzi. Student z Finlandii: „Historia Polski kojarzy mi się ze słowem «długa». Wiem, że Polska w ciągu swojego istnienia była pod panowaniem wielu różnych krajów. Podczas zimnej wojny znajdowała się za „żelazną kurtyną”. Kim byli pierwsi mieszkańcy Polski i jak narodziło się państwo polskie?” Studenci z Francji: „Uczyliśmy się w szkole tylko historii współczesnej, więc wiem coś na temat okresu nazistowskiego i okresu sowieckiego, ale nie znam szczegółów. Myślę, że mógłbym też połączyć historię Polski z Napoleonem, ale nie jestem tego pewien. Wiem też o powstaniu Solidarności⁶”. „Myślę o wojnie światowej, niemieckiej okupacji. Myślę także o okresie komunizmu. I na koniec myślę o Unii Europejskiej. Chciałbym dowiedzieć się trochę więcej na temat historii od samego początku, szczególnie z polskiego punktu widzenia”. Studenci z Hiszpanii: „Myślę o okresie komunizmu, ważnych wydarzeniach z przeszłości, wojnach, bitwach. Nie wiem zbyt wiele, chciałbym dowiedzieć się czegoś więcej na temat obozów koncentracyjnych, historycznych miast, wydarzeń”. „II wojna światowa rozpoczęła się, gdy Niemcy napadły Polskę; w minionym stuleciu kraj znalazł się pomiędzy dwoma potencjalnymi wrogami (Niemcy i Rosja). Polska musiała więc być w bardzo trudnej sytuacji podczas wojny”. „Wiem, że dziś Polska jest republiką; chciałbym dowiedzieć się, jak się tutaj żyło przez ostatnie 50 lat, po II wojnie światowej”. „Muszę przyznać, że bardzo mało wiem o Polsce. Jest to kraj, który znajdował się pomiędzy wielkimi mocarstwami, więc miał bardzo trudną historię. Wiem również, że po okresie komunizmu nastąpiła demokracja. Chciałbym

⁶ Pisownia polska: „Solidarnosc”.

dowiedzieć się czegoś więcej na ten temat”. Studenci z Niemiec: „Uczyłem się o II wojnie światowej (...), a samodzielnie zdobyłem wiedzę (ale niewielką) na temat okresu, kiedy Polska zniknęła z mapy świata”. „Kiedy Polska wyzwoliła się spod okupacji obcych krajów?” „Historyczne miasta; królowie”. „Myślę, że niewiele wiem na temat polskiej historii – tylko informacje ze szkoły. II wojna światowa”. „Odsiecz wiedeńska, II wojna światowa (Holocaust), zniknięcie z mapy na ponad 100 lat, komunizm. Pytania: Dlaczego Polska zniknęła? Jak było w średniowieczu?” Studenci z Turcji: „Czytałem o historii Polski w Wikipedii. Znam fakty dotyczące II wojny światowej. Oglądałem wiele filmów o wojnie, w których była mowa o Polsce”. „Wiem mało na temat historii Polski, ale jestem ciekawy tematów Auschwitz i ludobójstwa w Polsce. Jestem także ciekawy tematów rosyjskiej i niemieckiej okupacji. Chcę się też dowiedzieć, co Polacy myślą na temat nazizmu i komunizmu”. „Dzień Niepodległości. Krótkie ogólne informacje”. „Wiem, że przed II wojną światową było bardzo ciężko. I słyszałem coś o tym, że dawno, dawno temu nikt nie akceptował istnienia Polski z wyjątkiem Turcji. Zastanawiam się, czy to prawda?” „Nie wiem zupełnie nic na temat historii Polski. Chciałbym dowiedzieć się czegoś na temat najdawniejszej historii (nie „bliskiej”) – posłuchałbym starych opowieści, może legend”. Student z Włoch: „Myślę o nazizmie i komunizmie, ogólnie o dominacjach”.

Odpowiadając na pytanie dotyczące polskiej kultury, studenci dzielili się swoimi spostrzeżeniami na temat zwyczajów żywieniowych Polaków. Studenci z Niemiec: „Polacy jedzą dużo mięsa, jaka jest tego przyczyna? „Bardzo dobre jedzenie, zwłaszcza z okazji świąt Bożego Narodzenia oraz na weselach”. Studenci z Francji: „Bożonarodzeniową kolację [Polacy] komponują z wielu różnych dań, piją dużo wódki na weselach”. „Nic nie wiedziałem o kulturze Polski przed przyjazdem, ale zobaczyłem, że Polacy jedzą o dowolnej porze; Polacy są mili; wielu Polaków we Wrocławiu mówi po angielsku”. „Dostrzegłem, że Polacy jedzą o dowolnej porze dnia, podczas gdy we Francji mamy tylko trzy posiłki, o wyznaczonych godzinach”. Student z Korei Południowej: „Szukałem polskiego jedzenia. Pierogi?? Są podobne do jedzenia koreańskiego”. Student z Turcji: „Kosztowałem jedzenia. Nazywało się «pierogi» i to było pyszne”.

Studenci zwracali również uwagę m.in. na kwestie religii, rodziny, zwyczajów, języka. Student z Hiszpanii: „Chciałbym poznać strukturę rodziny, zachowań i polskiego stylu życia”. Studenci z Niemiec: „Czy wszyscy chodzą do kościoła, czy tylko starsze osoby? Dlaczego dziewczyny/kobiety są oblewane wodą w Poniedziałek Wielkanocny?” „Dlaczego język polski ma tak skomplikowaną gramatykę?” „Język pisany, znani pisarze/poeci”. Student z Finlandii: „Polska kultura jest mieszanką kultur wschodniej i zachodniej. Jest częścią kultury europejskiej. Znam kilku polskich

⁷ Niektórzy niemieccy studenci próbowali też prawdopodobnie wspomnieć o Zakonie Krzyżackim. Jedna osoba użyła jednak rzeczownika „crucaders”, inna zaś napisała w sposób nieczytelny „battle againt ? Order”.

reżyserów i pisarzy”. Studenci z Francji: „«Polska kultura» przywodzi mi na myśl małżonków Curie, Jana Pawła II, czasy sowietyzmu i tak naprawdę, z mojej perspektywy, jest podobna do rosyjskiej. Słyszałem też o Lechu Wałęsie, a niedawno o katastrofie polskiego samolotu rządowego”. „Wiem, że w Łodzi jest znana szkoła filmowa”. „Słyszałem o Bożym Narodzeniu. Chciałbym dowiedzieć się czegoś więcej na temat typowo polskich zwyczajów”. „Nic nie wiem o polskiej kulturze, poza tym, że my nie całujemy kobiet w policzek na powitanie (gdybym znał ten zwyczaj wcześniej, uniknąłbym kłopotliwej sytuacji). Chciałbym poznać tradycje, typowe jedzenie”. Studenci z Hiszpanii: „W Polsce jest zimniej, więc chciałbym się dowiedzieć, jakie sporty uprawiacie zimą”. „To miła kultura, mili ludzie”. „Nie umiem powiedzieć nic konkretnego na temat polskiej kultury, ale gdy słyszę to wyrażenie, myślę o inteligentnym społeczeństwie”. „W wielu miastach Polski są zabytkowe kościoły i katedry. Wiem, że to kraj katolicki”. Student z Kolumbii: „Jak Polacy świętują Boże Narodzenie? Czy istnieją bardzo silne więzi rodzinne?”

Przeprowadzona ankieta pozwala zobaczyć, co studenci już wiedzą na temat historii i kultury Polski, jakie mają oczekiwania wobec kursu, który rozpoczynają. Narzędzie to umożliwia zaistnienie dialogu interkulturowego – poprzez zwrócenie uwagi nauczyciela na kwestie, które wymagają doprecyzowania, uściślenia, pogłębienia. Prowadzenie zajęć na temat historii i kultury własnego narodu może przynieść prawdziwy pożytek, gdy nauczyciel zna swoje audytorium, a więc jest świadomy zarówno stanu wiedzy słuchaczy, jak również ich oczekiwań; gdy wie, jakie mają pytania i wątpliwości, co ich w szczególności nurtuje, co ich interesuje, z jakiego punktu widzenia spoglądają oni na obcy sobie naród, który oto zaczynają z bliska obserwować.

LITERATURA

- [1] ACHTELIK A., *Dialog kultur – kultura polska a lokalność*, [w:] *Sztuka to rzemiosło. Nauczyć Polski i polskiego*, t. 3., pod red. J. Tambor, A. Achteлик, wyd. Gnome, Katowice 2013, 141.

KNOWLEDGE AND EXPECTATIONS OF FOREIGN STUDENTS STARTING THE COURSE IN POLISH HISTORY AND CULTURE AT WROCLAW UNIVERSITY OF TECHNOLOGY

The article shows the results of the questionnaire in which foreign (mainly ERASMUS) students answered questions about their associations with Polish culture and history and also were able to ask their questions concerning the topic. Such survey that shows student's knowledge, doubts and expectations, enables the teacher to start the intercultural dialog with the students during the "Polish Culture and History" lectures.

Jan STRACH*

JĘZYK NIEMIECKI W NAUCE I TECHNICIE – NIECO HISTORII I STAN OBECNY

1. TYTUŁEM WSTĘPU

W pracach badawczych prowadzonych w instytutach naukowych lub w zaciszu laboratorium najważniejszą rolę odgrywa język ojczysty. Naukowiec niemieckojęzyczny jest w stanie jedynie w wyjątkowych przypadkach wyrazić należycie stan rzeczy w języku angielskim tak, jak w niemieckim. Taka umiejętność jest w nauce, jeżeli chodzi o opis i wzajemne powiązanie rzeczy, wręcz nieodzowna. Nie tylko opis, ale także powstawanie pomysłów związane jest z językiem ojczystym, ponieważ to właśnie w języku ojczystym zakotwiczone są odpowiednie struktury naszego postrzegania i poznawania.

Podczas zdobywania wiedzy i dzielenia się nią zmuszeni jesteśmy często sięgać do języka obcego i tutaj możemy się zetknąć z symboliczną rolą języka. Przykład: W Indiach próbowano zwerbować informatyków do pracy w RFN. Nie skorzystali oni z oferty, gdyż uważali, że Niemcy niewiele znaczą w tej dziedzinie. Podano im 30 niemieckich, nazwanych po angielsku, wynalazków o randze światowej począwszy od wynalazienia druku aż do MP3 (Tonkomprimierung) i poproszono ich o przydzielenie tych wynalazków do poszczególnych krajów: USA, Wielkiej Brytanii, Francji, Niemiec itd. Żaden z tych wynalazków nie został przydzielony prawidłowo, tzn. do Niemiec. Jeżeli nie zna się danego kraju jako kraju o wysoko rozwiniętej nauce i technice, a Niemcy były takie i nadal są, to przynosi to także pewne ujemne skutki: słaba wymiana handlowa, nikła wymiana studencka, nie docenia się też inżynierów z danego kraju.

Do roku 1973 język niemiecki używany był obok języka francuskiego w grupach roboczych. Po przyjęciu Wielkiej Brytanii i Irlandii do Unii Europejskiej doszedł język angielski. Zrezygnowano z języka niemieckiego i po kilku latach okazało się, że niemieckie firmy średniej wielkości, które miały skądinąd największy udział w eksporcie do krajów członkowskich, musiały zatrudniać przy każdym kontrakcie facho-

* Studium Języków Obcych Politechniki Wrocławskiej.

wych tłumaczy języka technicznego na język angielski lub francuski, co skutkowało opóźnieniami w realizacji zamówień itd. Niemieckie firmy zaczęły ponosić straty. Mamy tu zatem do czynienia z językiem jako barierą kreatywności.

Wszelkie odkrycia naukowe interesują jednak społeczeństwo, jeżeli nie w całości, to przynajmniej jego część. Gdyby zrezygnowano z języka niemieckiego, jako języka nauki, powstałaby przepaść pomiędzy naukowcami po jednej stronie a resztą społeczeństwa po drugiej stronie. Niewielu ludzi miałoby zatem dostęp do osiągnięć nauki. Język niemiecki stanąłby w miejscu i nie rozwijałby się, gdyby nie był w stanie nazwać osiągnięć nauki i badań naukowych. Niemiecki język potoczny i język naukowy są ściśle ze sobą powiązane. Odłączenie języka naukowego zawęziłoby także język potoczny.

To, czego żądał Goethe, a mianowicie wielojęzyczności w nauce, stało się wspólnym zadaniem Fundacji Aleksandra von Humboldta, Niemieckiej Służby Wymiany Akademickiej (DAAD), Instytutu Goethego oraz Konferencji Rektorów Szkół Wyższych (HRK). Organizacje te nie chcą wygrywać w konkurencji pomiędzy językiem niemieckim i angielskim, lecz domagają się utworzenia wspólnoty międzynarodowej, która władałaby na tyle językiem angielskim, aby w wymianie międzynarodowej mocno reprezentowała wyniki własnych badań naukowych we właściwym języku ojczystym.

Kraj, którego języka się używa, wydaje się być często ważniejszy niż jest w rzeczywistości. Wielka Brytania nie jest taka ważna, ale ważny jest język angielski, dlatego Wielka Brytania jest taka ważna.

Francja, kraj nieco mniejszy niż Niemcy prowadzi tzw. politykę językową, tzn. dba o to, aby wszystkie terminy obce znalazły swój odpowiednik w języku francuskim w/g zaleceń Komisji Terminologicznej. Niemcy nie prowadzą takiej polityki, ale często słyszy się głosy, aby taka komisja powstała, ale aby nie nakazywano zmian w formie urzędowej. Język niemiecki w nauce nie przynosi korzyści naukowcom, często jest odwrotnie. Naukowcy muszą publikować, gdyż istnieje tzw. lista publikacji i piszą zatem artykuły po niemiecku w celu ich zatwierdzenia i oddają do fachowego tłumaczenia, ponieważ większość artykułów pisana przez autorów w języku angielskim jest na poziomie „Baby-Englisch” lub reprezentuje potoczny język angielski.

2. ANGLICYZMY

Dominacja gospodarcza, technologiczna, militarna i kulturalna USA doprowadziła do tego, że język angielski stał się medium porozumiewania się – lingua franca. Do niemieckiego przeszło nie więcej niż 3500 anglicyzmów. Pokażna ich liczba funkcjonuje w językach specjalistycznych, a niektóre uległy asymilacji. Niekiedy są zupełnie zbyteczne, np. *stocking*, ale weszły do języka niemieckiego i mają się dobrze.

W urzędach i w biurach dużych firm istnieje świadomość władania językiem angielskim. Jeżeli Niemcy oddadzą określenia fachowe językowi angielskiemu, to za

50 lat język niemiecki pozostanie w sferze prywatnej i na spotkaniach z przyjaciółmi. Zainicjowana globalizacja w latach 80. ubiegłego stulecia doprowadziła do ekspansji języka angielskiego. Często jest tak, że dwaj niemieccy naukowcy, specjaliści pewnych dziedzin, spotykając się na konferencjach międzynarodowych, rozmawiają między sobą po angielsku, lub po niemiecku używając terminologii angielskiej, ponieważ nie ma odpowiedników niemieckich i nie są one tworzone. Dotyczy to przede wszystkim nauk przyrodniczych, a w szczególności biologii, ale także nanotechnologii itd. Problem polega na tym, że nowa terminologia niemiecka nie powstaje, a jeżeli przez pewien czas nie powstanie odpowiednik niemiecki, pozostanie określenie angielskie, a to oznacza niebezpieczeństwo dla nauki. Pewne dyscypliny naukowe powinny stworzyć niemieckie określenia i terminy, ale nie powinni się tym zajmować językoznawcy. Brakuje jednak w tym względzie świadomości i nie widzi się potrzeby. Nie docenia się języka ojczystego a przecenia się język angielski. Anglicyzmy nie są aż takim niebezpieczeństwem jak zanikanie języka niemieckiego w niektórych dziedzinach, albowiem nie naruszają tzw. kodu głębokiego, operują jedynie w zakresie kodu sekundarnego jakim jest pisownia. Jeżeli już używa się anglicyzmów, to należy to robić dobrze. Public viewing oznacza u Amerykanów „wystawienie zwłok na widok publiczny”, u Anglików „dzień otwarty”, np. w firmie, telefon komórkowy po angielsku to mobile phone a u Niemców „Handy”. Niekiedy substytucja wynosi zero, jeżeli np. słowo angielskie używane jest w nieangielskim znaczeniu, np. city oznacza po niemiecku Innenstadt, Zentrum. Obecna faza anglicyzacji języka niemieckiego zaczęła się już w XVII wieku. Z czasem pojawiły się: Demonstration, Streik, radikal, Standard, Imperialismus, Arbeiterklasse (working class), Arbeiterbewegung (working man's movement). Należy zauważyć, że ze względu na ustrój społeczno-polityczny wpływ słownictwa angielskiego w NRD nie był tak duży jak w RFN.

Niektórzy sądzą, że język niemiecki należy chronić przed anglicyzmami, inni – będący w mniejszości – uważają wręcz, że anglicyzmy wzbogacają język niemiecki. Odnośnie wielu określeń z języka angielskiego istnieją propozycje zniemczenia, np. countdown zastąpić można przez „Startuhr”, Brainstorming przez „Denkrunde”.

Zauważa się także ambitne próby tworzenia nowych niemieckich pojęć – odpowiedników nazw angielskich. I tak za screen saver powstał „Bildschirmschoner”, za flatscreen – „Flachbildschirm”, za hard disc – „Festplatte”, za flash card – „Speicherkarte”.

Inne, interesujące zjawisko to określanie angielskich zapożyczeń innymi, nowymi angielskimi słowami, np. Cocktail to teraz często Mix-Drink a Crew to Team.

3. TROCHE HISTORII...

Ośrodki górnictwa i hutnictwa w średniowieczu znajdowały się w niemieckim obszarze językowym. Eksperti z tych dziedzin byli mile widziani za granicą, gdzie

wprowadzali nową terminologię. Listy najczęściej spotykanych słów niemieckich w innych językach rozpoczynają się od Kobalt, Quarz, Zickzack, Nickel i znaleźć je możemy w 10 innych językach – od fińskiego, poprzez rosyjski do tureckiego. Szlagiery eksportowe z innych dziedzin to Kindergarten lub Rucksack, które spotkamy w angielskim, francuskim, szwedzkim i nawet w japońskim: Kirshuwassa im Rucksacku (likier wiśniowy w plecaku). W językach narodów słowiańskich znajdziemy także wiele germanizmów: kajuta, sztorm, szynka, burmistrz – w języku polskim, marschhut, schlagbaum z dziedziny wojskowej – w języku rosyjskim, ale także butterbrot lub feijerwerk. Wśród narodów słowiańskich można było często usłyszeć następujące stwierdzenie: „Tyle języków, a wszystkie niemieckie”. Obecne niemieckie określenia Wirtschaftswunder, Ostpolitik, Bratwurst, Autobahn, Wunderkind, Tankselle, Waldsterben i wiele innych pozostaną chyba jako niemieckie wynalazki w wielu językach.

W Europie Północnej tradycja języka niemieckiego sięga średniowiecza. W basenie Bałtyku język niemiecki był „lingua franca” tego regionu. Do końca XVIII wieku język niemiecki używany był oficjalnie na dworze duńskim. Na przełomie XX wieku język niemiecki był dla wielu naukowców czymś normalnym, a pobyt w Niemczech w przypadku kariery naukowej prawie obowiązkowy. To, co dzisiaj oznacza „btA” (been to America) było wtedy „iDg” (in Deutschland gewesen). Aż do II. Wojny Światowej wiele dysertacji zostało napisanych w tym regionie po niemiecku. Od okresu I. Wojny Światowej obserwuje się odwracanie się od języka niemieckiego, a od II. Wojny Światowej zjawisko to jeszcze bardziej wzrosło.

Od drugiej połowy XIX wieku zaznaczył się wyraźny wpływ Prus w medycynie, prawie i technice wojskowej. W tym czasie Japonia wysyłała swoich lekarzy na „doksztalcanie” do Niemiec. W konsekwencji lekarze japońscy prowadzili kartoteki pacjentów w języku niemieckim aż do 1980 roku. Pozostało jeszcze jedno słowo – Arbeit, które jest słówkiem obcym w języku japońskim, ale arubeito oznacza tyle, co praca dorywcza. Niemcy musiałyby się teraz mocno starać, aby stać się wzorem dla Japonii.

4. STAN OBECNY

4.1. JĘZYK NIEMIECKI W TECHNICIE

Język mówiony i pisany jest dla nas obok rysunku najwygodniejszym środkiem do przedstawienia i przekazania innym postępu technicznego w celu zachęcenia do dalszych poszukiwań. Służy również do formułowania uwarunkowań prawnych – tak jak w patentowości. Dwa wymagania muszą być w tym względzie spełnione: po pierwsze to, że także w technice należy się posługiwać tak dalece, jak to tylko możliwe, poprawnym i klarownym językiem, co niestety nie zdarza się zbyt często, a po drugie to,

że język, tak jak każdy inny środek służący danemu celowi, musi być doskonały, aby nadawał się do wypełniania stawianych przed nim często trudnych zadań. Pierwsze wymaganie jest oczywiste, drugiego nie należy rozumieć w ten sposób, że powinno się coś przeprowadzać w języku na siłę.

Istnieje w technice wiele określeń, których zadaniem jest pokazanie właściwości danego przedmiotu. Krótkie, zwarte określenia, np. Gleichstrom, Drehstrom, Kleinwagen (samochód małowrażowy) same w sobie zawierają właściwości rzeczy. Niekiedy musimy określić dodatkowe cechy pojedynczych egzemplarzy z danej grupy, mówiąc np. o przekaźniku biegunowym (von einem Relais sprechen) – siedem sylab! Chcemy uzupełnić jego cechy, mówiąc że jest duży, powiemy: ein großes polarisiertes Relais i porównajmy to teraz z doskonałym określeniem ein großer Schreibtisch. Były propozycje, aby zastąpić Relais poprzez Vorschluß, ale określenie to się nie przyjęło. Jeżeli natkniemy się w tekście na Saugförderanlage lub Holzbearbeitungsmaschine, to nie mamy tutaj cech połączonych ze sobą przedmiotów lecz opis prawie połowy fabryki. Jeszcze gorzej niż tworzenie takich „potworków” wygląda bezkrytyczne posługiwanie się słowami obcego pochodzenia, używając ich, gdzie się da, np. Differentialgetriebe (przekładnia różnicowa obiegowa) nie ma nic wspólnego z różniczką (Differential) i nie ma także Integralgetriebe (przekładnia całkowa). Chodzi tu o zwykły mechanizm różnicowy, ale Differential brzmi bardziej naukowo. Przy wyborze nowych określeń technicznych należy zwracać uwagę raczej na tworzenie czasowników w taki sposób, aby za ich pomocą opisać nawet najbardziej złożone procesy. Rozładowanie kondensatora (Das Entladen eines Kondensators) można by zastąpić przez uwolnić (entfesseln) i wtedy każdy by wiedział, że uwolniono prąd, bez podawania miejsca skąd. Zanim nowe określenia w języku się przyjmą musi minąć trochę czasu i to właśnie w tym okresie adaptacyjnym nastąpi rozstrzygnięcie. Kiedyś Velociped brzmiało bardziej sympatycznie niż Fahrrad, a dzisiaj brzmi humorystycznie.

Procesy technologiczne oraz urządzenia techniczne stają się coraz bardziej skomplikowane, a wraz z nimi ich opis. Należy zatem w języku techniki tworzyć świadomie środki wyrazu, które za pomocą prostych i krótkich niemieckich słów umożliwią przedstawienie całych grup opisu (moduły). Powinny one tworzyć fundamenty, na których można będzie umiejscowić jeszcze bardziej skomplikowane zjawiska i urządzenia bez potrzeby ciągłego powoływania się na strukturę tych fundamentów. Takie pokryte już patyną wyrażenia muszą być rzetelne, aby nie było widać z daleka, iż są sztucznym tworem.

4.2. JĘZYK NIEMIECKI W NAUCE

Rola języka niemieckiego w nauce światowej jest ciągle przedmiotem intensywnych dyskusji. Podkreśla się często jego dominującą rolę na początku XIX wieku i utyskuje na temat przyczyn jego upadku. Minister kultury RFN Nida-Rümelin po-

wiedział w czasie jednej z dyskusji parlamentarnych, że język niemiecki w nauce jest martwy. Porównując obecną sytuację z wcześniejszymi czasami, kiedy język niemiecki był obok języka angielskiego i francuskiego językiem światowym w nauce, można oczywiście odnieść takie wrażenie. W latach trzydziestych ub. wieku chemicy amerykańscy musieli umieć co najmniej czytać po niemiecku. W krajach skandynawskich, Holandii i w krajach wschodnio-europejskich język niemiecki był językiem publikacji naukowych. W Portugalii i Japonii język niemiecki był obowiązkowy dla prawników.

Wiele było przyczyn utraty znaczenia języka niemieckiego w nauce: obydwie wojny światowe, wypędzenie i mordy na naukowcach nie tylko żydowskiego pochodzenia, bojkotowanie języka niemieckiego przez zwycięskie mocarstwa na konferencjach zagranicznych organizacji naukowych i w końcu "drenaż mózgów", to tylko niektóre z nich. Świat angielskojęzyczny pod przywództwem USA przewyższał gospodarczo Niemcy już przed I. Wojną Światową, a wspierając ciągle naukę, doprowadził do wejścia języka angielskiego do międzynarodowego środowiska naukowego.

Oprócz rozwoju uniwersytetów rozbudowywano bibliografię periodyczną, banki danych, indeksy cytatów, a w latach 60. ub. wieku zniesiono foreign language requirements w szkołach wyższych. To, oprócz innych czynników, skłoniło w decydującym stopniu naukowców obcojęzycznych do zwrotu w kierunku języka angielskiego w nauce, jeżeli chcieli brać udział w życiu naukowym. Niemieccy naukowcy zaczęli publikować swoje prace coraz częściej po angielsku, a konferencje i seminaria w RFN odbywają się też w tym języku.

Czy ma to jakiegokolwiek znaczenie, że naukowcy prowadzą badania po niemiecku lub po angielsku? Okazuje się, że różnice pomiędzy tymi dwoma językami naukowymi są większe niż przypuszczano. Używanie spójników weil i because wydaje się być w tych obydwu językach zupełnie inne. Występujące w języku niemieckim rzeczowniki odczasownikowe takie jak Vorstellung, czy Verlauf nie mają odpowiedników w języku angielskim. W kręgach naukowych słyszy się jednak często stwierdzenia, że każdy język dopuszcza inne spojrzenie na rzeczywistość i oferuje indywidualne wzorce argumentacji i z tego też powodu dojść może do zubożenia intelektualnego, jeżeli ograniczy się naukę i badania tylko do języka angielskiego.

Prace naukowe oceniane są przeważnie wg tego, w jakich czasopismach są publikowane. Uważa się to często za problematyczne, ponieważ wszystkie wiodące czasopisma są w rękach amerykańskich. Niemieccy przedstawiciele nauk przyrodniczych muszą pisać po angielsku, aby móc publikować w tych czasopismach. Często muszą też konkurować z innymi naukowcami, dla których język angielski jest językiem ojczystym. Także standardy naukowe ustalane są przez naukę amerykańską.

5. ZAKOŃCZENIE

Jeszcze sto lat temu język niemiecki był obok języka angielskiego i francuskiego językiem nauki o znaczeniu światowym. Obecnie obserwujemy „zmiianę warty” i dominujące miejsce języka angielskiego nie tylko w obszarze nauki, ale także przedzieranie się tego języka do komunikacji codziennej. Obecny wpływ języka angielskiego nie stanowi zagrożenia dla języka niemieckiego, gdyż nie narusza tzw. kodu głębokiego.

Dobrowolna rezygnacja z języka niemieckiego osób, dla których jest on językiem ojczystym krytykowana jest przez niektórych językoznawców z tego powodu, iż doprowadza do zubożenia oferty dla tłumaczy podczas wizyt delegacji gospodarczych i naukowych w krajach, w których istnieje dobre przygotowanie germanistyczne.

Wprowadzenie angielskojęzycznych kierunków studiów (obecnie ok. 800) na niemieckich uczelniach w semestrze zimowym 1997/98 może mieć brzemienne skutki dla niemieckiego języka naukowego. Miało to zachęcić zagranicznych studentów do studiowania na niemieckich uczelniach, a Niemców przekonać do globalizacji. Oprócz tego miało się to przyczynić do postępów we współpracy międzynarodowej i rozwoju nauki. Natomiast motywacją do uczenia się języka niemieckiego była perspektywa studiowania w Niemczech. Kurczy się ona z powodu możliwości studiowania w Niemczech w języku angielskim. Byłoby lepiej dla języka niemieckiego, jako częściowo jeszcze międzynarodowego języka nauki, gdyby międzynarodowe kierunki studiów prowadziły także do uczestniczenia w zajęciach prowadzonych w języku niemieckim.

Naród, który wydał ogółem 80 laureatów Nagrody Nobla, w tym 68 nagrodzonych za zasługi dla nauk przyrodniczych lub medycyny, zmienia się. Od roku 1948 otrzymało tę nagrodę 17 naukowców z Max-Planck-Gesellschaft. (Pierwszą Nagrodę Nobla w ogóle przyznano w roku 1901 Wilhelmowi Roentgenowi w dziedzinie fizyki). Rozwija się niemiecka gospodarka i znajduje się na czwartym miejscu na świecie i na pierwszym w Europie.

LITERATURA

- [1] STEMPEHL-HECKER J., *Deutsch als Wissenschaftssprache in Nordeuropa*.
- [2] DRadio Wissen.
- [3] DEGENER J., *Wissenschaftliche Mehrsprachigkeit ist innovationsfördernd*, Goethe Institut, Internet-Redaktion, September 2011.
- [4] KOPRDOVA R., *Anglizismen im Deutschen und Tschechischen: Ein Vergleich anhand ausgewählter journalistischer Texte über EU-Ereignisse*, Masterarbeit. 2013.
- [5] [www. tatsachen über deutschland. de](http://www.tatsachen-ueber-deutschland.de)
- [6] AMMON K., *Die deutsche Sprache im Dienste der Technik*, [w:] [http://dingler.culture.- hu- berlin.de](http://dingler.culture.-hu-berlin.de)
- [7] JEZNACH B., *Kein Denglisch, bitte*, [w:] Ekran. 23.11.2013.

[8] Forum. BR Zum 75. Geburtstag von Frank Stark. Ein Interview. 2012.

[9] *Warum Deutsch als Forschungssprache verschwindet*, [w:] Die Welt. 27.01.2013 <http://www.welt.de/113150770>

GERMAN LANGUAGE IN SCIENCE AND TECHNOLOGY
– SOME HISTORY AND THE CURRENT STATE

The presentation deals with the role of German as a language of science and technology in the XIXth and XXth from the perspective of inventiveness and achievements of German science and industry. The current status will also be discussed taking into consideration the influence of other languages of the European Union as well as development trends observed.

Dagmara SZALEGA*

KOMPETENCJA INTERKULTUROWA NAUCZYCIELA A DYDAKTYKA JĘZYKA POLSKIEGO JAKO OBCEGO

W dobie przemian społecznych i kulturowych, procesów globalizacyjnych, wzrostu mobilności i konieczności funkcjonowania w wielokulturowej rzeczywistości kształtowanie kompetencji interkulturowej uczniów stało się nieodzownym zadaniem dydaktyki języków obcych. W literaturze glottodydaktycznej podkreśla się, iż kształcenie językowe jako najczęściej pierwsze doświadczenie kontaktu z odmiennością kulturową [1], sprzyja zarówno budowaniu dialogu między narodami opartym na wzajemnej tolerancji oraz otwartości, jak i kształtowaniu tożsamości uczniów w obrębie ich własnej grupy społecznej, etnicznej i narodowej [11]. W tej nowej pluralistycznej rzeczywistości społecznej i kulturowej na nauczycielu ciąży ogromna odpowiedzialność, gdyż to jego postawa, przygotowanie merytoryczne oraz umiejętność refleksji nad własną i obcą kulturą mają wpływ nie tylko na efektywność uczenia się języka obcego, rozbudzenie zainteresowania danym krajem, ale i kształtowanie postaw tolerancji i zapobieganie konfliktom spowodowanym obecnością uczniów pochodzących z różnych kręgów kulturowych.

Celem podjętych rozważań jest wskazanie na znaczenie kompetencji interkulturowej nauczyciela języka polskiego jako obcego ze względu na swoiste środowisko, w którym pracuje. Jednocześnie zwrócenie uwagi na problemy i wyzwania, z którymi musi się zmierzyć, wynikające z wielokulturowości jego uczniów. Niniejsze zagadnienia omówię na przykładzie pracy ze studentami macedońskimi uczącymi się języka polskiego w ramach lektoratu na Uniwersytecie św. Cyryla i Metodego w Skopje.

Środowisko studentów macedońskich jest ciekawym przykładem na omówienie wyżej wymienionych zjawisk ze względu na specyficzne uwarunkowania geopolityczne, społeczne i historyczne Macedonii. To państwo wieloetniczne i wielowyznaniowe, gdzie dominuje narodowość macedońska (64 %) ¹, natomiast najliczniejszą

* Studium Języka Polskiego dla Cudzoziemców, SJO, Politechnika Wroclawska.

¹ Dane statystyczne pochodzą ze spisu powszechnego przeprowadzonego w Republice Macedonii w 2002 r.: *Popis na naselenieto, domakinstva i stanovite vo Republika Makedonija 2002*, [w:] www.stat.gov.mk, dostęp: 21.09.2015.

mniejszość stanowią Albańczycy (25 %), którzy posiadają własne szkolnictwo finansowane z budżetu państwa, partie polityczne oraz parytety w administracji państwowej, wojsku i policji, a ich język obok macedońskiego posiada status języka urzędowego. Tak silna pozycja mniejszości albańskiej i niechęć do asymilacji budzi sprzeciw społeczności macedońskiej, która obawia się dążeń Albańczyków do uzyskania kolejnych prerogatyw, natomiast Albańczycy oskarżają Macedończyków o dyskryminację muzułmańskiej mniejszości kraju – dominującym wyznaniem w Macedonii jest prawosławie (65 %), natomiast drugą co do wielkości religią jest islam (33 %).

Dla potrzeb niniejszych rozważań istotna jest również kwestia tożsamości Macedończyków, którzy swą odrębność kulturową i narodową usankcjonowali dopiero w ramach Jugosławii (1944), a następnie w 1991 roku po wystąpieniu z federacji. Ze względu na krótką historię niepodległości proces definiowania kanonu tradycji oraz pamięci historycznej, a tym samym tożsamości zbiorowej trwa do dziś. Nie towarzyszy mu jednak obiektywna refleksja, co skutkuje wytworzeniem i podtrzymywaniem klisz oraz stereotypów co do etnogenezy i dziejów. Podstawowym toposem tożsamościowym jest twierdzenie wskazujące na ciągłość cywilizacyjną współczesnych Macedończyków ze starożytną Macedonią, podważające jednocześnie oryginalność kultury starożytnej Grecji, która jakoby została zapożyczona ze źródeł macedońskich [8]. Ten swoisty sposób interpretacji tradycji antycznej, jak również dziedzictwa chrześcijańskiego państwa Słowian macedońskich z czasów misji cyrylo-metodejskiej oraz wydarzeń z okresu walk narodowowyzwoleńczych na Bałkanach (XIX/XX w.) jest przyczyną antagonizmów zarówno wśród Macedończyków i Albańczyków, jak i sporów z sąsiadami – Grecją, Bułgarią i Serbią, które taką wykładnię dziejów postrzegają jako prowokację i brak szacunku dla ich dziedzictwa kulturowego i narodowego. Konflikt z Grecją ma szerszy wymiar, gdyż państwo to nie uznaje konstytucyjnej nazwy Republiki Macedonii, zaprzeczając jednocześnie istnieniu macedońskiej mniejszości na terytorium Republiki Greckiej i blokuje rozpoczęcie przez Macedonię procesu akcesyjnego do Unii Europejskiej i NATO, co rzutuje również na powstawanie antyeuropejskich nastrojów w Macedonii [5].

Zjawisko tzw. *antykwizacji* macedońskiej tożsamości narodowej, zapoczątkowane w 2006 roku przez część elit politycznych (rządzącą partię pravicową VMRO-DPMN) i intelektualnych, zajmuje istotne miejsce zarówno w dyskursie historycznym i publicznym, jak i edukacji oraz popkulturze. Znamiennym przykładem jest projekt urbanistyczny *Skopje 2014*, w ramach którego w stolicy ma powstać 40 pomników oraz 20 budynków rządowych i publicznych, w większości w stylu neoklasycystycznym, uwieczniających najważniejsze rozdziały macedońskiej historii. Kluczowy obiekt stanowi centralnie usytuowany pomnik przedstawiający Aleksandra Wielkiego (oficjalnie nazwany *Wojownikiem na koniu*). Projekt ten budzi wiele kontrowersji wśród samej społeczności macedońskiej ze względu na jego populistyczny charakter, koszt planowany na 500 milionów euro oraz styl budowli.

Te problemy oraz antagonizmy wieloetnicznego i wielowyznaniowego kraju, jakim jest Macedonia, mają swoje odzwierciedlenie także na lekcji języka polskiego. Nauczanie języka jest bowiem związane z odwoływaniem się do wiedzy ogólnej uczniów oraz ich doświadczeń, w związku z tym kwestie dotyczące stosunków społecznych, historii, literatury, stylu życia, systemu wartości, norm i obyczajów, mentalności ich kręgów kulturowych również są podejmowane. Lekcja języka polskiego łatwo więc może stać się miejscem nieporozumień i konfliktów między studentami oraz wywołać napięcia na linii student-nauczyciel, który może zostać oskarżony o brak empatii i zrozumienia, gdyż zmusza uczniów do podejmowania tematów uznawanych przez nich za nieprzyjemne i drażliwe.

Już pytanie, które stawiamy uczniom na pierwszych lekcjach języka polskiego, wprowadzając podstawowe konstrukcje z narzędnikiem, mianowicie *Kim jesteś?*, może być przyczyną nieporozumień wśród studentów macedońskich. Podobnie podejmowanie tematów dotyczących sytuacji mniejszości narodowych, stereotypów, aktualnych wydarzeń w kraju budziło kontrowersje. Studenci często nie chcieli wyrażać swojej opinii, tłumacząc, iż są znużeni wszechobecnością tych zagadnień w dyskursie publicznym, a może też nie przedstawiali swojego stanowiska ze względu na obawy i wstyd przed kolegami. Gdy na lektoracie języka polskiego pojawiały się tematy dla nich trudne i drażliwe, moi studenci jak mantrę powtarzali tytuł jednej z lekcji podręcznika *Hurra! Po polsku – Polityka. To mnie nie interesuje* [3]. Zakres zagadnień, które studenci uznawali za problematyczne, był obszerny, np. przynależność narodowa i państwowa, rodzina i stosunki osobiste, historia rodziny i pochodzenie, praca (jej warunki, zarobki, bezrobocie), warunki i poziom życia, środki masowego przekazu i ich rola, święta, uroczystości rodzinne, religijne, państwowe, tradycje, stereotypy narodowe, mniejszości narodowe oraz aktualne problemy społeczne i ekonomiczne. Okazało się, że negatywne reakcje może wywołać również lekcja dotycząca miasta, jego architektury, zabytków czy atrakcji turystycznych, gdyż implikuje konotacje związane z projektem *Skopje 2014*.

Wyżej wymienione zagadnienia wchodzi w skład inwentarza tematycznego podręczników ogólnych do nauczania języka polskiego oraz są wskazywane w standardach wymagań dla poszczególnych certyfikатовych poziomów zaawansowania znajomości języka polskiego [6] i nie sposób ich pominąć w trakcie realizacji programu nauczania. W związku z tym, że lekcja języka polskiego stawia przed nauczycielem szereg wyzwań i problemów, z którymi musi się zmierzyć, niezwykle ważna w jego pracy jest kompetencja interkulturowa.

Jako podstawę teoretyczną niniejszych rozważań przyjmuję model kompetencji interkulturowej wg Michaela Byrama [4]. Model ten obejmuje następujące elementy:

- wiedza (*knowledge*) dotycząca kultury własnego społeczeństwa i rozmówcy oraz procesów rządzących interakcją na poziomie indywidualnym i społecznym (percepcja historii, pamięć zbiorowa, wyznaczniki tożsamości regionalnej, instytucji, przyczyny nieporozumień kulturowych itp.);

- postawy (*attitudes*) oznaczające gotowości komunikacyjną, czyli: dociekliwość, otwartość, chęć wyzbycia się uprzedzeń, tolerancyjność oraz rezygnacja z etnocentrycznego obrazu kultury własnej;
- umiejętności (*skills*) obserwacji rzeczywistości, interakcji, interpretacji i ustalania wzajemnych powiązań między kulturami oraz identyfikacji konfliktów głównie spowodowanych etnocentryzmem;
- świadomość (*awareness*) istnienia różnic i podobieństw między kulturami oraz procesów, którym ulegają interakcje społeczne; krytyczna (zobiektywizowana) ocena aspektów kultury własnej i obcej.

Znacząca w pracy nauczyciela języka polskiego jako obcego jest zarówno znajomość różnych aspektów kultury własnej oraz społeczno-kulturowego tła kraju pochodzenia uczniów, jak i umiejętność obserwacji rzeczywistości i jej interpretacji. Ta wiedza oraz kompetencje dają podstawy do zaplanowania programu nauczania, który nie będzie zakładał rezygnacji z tematów uważanych za drażliwe i wywołujące napięcia. Stawianie bowiem czoła konfliktom związane jest z postawą szacunku wobec inności, której istnienia się nie neguje oraz daje możliwość krytycznej refleksji nad własną kulturą i jej praktykami. Konflikt w takim rozumieniu może więc wzajemnie wzbogacać uczestników komunikacji oraz wpływać na zmiany ich światopoglądów [9]. Świadomość istnienia różnic dotyczących wartości, postaw, interpretacji zjawisk umożliwi natomiast nauczycielowi odpowiednie przygotowanie lekcji, z uwzględnieniem ewentualnych napięć, a w jej trakcie dokonywanie stosownych modyfikacji, jak np. sprowadzenie dyskusji na odpowiednie tory.

Istotna jest również właściwa postawa nauczyciela, mianowicie okazanie gotowości poznania obcej kultury, przy jednoczesnej rezygnacji z etnocentrycznego podejścia do własnej. Należy pamiętać o wpływie obrazu świata ukonstytuowanego w naszej kulturze na postrzeganie innych. Joanna Zator-Peljan, powołując się na niemieckiego psychologa społecznego Aleksandra Thomasa, stwierdza, iż (...) *człowiek nie posiada naturalnych predyspozycji do rozumienia interkulturowego, ponieważ ludzki system orientacji jest za bardzo skoncentrowany na znanych od czasów dzieciństwa, wyznaczonych przez własną kulturę wartościach, normach, tradycjach, zwyczajach, obyczajach, sposobie zachowania i reagowania w określonych okolicznościach. W związku z tym członkowie danej kultury niemalże automatycznie wykazują tendencję do traktowania własnej kultury jako tej jedynej właściwej oraz jego punktu odniesienia do oceniania obcości innych krajów* [10]. Z etnocentryczną postawą, stanowiącą niejako wrodzoną cechę człowieka, związana jest inna kwestia istotna w momencie zderzenia z obcą kulturą, mianowicie tożsamość kulturowa (narodowa), oznaczająca nie tylko styl życia charakterystyczny dla danej grupy narodowej, ale i indywidualne przeżycia danej osoby, czyli poczucie przynależności do określonej nacji oraz łączącą z nią więź emocjonalną [7]. Z tego względu kontakty z odmienną kulturą i obcym systemem wartości mają z jednej strony wpływ na kształtowanie tożsamości jednostki, z drugiej natomiast mogą tę

tożsamość zachwiać. Stąd znaczącą rolę odgrywa nauczyciel, który może wesprzeć swoich uczniów w znalezieniu równowagi między zachowaniem wewnętrznej integracji przy jednoczesnym budowaniu postaw otwarcia na inne wartości, które tej integracji zagrażają [2].

Nauczyciel języka polskiego jako obcego musi mieć świadomość wyzwań i problemów, z jakimi wiąże się jego praca oraz pełnionej przez siebie roli. Jego przygotowanie merytoryczne, odpowiednie kompetencje, w tym kompetencja interkulturowa, pozwoli mu właściwie kierować procesem nauki języka polskiego jego uczniów, zaplanować adekwatny oraz atrakcyjny program nauczania języka, ale też zapobiegnie występowaniu negatywnych skutków zderzenia kultur. Nasza postawa otwartości i tolerancji korzystnie wpłynie na budowanie wśród studentów oraz na linii nauczyciel-student atmosfery zrozumienia i zaufania, dzięki czemu łatwiej będzie można podejmować tematy trudne oraz szybciej zażegnawać konflikty. Co więcej, swoim zachowaniem pozbawionym uprzedzeń i stereotypów nauczyciel staje się pozytywnym przykładem dla studentów, a tym samym może kształcić ich postawy wobec inności oparte na zrozumieniu, szacunku, empatii i tolerancji.

LITERATURA

- [1] ALEKSANDROWICZ-PĘDLICH L., *Międzykulturowość na lekcjach języków obcych*, Wydawnictwo Uniwersytetu w Białymstoku, Białystok 2005, s. 8.
- [2] BANDURA E., *Nauczyciel jako mediator kulturowy*, Krakowskie Towarzystwo "Tertium", Kraków 2007.
- [3] BURKAT A., JASIŃSKA A., MAŁOLEPSZA M., SZYMKIEWICZ, A., *Hurra!!! Po polsku 3*, Prolog, Kraków 2009, s. 98–103.
- [4] BYRAM M., *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*, Multilingual Matters LTD, Clevedon 1997, s. 49–64.
- [5] MAJEWSKI P., *(Re)konstrukcje narodu, odwieczna Macedonia powstaje w XXI wieku*, Wydawnictwo Naukowe Katedra, Gdańsk 2013, s. 159.
- [6] *Standardy wymagań egzaminacyjnych*, Państwowa Komisja Poświadczania Znajomości Języka Polskiego jako Obcego, MENiS, 2004.
- [7] WILCZYŃSKA W., *Czego potrzeba do udanej komunikacji interkulturowej?*, [w:] *Dydaktyka języków obcych a kompetencja kulturowa i komunikacja interkulturowa*, red. M. Mackiewicz, Wydawnictwo WSB, Poznań 2005, s. 20.
- [8] WROCLAWSKI K., *Croatian, Macedonian and Ukrainian National Ideas of their Ethnogeny*, [w:] *The National Idea as Research Problem*, red. J. Sujecka, Sławistyczny Ośrodek Wydawniczy, Warszawa 2002, s. 247–250, za: BOBROWNICKA M., *Patologie tożsamości narodowej w postkomunistycznych krajach słowiańskich*, Universitas, Kraków 2006, s. 203.
- [9] ZAJĄC J., *Kompetencje mediacyjne nauczyciela języków obcych w perspektywie interkulturowej*, "Języki Obce" 2012, nr 1, s. 19.
- [10] ZATOR-PELJAN J., *Wpływ kultury własnej na postrzeganie innych obszarów kulturowych*, "Języki Obce" 2014, nr 1, s. 33–35.
- [11] ZAWADZKA E., *Nauczyciele języków obcych w dobie przemian*, Oficyna wydawnicza "Impuls", Kraków 2004, s. 216.

TEACHER'S INTERCULTURAL COMPETENCE
AND TEACHING POLISH AS A FOREIGN LANGUAGE

Language education plays a significant role in raising the intercultural competence of students – it fosters the development of dialogue between peoples based on mutual tolerance and openness, as well as shaping the identity of the students within their social, ethnic or national group. In this process, an important function is performed by the teacher, whose attitude, expertise and the ability to reflect his/her own and foreign culture have an impact on the effectiveness of learning a foreign language, awakening an interest about the country and the prevention from conflicts caused by the presence of students from different cultural backgrounds.

Monika SZELA*

WŚRÓD PRAWDZIWYCH I FAŁSZYWYCH PRZYJACIÓŁ W TEKSTACH NAUKOWYCH. POZYTYWNY I NEGATYWNY TRANSFER MIĘDZYJĘZYKOWY NA PRZYKŁADZIE WYBRANYCH INTERNACJONALIZMÓW

1. TRANSFER MIĘDZYJĘZYKOWY – WPROWADZENIE

W literaturze glottodydaktycznej pojawia się pojęcie transferu międzyjęzykowego, definiowanego jako „przenoszenie poprzednio opanowanej umiejętności na opanowywanie innej, nowej umiejętności lub jako wzajemne oddziaływanie na siebie struktur należących do różnych systemów językowych.” [7] Może zachodzić w ramach jednego języka albo między językiem ojczystym (L1) i językiem obcym (L2 a także między językami L2 i L3). Badacze posługują się tym pojęciem „w celu uzasadnienia tych zachowań językowych, podczas których elementy utrwalone w języku pierwszym są przenoszone na język drugi. W wyniku tej operacji struktury pojęciowo-językowe języka utrwalonego zostają włączone do operacji językowych w języku obcym (poznawanym), aktywując się podczas wykonywania czynności receptywnych (słuchania, rozumienia) lub aktywnych (w mowie, piśmie).” [5] Zjawisko transferu międzyjęzykowego dotyczy wszystkich poziomów języka: fonetyki, gramatyki, struktur składniowych, stylistyki i pragmatyki.

Transfer międzyjęzykowy może być zjawiskiem pozytywnym lub negatywnym, w zależności od tego czy struktury języka L1 wspomagają proces uczenia się języka L2 i kolejnych, czy też skutkują błędną produkcją struktur języka L2. Transfer pozytywny zachodzi wtedy, gdy podobieństwa między językami ułatwiają uczenie się języka obcego, poprawne rozumienie poszczególnych słów i zdań czy też budowanie własnych wypowiedzi (choć częściej transfer pozytywny ujawnia się na poziomie

* Studium Języków Obcych Politechniki Wrocławskiej.

receptywnym). Na poziomie semantycznym przykładem transferu pozytywnego jest synonimia międzyjęzykowa. Natomiast różnice między językami skutkują świadomym lub nieświadomym transferem negatywnym, przenoszeniem do języka obcego struktur języka ojczystego, najczęściej objawiającym się na poziomie aktywnym podczas takich czynności jak mówienie i pisanie. Skutkiem transferu negatywnego jest produkowanie wypowiedzi niepoprawnych w odbiorze rodzimych użytkowników języka obcego, tworzenie błędnych konstrukcji, kalek z języka ojczystego [1]. Na poziomie semantycznym szczególnym przykładem transferu negatywnego jest homonimia międzyjęzykowa [2], [4].

Wśród przyczyn występowania zjawiska transferu międzyjęzykowego wymienia się interferencję językową, ale również wpływy pozajęzykowe. Do przyczyn pozajęzykowych zalicza się „brak wiadomości na temat kultury czy realiów, z którymi związany jest proces komunikacji (...) Uczący się buduje poprawną wprawdzie pod względem systemu języka wypowiedź, ale używa jej w nieadekwatnym kontekście” [7].

Uznaje się, że zjawisko transferu jest nieuchronnie związane z procesem uczenia się języka obcego, gdyż „doświadczenie językowo-kulturowo-społeczne ucznia, które zostało nabyte za pomocą jego języka ojczystego, stanowi punkt odniesienia określonych operacji logicznych następczych, które zachodzą podczas poznawania języka obcego. Myślenie ojczyste ucznia aktywujące się w procesie uczenia się języka obcego jest traktowane jako naturalna „matryca,, na której bazuje jego wyjściowy ogląd świata.” [5]

Na charakter i typ transferu mają wpływ: „stopień pokrewieństwa materiału językowego, stopień utrwalenia języka (wyjściowego oraz poznawanego) i poziom posługiwania się nimi, a także świadomość lingwistyczna uczącego się oraz jego indywidualne predyspozycje (np. zdolności, motywacja).” [5] Na przykład według Nowak „bliskość leksykalno-znaczeniowa (języków rosyjskiego i polskiego) skutkuje stosunkowo wysoką skutecznością Polaków w zakresie sprawności tzw. receptywnych (rozumienie tekstu czytanego/słuchanego).” [5]

W niniejszym referacie problem transferu międzyjęzykowego zostanie zawężony do synonimii i homonimii międzyjęzykowej w sferze internacjonalizmów, czyli zapożyczeń z języków greckiego i łacińskiego obecnych w spokrewnionych (polski-rosyjski) i niespokrewnionych (polski-angielski) językach europejskiego obszaru kulturowego. Jako materiał badawczy posłużyły pary słów z języków polskiego, rosyjskiego i angielskiego.

2. TRANSFER POZYTYWNY

Zapożyczenia z języków łacińskiego i greckiego są przeważającą grupą w terminologii naukowej, stąd są trwale obecne w wielu językach nie tylko europejskich.

Łatwo rozpoznawalne w tekstach naukowych, niewątpliwie ułatwiają recepcję języka obcego.

Niektóre internacjonalizmy [3] wykazują pełną zgodność formy między dwoma językami; por. polskie i angielskie: *system, alibi, symbol, transport, senior, region, senator, gluten, agent, kilogram, diagram, idea, minimum, arbiter, megalomania*. Jest to niewielka grupa słów, większą grupę stanowią leksemy, których znaczenie jest rozpoznawane bez trudu, mimo drobnych różnic ortograficznych; por. angielskie: *atmosphere, antagonist, democracy, bacteria, metabolism, energy, galactic, method, plasma, history, hemoglobin, hedonism, larva, epilepsy, leucocyte, biology, technology, microscope, calligraphy, hierarchy, allergy, psychology, metaphor, politics, neurology, philology, decade, paradox* i wiele innych.

Jednakże, pełny transfer pozytywny na wszystkich poziomach, to znaczy pełna zgodność formy, semantyki i uzusu jest bardzo rzadka (co jest oczywiste, skoro są to dwa odrębne języki – transfer pozytywny jest zjawiskiem wspomagającym poznanie i użytkowanie języka obcego).

2.1. SYNONIMIA MIĘDZYJĘZYKOWA

Na poziomie semantyki przykładem transferu pozytywnego są synonimy międzyjęzykowe, wyrazy o podobnej formie i podobnym znaczeniu. Do synonimów międzyjęzykowych zalicza się: 1. pary leksemów wykazujące zgodność formalną i semantyczną; oraz grupy będące przykładem transferu pozytywnego na poziomie receptywnym, z elementami transferu negatywnego na poziomie aktywnym; 2. pary leksemów wykazujące pełną lub częściową zgodność formalną i częściową zgodność semantyczną (znaczenie danego leksemu ma węższy lub szerszy zakres w drugim języku, dodatkowe znaczenie); 3. pary leksemów wykazujące częściową zgodność formalną i pełną lub częściową zgodność semantyczną (różnice morfologiczne, różnice wymowy, inny rodzaj gramatyczny, systematyczne zmiany ortograficzne, brak derywatu).

2.1.1. SYNONIMIA MIĘDZYJĘZYKOWA – ZGODNOŚĆ FORMALNA I SEMANTYCZNA

Pierwszą grupę stanowią pary leksemów wykazujące pełną zgodność formalną (w formie pisemnej) i pełną zgodność semantyczną. Do tej grupy należy niewielka liczba słów: *gluten, minimum, kilogram, megalomania, alibi, film*.

2.1.2. SYNONIMIA MIĘDZYJĘZYKOWA – CZĘŚCIOWA ZGODNOŚĆ SEMANTYCZNA

Do tej grupy należą pary leksemów wykazujące pełną zgodność formalną i częściową zgodność semantyczną: znaczenie danego leksemu ma węższy/szerszy zakres w drugim języku lub dany leksem ma dodatkowe znaczenie w drugim języku.

Tabela 1. Przykłady par leksemów posiadających wspólne i oddzielne znaczenia

Dodatkowe znaczenia w języku angielskim:	Dodatkowe znaczenia w polskim:
<p><i>patron</i> + stały klient <i>revolution</i> + obrót <i>bank</i> + brzeg rzeki <i>offensive</i> (smell) + przykry zapach <i>start</i> + zerwać się, podskoczyć <i>discriminate</i> + rozróżniać <i>sport</i> (make sport) + naigrywać się <i>operate</i> + obsługiwać <i>devastated</i> + przygnębiony, zrozpaczony <i>garage</i> + warsztat samochodowy <i>arrest</i> + zatrzymać (bieg wydarzeń) <i>second</i> + popierać (propozycję, decyzję), delegować <i>examine</i> + zbadać (pod kątem diagnozy lekarskiej) <i>medicine</i> + lekarstwo <i>address</i> + zwrócić się do (w przemówieniu) <i>execute</i> + wykonać (polecenia, obowiązki) <i>translate</i> + przeniesiony (relikwie) <i>agitate</i> + niepokoić</p>	<p><i>дискретный</i> (tylko nieciągły) – <i>dyskretny</i> <i>академия</i> – <i>akademia</i> (+uroczyste posiedzenie/gala) <i>академик</i> – <i>akademik</i> (+ dom studencki) <i>делегация</i> (tylko grupa delegatów) – <i>delegacja</i> <i>интервенция</i> (tylko wojskowa) – <i>interwencja</i> <i>индекс</i> – <i>indeks</i> (+ książka zaliczeń) <i>лектор</i> – <i>lektor</i> (+ nauczyciel języków) <i>мандат</i> – <i>mandat</i> (+ rodzaj kary) <i>термин</i> – <i>termin</i> (+ określenie czasowe) <i>коллизия</i> (tylko interesów) – <i>kolizja</i> <i>коллония</i> – <i>kolonia</i> (+obóz młodzieżowy) Dodatkowe znaczenia w rosyjskim: <i>рациональный</i> (+liczba wymierna) – <i>racjonalny</i> <i>радикал</i> (+ pierwiastek, rodnik) – <i>radykał</i> <i>тонус</i> (+nastrój) – <i>tonus</i> <i>лекция</i> (+wykład) – <i>lekcja</i> Inny zakres znaczeniowy: <i>поликлиника</i> (przychodnia) – <i>poliklinika</i> (instytucja naukowo-lecznicza) <i>декада</i> (10 dni poświęconych komuś/czemuś) – <i>dekada</i> (10 dni miesiąca, dziesięciolecie) <i>литера</i> (tylko w poligrafii) – <i>litęra</i></p>

2.1.3. SYNONIMIA MIĘDZYJĘZYKOWA – CZĘŚCIOWA ZGODNOŚĆ FORMALNA

Do tej grupy należą pary leksemów wykazujące częściową zgodność formalną i pełną lub częściową zgodność semantyczną. Pary leksemów wykazują różnice morfologiczne: np. inne sufiksy, nietypowa liczba mnoga/pojedyncza; różnice związane z wymową: akcent, inne zmiany uniemożliwiające zrozumienie ustnej wypowiedzi; inny rodzaj gramatyczny; systematyczne zmiany ortograficzne. Do tej grupy zaliczono też synonimy międzyjęzykowe, które w L1 posiadają dodatkowe derywaty nieobecne – wbrew oczekiwaniom – w L2.

Tabela 2. Przykłady par synonimów międzyjęzykowych wykazujących różnice morfologiczne

Rodzaj zmiany	Przykłady	Rodzaj zmiany	Przykłady
inne sufiksy przymiotników	<i>literacki</i> – <i>литературный</i> <i>likwidacyjny</i> – <i>ликвидационный</i> <i>deficytowy</i> – <i>дефицитный</i> <i>autoritatywny</i> – <i>авторитетный</i> <i>fabularny</i> – <i>фабульный</i> <i>dyskrecjonalny</i> – <i>дискреционный</i> <i>экзогенный</i> – <i>egzogeniczny</i> <i>экзотерический</i> – <i>egzoteryczny</i> <i>экзотермический</i> – <i>egzotermiczny</i> <i>пневматический</i> – <i>pneumatyczny</i>	nietyпова liczba mnoga / pojedyncza	<i>bacterium</i> – <i>bacteria</i> <i>antenna</i> – <i>antenna-</i> <i>e/antennas</i> <i>syllabus</i> – <i>syllabuses/syllabi</i> <i>index</i> – <i>indexes/indices</i> <i>analysis</i> – <i>analyses</i> <i>crisis</i> – <i>crises</i> <i>diagnosis</i> – <i>diagnoses</i> <i>hypothesis</i> – <i>hypothesis</i> <i>criterion</i> – <i>criteria</i> <i>phenomenon</i> – <i>phenomena</i>

Tabela 3. Przykłady par synonimów międzyjęzykowych różniące się wymową

Rodzaj zmiany	Przykłady	Rodzaj zmiany	Przykłady
zmiana akcentu	<i>ba</i> lans – <i>бала</i> нс <i>ma</i> ndat – <i>манда</i> т <i>benefi</i> cjant – <i>бенефициан</i> т <i>gra</i> nat – <i>гран</i> ат <i>refle</i> ks – <i>рефл</i> екс <i>skanda</i> ł – <i>сканда</i> л <i>prospe</i> kt – <i>проспе</i> кт <i>radyka</i> ł – <i>радика</i> л <i>sub</i> strat – <i>субстр</i> ат <i>sekre</i> t – <i>секре</i> т <i>patron</i> at – <i>патрон</i> ат <i>pa</i> tron – <i>патро</i> н <i>lita</i> ra – <i>лит</i> ера	wymowa uniemożliwiająca zrozumienie ze słuchu	<i>yacht</i> <i>curriculum vitae</i> <i>chaos</i> <i>pneumonia</i> <i>choir</i> <i>minute</i> <i>psychology</i> <i>psychiatry</i> <i>pterodactyl</i> <i>geyser</i> <i>asthma</i> <i>hierarchy</i> <i>hybrid</i>
		zmiana wymowy przy odmiennym znaczeniu	<i>minute</i> = <i>drobny</i> <i>invalid</i> – <i>nieważny</i> <i>buffet</i> – <i>poniewierać</i>

Tabela 4. Przykłady par synonimów międzyjęzykowych różniące się rodzajem gramatycznym

Rodzaj zmiany	Przykłady	Rodzaj zmiany	Przykłady
w rosyjskim rodzaj męski w polskim rodzaj żeński (leksemy zakończone na -a)	<i>анализ</i> – <i>analiza</i> <i>диагноз</i> – <i>diagnoza</i> <i>диод</i> – <i>dioda</i> <i>диспут</i> – <i>dysputa</i> <i>метод</i> – <i>metoda</i> <i>прогноз</i> – <i>prognoza</i> <i>рецепт</i> – <i>recepta</i> <i>электрод</i> – <i>elektroda</i> <i>электролиз</i> – <i>elektroliza</i>	w rosyjskim rodzaj męski w polskim rodzaj nijaki (podgrupa zakończona w rosyjskim na -um)	<i>аквариум</i> – <i>akwarium</i> <i>экстремум</i> – <i>ekstremum</i> <i>индивидуум</i> – <i>indywiduum</i> <i>коллективум</i> – <i>kolokwium</i> <i>консорциум</i> – <i>konsorcjum</i> <i>медиум</i> – <i>medium</i> <i>подиум</i> – <i>podium</i> <i>ремедиум</i> – <i>remedium</i> <i>техникум</i> – <i>technikum</i>
w rosyjskim rodzaj męski, w polskim rodzaj żeński (słowa zakończone na -ina)	<i>адреналин</i> – <i>adrenalina</i> <i>аспирин</i> – <i>aspiryna</i> <i>витамин</i> – <i>witamina</i> <i>гемоглобин</i> – <i>hemoglobina</i> <i>инсулин</i> – <i>insulina</i> <i>кератин</i> – <i>keratyna</i> <i>кофеин</i> – <i>kofeina</i> <i>лецитин</i> – <i>lecytyna</i> <i>полопирин</i> – <i>polopiryna</i>	w rosyjskim rodzaj męski, w polskim rodzaj nijaki (podgrupa zakończona w rosyjskim na -ij)	<i>алюминий</i> – <i>aluminium</i> <i>делирий</i> – <i>delirium</i> <i>дендрарий</i> – <i>dendrarium</i> <i>критерий</i> – <i>kryterium</i> <i>мораторий</i> – <i>moratorium</i> <i>планетарий</i> – <i>planetarium</i> <i>подий</i> – <i>podium</i> <i>президий</i> – <i>prezydium</i> <i>санаторий</i> – <i>sanatorium</i>
w rosyjskim rodzaj żeński, w polskim rodzaj męski	<i>диаграмма</i> – <i>diagram</i> <i>дистанция</i> – <i>dystans</i> <i>дилемма</i> – <i>dylemat</i> <i>идиома</i> – <i>idiom</i> <i>летаргия</i> – <i>letarg</i> <i>парадигма</i> – <i>paradygmat</i> <i>поэма</i> – <i>poemat</i> <i>проблема</i> – <i>problem</i> <i>программа</i> – <i>program</i> <i>система</i> – <i>system</i> <i>схема</i> – <i>schemat</i> <i>тема</i> – <i>temat</i>	w rosyjskim rodzaj męski, w polskim rodzaj nijaki (podgrupy zakończone w rosyjskim na -ej oraz -ija)	<i>лицей</i> – <i>liceum</i> <i>мавзолей</i> – <i>mauzoleum</i> <i>музей</i> – <i>muzeum</i> <i>аудитория</i> – <i>auditorium</i> <i>империя</i> – <i>imperium</i> <i>коллегия</i> – <i>kolegium</i> <i>мистерия</i> – <i>misterium</i> <i>оратория</i> – <i>oratorium</i> <i>прелюдия</i> – <i>preludium</i> <i>стипендия</i> – <i>stypendium</i> <i>семинария</i> – <i>seminarium</i> <i>территория</i> – <i>terytorium</i>
w rosyjskim nomina agentis rodzaju męskiego, które w języku polskim odmieniają się według paradygmatu żeńskiego	<i>активист</i> – <i>aktywista</i> <i>демократ</i> – <i>demokrata</i> <i>дипломат</i> – <i>dypłomata</i> <i>лингвист</i> – <i>lingwista</i> <i>оптимист</i> – <i>optymista</i> <i>патриот</i> – <i>patriota</i> <i>пианист</i> – <i>pianista</i> <i>полиглот</i> – <i>poliglota</i> <i>поэт</i> – <i>poeta</i> <i>фармацевт</i> – <i>farmaceuta</i>	w rosyjskim rodzaj męski, w polskim rodzaj nijaki (podgrupa z końcówką zerową w rosyjskim)	<i>архив</i> – <i>archiwum</i> <i>вотум</i> – <i>wotum</i> <i>индивид</i> – <i>indywiduum</i> <i>курьоз</i> – <i>kuriozum</i> <i>метр</i> – <i>metrum</i> <i>монстр</i> – <i>monstrum</i> <i>семинар</i> – <i>seminarium</i> <i>спектр</i> – <i>spektrum</i> <i>эпицентр</i> – <i>epicentrum</i> <i>центр</i> – <i>centrum</i>

Tabela 5. Przykłady par synonimów międzyjęzykowych wykazujących różnice ortograficzne

Rodzaj zmiany	Приклады	Rodzaj zmiany	Приклады
rosyjskie <i>f</i> – polskie <i>t</i> w miejscu greckiego <i>th</i> (Θ)	<i>арифметика</i> – <i>arytmetyka</i> <i>кафедра</i> – <i>katedra</i> <i>логарифм</i> – <i>logarytm</i> <i>марафон</i> – <i>maraton</i> <i>орфография</i> – <i>ortografia</i> <i>Афина</i> – <i>Atena</i>	w polskim <i>t</i> – w rosyjskim brak spółgłoski w wygłosie	<i>аксиома</i> – <i>aksjomat</i> <i>дилемма</i> – <i>dylemat</i> <i>парадигма</i> – <i>paradygmat</i> <i>поэма</i> – <i>poemat</i> <i>схема</i> – <i>schemat</i> <i>тема</i> – <i>temat</i>
rosyjskie <i>w</i> – polskie <i>u</i>	<i>авторитет</i> – <i>autorytet</i> <i>динозавр</i> – <i>dinozaur</i> <i>Зевс</i> – <i>Zeus</i> <i>лаур</i> – <i>laur</i> <i>ревматизм</i> – <i>reumatyzm</i> <i>фармацевт</i> – <i>farmaceuta</i>	rosyjskie <i>k</i> – polskie <i>c</i>	<i>аскет</i> – <i>asceta</i> <i>цесарь</i> – <i>cesarz</i> <i>керамика</i> – <i>ceramika</i> <i>кибернетика</i> – <i>cybernetyka</i> <i>киник</i> – <i>synik</i> <i>скептик</i> – <i>sceptyk</i>
w rosyjskim grupa <i>ej</i> , w polskim dyftong <i>eu</i>	<i>дейтерий</i> – <i>deuter</i> <i>лейкемия</i> – <i>leukemia</i> <i>лейкоз</i> – <i>leukoza</i> <i>лейкоциты</i> – <i>leukocyt</i> <i>нейрон</i> – <i>neuron</i> <i>нейтральный</i> – <i>neutralny</i>	w rosyjskim brak nagłosowego <i>h</i> , obecnego w języku polskim	<i>арфа</i> – <i>harfa</i> <i>ересь, еретик</i> – <i>herezja</i> <i>ипохондрия</i> – <i>hipochondria</i> <i>эвристика</i> – <i>heurystyka</i> <i>эллинский</i> – <i>helleński</i>
rosyjskie <i>w</i> – polskie <i>b</i>	<i>висмут</i> – <i>bizmut</i> <i>символ</i> – <i>symbol</i> <i>Варвара</i> – <i>Barbara</i> <i>Вавилон</i> – <i>Babilon</i>	rosyjskie <i>i</i> – polskie <i>e</i>	<i>амнистия</i> – <i>amnestia</i> <i>ритор</i> – <i>retor</i> <i>пион</i> – <i>peonia</i> <i>эфир</i> – <i>eter</i> <i>эллинский</i> – <i>helleński</i>
rosyjskie <i>g</i> – polskie <i>h</i>	<i>галлюцинация</i> – <i>halucynacja</i> <i>гармония</i> – <i>harmonia</i> <i>гемисфера</i> – <i>hemisfera</i> <i>гибрид</i> – <i>hybryda</i> <i>гипноз</i> – <i>hipnoza</i> <i>нигилизм</i> – <i>nihilizm</i> <i>Геркулес</i> – <i>Hekules</i>	podwójne spółgłoski w języku rosyjskim	<i>ассимиляция</i> – <i>asymilacja</i> <i>грамматика</i> – <i>gramatyka</i> <i>диффузия</i> – <i>dysfuzja</i> <i>коллоквиум</i> – <i>kolokwium</i> <i>пессимист</i> – <i>pesymist</i> <i>программа</i> – <i>program</i> <i>симметрия</i> – <i>symetria</i>
w rosyjskim grupa <i>ekz</i> , w polskim grupa <i>egz</i>	<i>экзальтация</i> – <i>egzaltacja</i> <i>экзамен</i> – <i>egzamin</i> <i>эксекуция</i> – <i>egzekucja</i> <i>экзотика</i> – <i>egzotyka</i> <i>экземпляр</i> – <i>egzemplarz</i>		

Tabela 6. Przykłady par synonimów międzyjęzykowych nieposiadających derywatów w L2 istniejących w L1

Rodzaj zmiany	Przykłady
Leksemy, które w drugim języku nie mają derywatów	<i>pasja (pasjonat, pasjonować) – passion (∅)</i> <i>refleksja (zreflektować się, reflektować) – рефлексия (∅), рефлексивный</i> <i>furia (furiat, furioso) – фурия (∅)</i> <i>kolizja (kolidować) – коллизия (∅)</i> <i>lektor (lektorat) – лектор (∅)</i> <i>definicja (definiować) – дефиниция (∅)</i> <i>honor (honorować) – гонор (∅)</i> <i>ambicja (ambitny) – амбиция (∅)</i> <i>delegat (delegatura) – делегат (∅)</i> <i>depresja (deprymować) – депрессия (∅)</i> <i>patron (patronować) – патрон (∅)</i> <i>interwencja (interweniować) – интервенция (∅)</i> <i>egzystencjalizm (egzystencja, egzystować) – экзистенциализм (∅)</i> <i>fabuła (fabulacja, fabularyzacja (введение фабулы), fabulistyka (басенное творчество) – фабула (∅)</i>

3. TRANSFER NEGATYWNY

Transfer negatywny ujawnia się w zaburzeniach denotacyjno-konotacyjnych, stosowaniu niewłaściwych wzorów kolokacyjno-walencyjnych [6] (sporządzić/zawrzeć umowę – napisać/zrobić umowę), zaś badania korpusowe tekstów wykazują zmiany frekwencyjne w używaniu poszczególnych słów, wyrażeń i struktur (leksemy częste w L1 są rzadkie w L2 i odwrotnie; pojawia się nadreprezentacja zaimków osobowych, imiesłowów, niedoreprezentacja np. form nieosobowych (sporządzono, stosuje się) w tłumaczeniach z angielskiego).

3.1. HOMONIMIA MIĘDZYJĘZYKOWA

Na poziomie semantycznym w przypadku słów odpowiadających sobie formalnie między językami L1 oraz L2/L3, mamy do czynienia z homonią (paronią) międzyjęzykową [Kusal et al.]. Homonimia w sferze internacjonalizmów pojawia się w sytuacjach, gdy

1. zgodność formy jest przypadkowa, ponieważ leksemy mają inny źródłosłów;
2. leksemy mają ten sam źródłosłów, lecz nastąpiło rozpodobnienie semantyczne.

Tabela 7. Przykłady par homonimów międzyjęzykowych

Pary leksemów pochodzące z różnych źródeł, nieposiadające wspólnych znaczeń	Pary leksemów pochodzące z tego samego źródła, nieposiadające wspólnych znaczeń	
<i>арка</i> (łuk) – <i>arka</i> <i>рация</i> (radiostacja) – <i>racja</i> <i>юбилей</i> (jubilat) – <i>jubiler</i>	<i>локатор</i> (radar) – <i>lokator</i> <i>амуниция</i> (ekwipunek) – <i>amunicja</i> <i>амбиция</i> (pretensje) – <i>ambicja</i> <i>гонор</i> (ambicja) – <i>honor</i> <i>ордер</i> (дорический) – <i>order</i> <i>ординарный</i> (профессор) – <i>ordynary</i> <i>вена</i> (żyła) – <i>wena</i>	<i>paragon</i> – <i>wzór postępowania</i> <i>frustrate</i> – <i>pokrzyżować</i> <i>sympathy</i> – <i>współczucie</i> <i>gymnasium</i> – <i>sala gimnastyczna</i> <i>actual</i> – <i>rzeczywisty</i> <i>eventually</i> – <i>ostatecznie</i> <i>tocsin</i> – <i>dźwięk dzwonu</i> <i>hazard</i> – <i>niebezpieczeństwo</i> <i>vagaries</i> – <i>kaprysy, zmienność (pogody)</i> <i>plaster</i> – <i>gips</i> <i>fabric</i> – <i>tkanina, struktura</i>

4. PODSUMOWANIE

W niniejszym referacie przedstawiono wycinek obszernych badań nad transferem międzyjęzykowym. Istotą referatu była prezentacja przykładów pozytywnego i negatywnego transferu na poziomie semantyki wybranych leksemów, należących do terminologii naukowej języków polskiego, rosyjskiego i angielskiego. Zaprezentowano międzyjęzykowe synonimy i homonimy w grupie internacjonalizmów. Cel referatu kształtował się w duchu dydaktyki postkomunikacyjnej, kładącej nacisk na obserwację, klasyfikowanie danych i rewizję utartych schematów na drodze rozwoju poznawczego [5]. Zebrane przykłady mogą służyć jako element porządkowania informacji o pułapkach wynikających z przenoszenia struktur języka ojczystego w procesie uczenia się języka obcego.

LITERATURA

- [1] ARABSKI, J., *Transfer międzyjęzykowy*, [w:] *Psychologiczne aspekty dwujęzyczności*, pod red. I. Kurcz, Gdańsk 2007, 341–352.
- [2] БАЛАЛЫКИНА Э., *К вопросу о русско-польской межъязыковой паронимии* (I), *Przegląd Rუსystyczny*, 1988, Zeszyt 1 (41).
- [3] KARPACZEWA M., *Aproksymaty – wyrazy różnych języków o podobnej formie a odmiennym znaczeniu (na przykładzie języka polskiego i bułgarskiego)*, *Rocznik Sławistyczny*, 1987, T. XLV, cz. 1.
- [4] KUSAL K., *Rosyjsko-polski słownik homonimów międzyjęzykowych*, Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław 2002.
- [5] NOWAK I., *Transfer w kontekście dydaktyki językowej doby postkomunikacyjnej*, *Lingwistyka Stosowana*, 2015, 12, 69–80.

- [6] PIOTROWSKI T., *Ekwiwalencja w słownikach dwujęzycznych*, [w:] *Na tropach translatów. W poszukiwaniu odpowiedników przekładowych*, pod red. W. Chlebdy, Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego, Opole 2011, 45–69.
- [7] SKURA M., *Błędy wynikające z interferencji kulturowej popełniane przez Niemców uczących się języka polskiego jako obcego*, *Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców. Acta Universitatis Lodziensis*, 20, 2013, 149–158.

AMONG TRUE AND FALSE FRIENDS IN SCIENTIFIC TEXTS. POSITIVE
AND NEGATIVE LANGUAGE TRANSFER ON THE BASIS
OF SELECTED INTERNATIONAL WORDS

This paper aims to present the positive and negative cross-linguistics transfer on the basis of selected words of international currency, i.e. the interference of L1 on the semantics and morphological structure of L2: English and Russian in this case. The selected examples of Greek and Latin origin were divided into interlingual synonyms and homonyms, further subdivided with regard to the type of interference they cause. This classification is expected to raise students' consciousness to the aforementioned phenomena and bring about positive changes in their mental schemes.

Tetiana VVEDENSKA*

LINGUO DIDACTIC APPROACHES TO TRAINING INTERPRETERS IN THE INFORMATION ERA

The Information Era is being defined by an on-going process of economic, social and political globalization. Globalization has completely altered the way in which the world operates. The barriers that once hindered our ability to communicate and interact with people across the world have diminished. Globalization has become ingrained in all fields: business, government, economic, social. The information and communication revolution is one of the most important factors in globalization, and has changed people's relations and the relative meaning of time and space, reducing communicative distance, demolishing physical boundaries while increasing relations between people, governments and cultures. Through information and communication technologies, substantial populations on earth are exposed to foreign cultures and ideas and feel the threat of losing their national and religious identities. The world today develops along the lines of societal integration, on the one hand; and growing autonomy of communities – on the other. These two mutually exclusive tendencies result in conflicts not only in religious and ethnic spheres, but also in politics, economics and culture. The present day international situation has dramatically revealed not only the clash of economic and geopolitical interests but also the less obvious collision of national identities and mindsets. People are incapable of understanding a different point of view and of generating common approaches to problem solutions because negotiators often simply lack skills of international behavior, or, in other words, their cross-cultural competence is very low. For long, it has been a mandatory practice for Western European and American executives to go through intense cross-cultural training before entering the troubled waters of international business. Moreover, people tend to realize that there is no “national” business, politics or culture per se. In any field of social life, progress is possible only due to still stronger international contacts, whose productivity depends on the skill of communicating in the same

* National Mining University, Dnepropetrovsk, Ukraine.

language. In such conditions, translators (interpreters) are becoming real harbingers of mutual trust and understanding, given their qualification and skills satisfy the demands of the day.

Success in international business communication depends on the person's ability to smooth out the disparities between different "subjective cultures", i.e. the fundamental assumptions, values, patterns of reasoning and thinking, styles of behavior and communication, forms of activity, perception of the self and the world, and other specifics of the national mentality. The central challenge the world is facing today is to ensure that globalization becomes a positive force for all people. For while globalization offers great opportunities, at present its benefits are very unevenly shared, while its costs are unevenly distributed. Thus, only through broad and sustained efforts to create a shared future, based upon common humanity in all its diversity, can globalization be made fully inclusive and equitable.

Since globalization produces an unprecedented impact on our life and culture, it is *translation* that becomes an ultimate instrument to enhance the quality of dialogue between cultures. Even etymologically, "translation" means "to carry across". Conventional courses of translation studies, culture studies and even linguacultural studies do not as a rule take into account the so-called **subjective culture** which includes the psychological fundamentals of an ethnos, i.e. fundamental assumptions, values, patterns of reasoning and thinking, styles of behavior and communication, forms of activity, perception of the self and the world, time and space, structures of social relations characteristic of a particular nation. One more very meaningful downside of the traditional approaches to studying language and culture is the mechanically separate way of mastering language units and culture phenomena. What future interpreters really need to be taught is the integrated course of culture, language and communication where language is not the object of studying, but the instrument of communication, the way it is happening in real life. Such training is meant to enrich students' experience and to make them aware that although some culture elements are being globalized, there is still diversity among cultures, which should be understood and respected. Naturally, the designers of such course will inevitably face certain difficulties stemming from the very complexity of intercultural communication.

First, acquisition of skills for culturally different patterns of interaction can require personal change and can initially create discomfort. For instance, people who have learned in their native cultures never to volunteer information or give opinions in classes or at meetings may be uncomfortable interacting in this way with representatives of the culture that imposes such style of verbal behavior (American, for instance).

Second, unfamiliar religious, folklore, and literary information can impede students' learning of the linguistic information used to convey the content. Why overburden the students with both new linguistic content and new cultural information simultaneously? The way-out here is to increase the ratio of student native culture

component in education and let him broadly use familiar realia in comparison with the bits of new information. Besides such de-emphasizing of *explicit* target, cultural content could promote the development of students' cultural self-awareness and help them explore their changing identities in a new linguistic environment.

Innovative models of interpreters' training take into account not only professional competencies, but also market expectations. High technologies play a significant role in educating a competent specialist who is switching from a pad and a pencil to a set of more demanding electronic tools.

In the modern world, information is presented more often than not in the form of a hypertext which presents a special hurdle for the translator. The impetus of psychological research in the domain of psycholinguistic peculiarities of informative translation is determined by the fact that the upcoming centuries are certain to be marked by the on-rising significance of information as a major lever of societal development.

The Internet seems to be the new millennium's *Tower of Babel*, with increasingly more languages concentrated in the one type of technology. In this new millennium, people who speak English alongside other languages will outnumber those who speak it as a first language (Riemer, 2002). There is also expected to be a language shift from those who speak English as foreign language (where there is no *local* model for English) to those who speak English as a *second* language.

Graduates from Ukrainian translation departments are theoretically "multiskilled", but in reality they are lacking rigorous practice in their specialty. Unfortunately, the language instructors training future interpreters do not always have a clear and systemic picture of the professionally relevant qualities of such specialists. Another reason why competent professional interpreters are so few and far between is the lack of experienced interpreters working as experienced instructors. Like good athletes, even very good interpreters are themselves quite non-analytical in their modus operandi, which means that not all good interpreters can work successfully as good instructors.

British National Network for Interpreting has developed a *map of interpreting skills* including, additionally to excellent knowledge of the foreign language and mastery of mother tongue: empathy, flexibility, adaptability, sense of initiative, stamina, analytical skills, cultural awareness, tact and diplomacy, research skills, public speaking skills, note-taking skills and team-working skills. These specialized non-linguistic skills related to the workplace must be acquired through training, practice, or both. Because a high degree of concentration and stamina are a necessity, interpreters usually work in teams. Because interpreting takes place in a wide range of formal and informal settings such as hospitals, courts, and international conferences, applicable protocols and conventions must be mastered and followed. The interpreter must also be able to use special equipment and follow accepted professional practices (such as setting aside personal opinion and maintaining confidentiality of information).

As with any language mediation, knowledge of socio-cultural factors and familiarity with the subject matter are necessary. Interpretation tasks vary in complexity and

often require extensive preparation in advance. Topics may be highly specialized; therefore, in addition to broad experience in interpreting, use of language tools and resources, consultation with experts will serve to enhance the interpreter's performance. Analytical and research skills allow the individual to proceed methodically in order to gain basic knowledge of various specialized fields, develop subject matter glossaries, and verify appropriateness of the equivalents chosen. In consecutive interpretation, interpreters generally take notes as memory aids to reconstruct the message and seek clarification.

Interagency Language Roundtable, a US federal organization, developed a number of documents which analyze the factors that interpretation performance level depends on: (1) command of two working languages, (2) ability to choose an appropriate expression, (3) familiarity with the cultural context of both languages, (4) knowledge of terminology in specialized fields, (5) observance of protocols applicable to different settings, and (6) mastery of modes applicable to these settings. On the basis of these criteria, it is possible to work out the skills level descriptors for assessing the professional competence of interpreters. The only reliable way to gauge how well a specialist performs is to administer tests in a given setting, reflecting real-world tasks and content.

Methodology of interpreters' training has also been a subject of scholarly research. Constanza Gerding-Salas from Concepcion University (Chile) examines not only the skills necessary for a specialist in translation but also for the educator who trains future interpreters. Thus, her work results in the interpretation trainee and trainer profiles.

The interpretation trainee should:

- be fluent in the native and foreign languages
- have a broad knowledge of the foreign language culture
- read a lot and always be ready to learn
- master professional skills and strategies of translation
- be able to work with documents and other kinds of information
- be creative, initiative, accurate, patient, conscientious, self-critical and honest
- maintain constructive communication with people
- be able to work in a team
- know professional computer programs

The interpretation trainer should:

- be exceptionally fluent in the native and foreign languages
- master the theory of translation and innovative learning methods
- have an insatiable thirst for reading
- have a clear understanding of what translation is and how it is generated
- be able to explain without suppressing
- be able to synthesize different ideas

- have research skills, scrupulousness, critical and analytical intelligence
- have clear criteria for checking adequacy of the translation result (Gerding-Salas, 2000).

As practice testifies, during the job application and interview process, employers look for interpreters with two skill sets: hard skills and soft skills. Hard skills are teachable abilities or skill sets that are easy to quantify. Hard skills may include, but are not limited to:

- Proficiency in a foreign language
- Typing speed
- Machine operation
- Computer programming

While hypertext provides the translator with new possibilities for developing her art and craft, translation also affords the hypertext reader new possibilities for interpretation. The computer opens up some new language potentials that stem from the operative nature of cybernetic systems, the mutability of media-elements in computer-based environmental space, the spatial nature of environments and the distributed or connective nature that such systems enable.

Soft skills include interpersonal skills. They are the personal attributes needed for success on the job, and are less quantifiable than hard skills which include specific knowledge and abilities. Soft skills include attitude, communication, creative thinking, work ethic, teamwork, networking, problem solving and critical thinking. While certain hard skills are necessary for any position, employers are looking increasingly for job applicants with particular soft skills. This is because, while it is easy for an employer to train a new employee in a particular hard skill (such as how to use a certain computer program), it is much more difficult to train an employee in a soft skill (such as tolerance).

Freedom, equality (of individuals and nations), solidarity, tolerance, respect for nature and shared responsibility were named as six values fundamental to international relations for the twenty-first century at the United Nations Millennium Summit on 8 September 2000 (The United Nations Millennium Declaration, 2014). The current rise in acts of intolerance, violence, terrorism, xenophobia, aggressive nationalism, racism, anti-Semitism, exclusion, marginalization and discrimination directed against national, ethnic, religious and linguistic minorities, refugees, migrant workers, immigrants and vulnerable groups within societies, present a major source of alarm among all people of good will. Thus, tolerance formation in young generation is becoming the first and foremost task for educators in all countries (Asmolov, 2002).

Tolerance is internationally assumed to be treated as respect, acceptance and appreciation of the rich diversity of our world's cultures, our forms of expression and ways of being human. It is fostered by knowledge, openness in communication, and freedom of thought, conscience and belief. The Declaration of Principles on Tolerance adopted by General Conference of U N E S C O at its twenty-eighth session in Paris,

on 16 November 1995, reads that “Tolerance is harmony in difference. It is not only a moral duty, it is also a political and legal requirement. Tolerance, the virtue that makes peace possible, contributes to the replacement of the culture of war by a culture of peace (The Declaration of Principles on Tolerance, 2014).

Education is the most effective means of preventing intolerance; that is why it is necessary to promote systematic and rational tolerance teaching methods that will address the cultural, social, economic, political and religious sources of intolerance - major roots of violence and exclusion. Education policies and programmes should contribute to development of understanding, solidarity and tolerance among individuals as well as among ethnic, social, cultural, religious and linguistic groups and nations.

This means devoting special attention to improving teacher training, curricula, the content of textbooks and lessons, and other educational materials including new educational technologies, with a view to educating caring and responsible citizens open to other cultures, able to appreciate the value of freedom, respectful of human dignity and differences, and able to prevent conflicts or resolve them by non-violent means.

REFERENCES

- [1] RIEMER M., *English and Communication Skills for the Global Engineer*, Global Journal of Engineering Education, Vol. 6, No. 1, 2002.
- [2] GERDING-SALAS C., *Teaching Translation*, Journal of Translation, Vol. 4, No. 3, July, 2000.
- [3] The United Nations Millennium Declaration. (28 May 2014), available at: <http://www.un.org/millennium/declaration/ares552e.htm>
- [4] ASMOLOV A.G., *Tolerance as the Culture of the XXI century [Tolerantnost' kak kultura XXI veka] Tolerantnost': objediniajem usilija*, Materialy konferentsii, Moscow, Letnyi sad, 2002.
- [5] The Declaration of Principles on Tolerance. (28 May 2014), available at: Błąd! Nieprawidłowy odśylacz typu hiperłącze.

LINGUO DIDACTIC APPROACHES TO TRAINING INTERPRETERS IN THE INFORMATION ERA

In the XXI century, in line with the needs of the information era, translation becomes an ultimate instrument to enhance the quality of dialogue between cultures. Innovative models of interpreters' training take into account not only professional competencies, but also market expectations. Unfortunately, language instructors in Ukraine do not always have a clear and systemic picture of the professionally relevant qualities of such specialists, despite international approaches to interpreting skills formation and well-developed skills level descriptors for assessing the professional competence of interpreters.

Employers look for interpreters with two skill sets: hard skills and soft skills. Hard skills are teachable abilities easy to quantify. Soft skills include interpersonal skills, such as: attitude, communication, creative thinking, work ethic, teamwork, networking, problem solving and critical thinking. Education policies and programmes should contribute to development of soft skills of future interpreters.

*terminology, terminological work, multilingual information society,
terminological working methods, terminology project, language sign,
cognitive and onomasiological method*

Tatyana VYSOTSKAYA*

TERMINOLOGICAL WORK AS INTEGRAL PART OF INTERCULTURAL COMPETENCE DEVELOPMENT

The scale of terminological work nowadays is great. Modern world, economy, industry, and society have recently undergone considerable development stipulating the diversification of goods, products, and special knowledge. The birth of new naming units, special architectonics of scientific facts and phenomena, consistence and brevity of their statements are the main characteristics of LSP. Modern language for special purposes is characterized with a great spring in the exchange of specialist information not only within the branch or between branches (i.e. in-branch or inter-branch communication). In terms of internationalization and globalization, it has become an important means of international scientific and professional communication. “Specialist communication now makes up about four fifths of all information, which is exchanged at an ever increasing rate via the new communication channels of the borderless, multilingual information society” [8, 1].

As it is stated in COTSOES Recommendations for terminological work, new requirements laid down for commercial information and documentation (e.g. product declaration and tendering in the language of the customer, multilingual documentation and stock-keeping of international companies) have made terminology into a production and marketing factor and even an economic factor with regard to quality, safety and profitability. This is felt particularly keenly by small and medium-sized enterprises, such as those that were formed for the economic or industrial exploitation of scientific or technological developments. Whereas in large, specifically international companies, just as in the larger public administrations, terminology in its various applications (e.g. editing of specialist texts, translation, documentation, stock-keeping) has now largely been accepted as a matter of course, smaller and newly formed companies face considerable difficulties in this field because terminology work is rela-

* National Mining University, Dnepropetrovsk, Ukraine.

tively costly. However, if any of these firms wishes to maintain its position in national or even international competition, it must meet the terminological requirements imposed by reliable product information and documentation [8, 9].

Nowadays the facts of terminology being an economic factor and terminology work serving the enterprise culture are absolutely undeniable. Modern terminology is in the immediate interest of linguists and translators. For the latter, terminology work is a great way to learn the specialist subject field, while the former consider it to be the science of the concepts (terminology science).

In the sphere of LSP analysis, the method of cognitive and onomasiological analysis is considered to be the most promising one, as the synthesis of cognitive and onomasiological paradigms reflects the main factors of the language system as a whole.

The purpose of our research is to define the focus of terminological vocabulary cognitive and onomasiological analysis method.

To reach the purpose we have to (1) analyse the theoretical background of the terms research in the cognitive and onomasiological aspect; (2) specify the tasks of cognitive and onomasiological approach to terms investigation.

The problem of cognitive and onomasiological approach to terms investigation is developed in the works by L. A. Manerko, E. S. Kubryakova, V. M. Leychik and other researchers. The linguists consider comprehensive description of language phenomena to be the purpose of the approach.

The study of information language processing is one of the main trends in terminological vocabulary investigation. The information language processing is approached as a complex cognitive process, comprising the communication mode of the information on socium cognitive activity objects and phenomena encoded by the means of the language. One has to agree with N. F. Alefirenko considering that “the system of the natural language signs is a key to the man’s inner mental lexicon – the key instrument of information cognitive processing” [1, 183]. A concept as a unit of individuum or speech community consciousness and cogitation is stored as “verbal understratum” [6, 57] or naming unit (a word, a word combination) reflecting the knowledge about objects and phenomena. E. S. Kubryakova notices that “the problem of the language sign meaning should be put as the problem of what conceptual or cognitive formation lies under the sign’s “roof”, what quantum of information is marked out from the general flow of information about the world by the sign body” [3, 23]. The character of the naming unit deserves special attention, as it is stipulated by the individual specifics of the cognizing subject, his social set-up, his cultural level, experience, and situation. Thus, the main task of the cognitive method is to describe “the system of needs meeting in knowledge special structures determining and recording, ..., i.e. their “packing” into language forms, which meet certain formal and content requirements” [2, 56].

The notion of categorization is one of the fundamental notions of human activity and one of the key ones of the cognitive method. Categorization is defined as the

scheduling of the notion, object, or process to a certain rubric of experience or category. This is the process of these categories formation, the segmentation of the human's inner and outer world according to the entity characteristics of his functioning and existing, the ordered representation of different phenomena by the means of minimizing the number of their classes, unions, etc. [7, 51]. Categorization is the main means to order the world, the main way to systematize that observed and to see the likeness of one phenomena as opposed to the difference of the other ones [4, 96].

The categorization of the language material reflects each word cognitive interpretation as a demonstrative special category. It also reflects the categories as the units of a certain hierarchical system with hyper-hyponymic relations as well as the systems with the so-called basic level in the words taxonomy, where general (abstract) category names are introduced to the upper level while the most concise representatives of the same category are introduced to its lower level [5, 96–114; 305–320].

Cognitive approach is tightly bound to the theory of nomination, as the latter tries to answer the question, “What part of knowledge about the subject, the one processed or the one being processed and gradually turning into the object's concept, gets a separate name?”

The understanding of nomination from cognitive viewpoints means answering the question which sets of concepts and why are verbalizes in the language and which language form is chosen to solve this problem. It is quite possible that the theory of nomination can be viewed as the variant of cognitive theory, and its gains can be used for cognitive science further progress and development [5, 70–71].

Thus, the investigation of terminological vocabulary in the frameworks of cognitive approach presupposes the process of thought correlation with a certain conceptual category study, scheduling cognitive and notional concepts of the language community professional sphere and defining the interrelation of knowledge and cognition as well as their reflection in the language units. Cognitive and onomasiological investigation of terminological word combinations allows to define the nature of the concept and to show its relation with other conceptual structures, to elicit subject names conceptual resources, to point out the core and the edge of the language category, its prototypical structure, and to identify main cognitive and onomasiological models of terminological names.

Onomasiological approach to naming units investigation suggests pointing out three main categories: onomasiological basis, onomasiological marker, and predicate bounding the basis and the marker with certain relations. Onomasiological basis, expressed by the stem of the term, has the leading role in the special notion primary categorization, i.e. in defining its place in the scientific worldview.

Further subcategorization is connected with the onomasiological marker, which reflects various object and nonobject entities.

The method is intended to explain the correlation of onomasiological structure with the structures of knowledge about the object, i.e. with concepts and categories. The

implementation of the onomasiological method to the analysis of terminological vocabulary allows to state the correlation of notions reflected in these terminological units semantics, to categorize the defined notion, to define notional instruments of the naming units formation and the character of their motivation, adding much to intercultural competence development.

REFERENCES

- [1] АЛЕФИРЕНКО Н.Ф., *Современные проблемы науки о языке*, М, 2005, 416.
- [2] КУБРЯКОВА Е.С., *Актуальные проблемы изучения словообразовательных систем славянских языков*, [in:] Научные доклады филол. факультета МГУ, М, 1998, Вып. 3, 52–70.
- [3] КУБРЯКОВА Е.С., *Возвращаясь к определению знака*, [in:] *Вопросы языкознания*, 1993, № 4, 18–28.
- [4] КУБРЯКОВА Е.С., *Начальные этапы становления когнитивизма: лингвистика – психология – когнитивная наука*, [in:] *Вопросы языкознания*, 1994, № 4, 34–47.
- [5] КУБРЯКОВА Е.С., *Язык и знание*, М, 2004, 560.
- [6] СЕЛИВАНОВА Е.А., *Когнитивная ономастиология*, К, 2000, 248.
- [7] СТОЛЯРОВА Л.П., *Базовый словарь лингвистических терминов*, Л.П. Столярова, Т.С. Пристайко, Л.П. Попко, К, 2003, 192.
- [8] *COTSO: Recommendations for Terminology Work*, MediaCenter of the Confederation, CH 3003 Berne, 2002, 112.

TERMINOLOGICAL WORK AS INTEGRAL PART OF INTERCULTURAL COMPETENCE DEVELOPMENT

The paper deals with terminology as a production, marketing and even an economic factor. Terminological work is considered as one of the main means of intercultural competence development in modern multilingual information society. The paper presents terminological working methods as well as main steps and underlying principles of a terminology project. The emphasis is made on cognitive and onomasiological method as one of the means of intercultural competence development allowing to state the correlation of notions reflected in these terminological units semantics, to categorize the defined notion, to define notional instruments of the naming units formation and the character of their motivation, adding much to intercultural competence development.

Jolanta WIELGUS*

CoMoViWo – KOMUNIKACJA W MOBILNYM I WIRTUALNYM ŚWIECIE PRACY

„Żyjemy w globalnym miejscu pracy bez stref czasowych i godzin urzędowania” [2]. To krótkie zdanie najlepiej oddaje dynamikę przemian kulturowych, jakie zaszły w otaczającym nas świecie. Kolejne generacje coraz bardziej zaawansowanych technologii komunikacyjnych przenikają do naszych instytucji, wymuszając nowe formy aktywności zawodowej. Jak słusznie wskazuje Natalie Burg, praca w wirtualnych zespołach stała się obecnie normą, tradycyjne sale konferencyjne zostały zastąpione platformami udostępniania danych i wideokonferencjami, a powszechną praktyką jest równoległe edytowanie jednego dokumentu przez wiele osób na całym świecie. Nie ma nic złego w usprawnianiu naszej działalności zawodowej za pomocą nowoczesnych urządzeń, pod warunkiem, że są one wykorzystywane w odpowiedni sposób.

Umiejętność komunikacji wirtualnej nie ogranicza się jedynie do kwestii technicznych. Porozumiewanie się z partnerami biznesowymi odbywa się często na płaszczyźnie międzynarodowej, co z kolei generuje konieczność posługiwania się językiem obcym w stopniu przynajmniej komunikatywnym. Skuteczność negocjacji jest również zależna od posiadanych kompetencji interkulturowych uczestników rozmów, a także umiejętności współdziałania w zespole. Badania wykazują, że średnio heterogeniczne grupy doświadczają znaczących problemów komunikacyjnych i nie osiągają swoich potencjalnych możliwości [1]. Istnieją różne wzory interakcji wśród członków grupy z różnych środowisk kulturowych, co wyraźnie wpływa na wydajność grupy i prowadzi do trudności komunikacyjnych.

Rolą instytucji oświatowych, jednostek kształcenia językowego w szkołach wyższych jest więc przygotowanie studentów, przyszłych i obecnych pracowników przedsiębiorstw do pracy w zespołach międzynarodowych. W odpowiedzi na zaistniałe

* Politechnika Gdańska, Centrum Języków Obcych, ul. Gabriela Narutowicza 11/12, 80-233 Gdańsk.

potrzeby powstał projekt Communication in Mobile and Virtual Work (CoMoViWo), czyli Komunikacja w mobilnym i wirtualnym świecie pracy.

Realizacja projektu w ramach Programu Erasmus+ przewidziana jest na lata 2014-2017, a fundusze zapewnia Agencja Wykonawcza ds. Edukacji, Kultury i Sektora Audiowizualnego (EACEA) w Brukseli. Budżet wynosi 223 747€, projekt koordynuje Turun Ammattikorkeakoulu Oy (Turku University of Applied Sciences, TUAS), a partnerami są:

- Turun Ammattikorkeakoulu Oy (Finlandia),
- International Certificate Conference e.V. (ICC) (Niemcy),
- The Manchester Metropolitan University (Wielka Brytania),
- Politechnika Gdańska (Polska),
- Universitat Politecnica de Valencia (Hiszpania).

Założeniem projektu jest opracowanie modułów szkoleniowych w formie elektronicznej dla studentów szkół wyższych i pracowników firm. Moduły przygotowane zostaną w dwóch wersjach językowych, angielskiej i hiszpańskiej, i zostaną udostępnione bezpłatnie jako Open Educational Resource (OER).

Wyróżnikiem projektu jest kompleksowe podejście do zagadnienia nauczania komunikacji w biznesie, które obejmuje nie tylko wykorzystanie nowych technologii, pracę w zespołach wielokulturowych, ale również aktywną współpracę z przedsiębiorstwami.

Projekt został podzielony na trzy etapy:

1. Przeprowadzenie analizy potrzeb i określenie umiejętności komunikacyjnych niezbędnych w pracy wirtualnej i mobilnej w środowisku wielojęzycznym i wielokulturowym.
2. Tworzenie wirtualnych modułów szkoleniowych i pilotaż w warunkach autentycznych.
2. Opracowanie materiałów instruktażowych i pomocy dydaktycznych dla nauczycieli.

W celu określenia potrzeb pracowników i pracodawców w komunikacji biznesowej opracowano ankietę, która została przeprowadzona wśród osób zatrudnionych w małych i średnich przedsiębiorstwach w Polsce, Hiszpanii, Niemczech, Finlandii i Wielkiej Brytanii. W ankiecie wzięło udział 269 respondentów. Pytania postawione w ankiecie dotyczyły:

- narzędzi komunikacyjnych wykorzystywanych w pracy,
- rejestrów językowych używanych w komunikacji wirtualnej,
- praktyk stosowanych przez firmy w zakresie poprawności politycznej i świadomości innych kultur narodowych,
- strategii komunikacji wirtualnej, które respondenci chcieliby rozwinąć, aby usprawnić wymianę informacji i współpracę w wirtualnych zespołach.

Wyniki ankiety wskazują, że zarówno w pracy indywidualnej jak i w pracy wirtualnych zespołów najczęściej korzystamy z poczty elektronicznej, platform udostępniania dokumentów i wideokonferencji.

Tabela 1. Wirtualne narzędzia komunikacji wykorzystywane w miejscu pracy [3]

	Nigdy	Rzadko	Czasami	Często	Zawsze
Platformy udostępniania dokumentów	21%	15%	20%	18%	26%
Poczta elektroniczna	3%	7%	10%	16%	64%
Forum	35%	21%	25%	11%	8%
Komunikatory	26%	17%	21%	18%	18%
Sieci społecznościowe	38%	17%	20%	17%	8%
Telekonferencje / wideokonferencje	22%	15%	28%	17%	18%

Odpowiedzi respondentów sugerują, że w komunikacji biznesowej częściej stosowane są formalne rejestry językowe. Firmy wdrażają normy politycznej poprawności, wśród pracowników istnieje świadomość różnic kulturowych i szacunek dla wartości i przekonań współpracowników pochodzących z innych kręgów kulturowych, wykazywana jest też gotowość do dostosowania strategii komunikacji w celu uniknięcia nieporozumień.

Uczestnicy ankiety podkreślają natomiast, że najbardziej zależy im na rozwinięciu takich umiejętności komunikacyjnych jak: prowadzenie negocjacji, konwersacji, wygłaszanie prezentacji oraz radzenie sobie z prośbami i odmowami.

Tabela 2. Strategie komunikacji wirtualnej, które należy udoskonalić [4]

Prowadzenie konwersacji (<i>small talk</i> , rozpoczynanie i kończenie rozmowy)	70%
Przedstawianie prezentacji wirtualnych	49%
Rozpatrywanie skarg	24%
Prowadzenie negocjacji (wyrażanie aprobaty i sprzeciwu, techniki perswazji, asertywność)	70%
Prowadzenie i/lub bycie gospodarzem (hosting) wirtualnej interakcji grupy	42%
Rozpatrywanie wniosków i udzielanie odmowy	44%

Drugi etap projektu zakłada stworzenie kursu w wersji elektronicznej zbudowanego z czterech modułów. Materiały szkoleniowe w języku angielskim i hiszpańskim przygotowywane są przez zespoły nauczycieli z uczelni partnerskich. W dalszej części opracowane zostaną też wytyczne, kryteria oceny, pomoce dla nauczycieli. Kurs tworzony jest dla dwóch typów odbiorców: indywidualnego, a więc dla osób, które samodzielnie chciałyby podnieść swoje kwalifikacje w zakresie komunikacji biznesowej w środowisku międzynarodowym, oraz dla grup prowadzonych przez nauczyciela. Treści przewidziane dla odbiorcy grupowego obejmują ćwiczenia, które mają za zadanie symulację sytuacji jak najbardziej zbliżonej do rzeczywistego miejsca pracy, na przykład prowadzenie bloga, wideokonferencji, korespondencji mailowej i inne zadania typu otwartego pobudzające do myślenia krytycznego, zmuszające do wyrażania własnych opinii, zajmowania stanowiska, czy prowadzenia negocjacji.

Pilotaż kursu również odbywa się w sposób imitujący warunki autentyczne. Grupy testowe złożone są zarówno z pracowników przedsiębiorstw jak i studentów, przy czym w jednym zespole znajdują się osoby z różnych uczelni i krajów. Po przeprowa-

dzeniu pilotażu moduły zostaną udoskonalone, a ostateczna wersja będzie udostępni-
na jako Open Educational Resource (OER).

Przygotowując kurs e-learningowy dla studentów i pracowników przedsiębiorstw, stworzyliśmy konsorcjum, które można porównać do firmy międzynarodowej, wielo-
kulturowej, zatrudniającej przedstawicieli różnych narodowości i języków, np. Wielką
Brytanię reprezentuje Hiszpanka, Angielka, Iranca. Naszym środowiskiem pracy jest
środowisko wirtualne, a miejscem pracy platforma Optima udostępniona przez Politech-
nikę w Turku w Finlandii. Spotykamy się regularnie w świecie rzeczywistym, ale dużo
częściej kontaktujemy się za pomocą poczty elektronicznej, wideokonferencje odbywa-
my przy użyciu Adobe Connect, inną formą komunikacji są Twitter, grupa na LinkedIn
czy tradycyjny telefon. Niezwykle cenna dla nas jest możliwość doświadczania różnych
sytuacji typowych dla funkcjonowania firm, dla których tworzymy kurs. Na co dzień
obserwujemy, jakie korzyści i trudności niesie ze sobą udzielanie się w wirtualnym ze-
spole, zdobywamy doświadczenie w pracy w grupie międzynarodowej, uczymy się
wzajemnych relacji, poznajemy kultury, dzielimy się różnymi sposobami aktywności
zawodowej, widzimy jakie problemy, głównie techniczne, niosą ze sobą np. wideokon-
ferencje. Praca w zespole jest wyzwaniem sama w sobie, a co dopiero w grupie osób
reprezentujących różne obszary kulturowe. Dopiero przy bezpośrednich spotkaniach zo-
baczyliśmy, że chociaż wszyscy biegle posługujemy się jednym wspólnym językiem, pod
tymi samymi hasłami rozumiemy inne zjawiska. Osiągnięcie konsensusu wymaga prowa-
dzenia długich, trudnych i nierzadko burzliwych dyskusji i negocjacji. Jak wyjaśnia
R. Lewis, bez względu na „narodowy” styl komunikacji członka zespołu – powściągliwy
czy gadatliwy, otwarty lub zamknięty, formalny lub nieformalny – jest prawdopodobne,
że przeniknie on do języka, którym posługuje się zespół. Nawet jeśli uczestnicy projektu
posiadają wysokie kompetencje językowe, mają pole minowe przed sobą [5].

Praca nad projektem w zespole międzynarodowym jest trudnym, ale bardzo cieka-
wym doświadczeniem. Mamy nadzieję, że efektem pracy zespołu międzynarodowego
CoMoViWo będzie kurs e-learningowy, który w sposób istotny wpłynie na podniesie-
nie kompetencji interkulturowych pracowników firm i jakość komunikacji w języku
obcym w sferze biznesowej. Zapraszam do odwiedzenia naszej strony internetowej:
<http://www.comoviwo.eu/> <https://twitter.com/comoviwo>

LITERATURA

- [1] ARITZ J., WALKER R., *Leadership Styles in Multicultural Groups: Americans and East Asians Working Together*, [w:] *International Journal of Business Communication*, 2014, Vol. 51(1), 72–92.
- [2] BURG N., *How Technology Has Changed Workplace Communication*, [w:] *Forbes*, Dec 10, 2013 [tłum. autorki].
- [3] Report of descriptive analysis. CoMoViWo project.
- [4] Report of descriptive analysis. CoMoViWo project.
- [5] LEWIS R., *When Teams Collide. Managing the International Team Successfully*, Nicholas Brealey Publishing, 2012, 197.

CoMoViWo – COMMUNICATION IN MOBILE AND VIRTUAL WORK

Dynamically changing forms of communication lead to deep transformations of work environment and style. Mobile and virtual nature of economic activity not only allows, but more often obliges us to make contacts with partners representing different cultural circles. Multilingualism and multiculturalism in modern working environment pose new challenges for the universities to prepare students for the current job market. The aim of the paper is to present the ongoing CoMoViWo European project, which intends to develop training modules on communication in mobile and virtual work for university students and employees from different business sectors. Modules in the electronic version will be prepared in English and Spanish.

John A. WOLF*

INTERCULTURAL COMMUNICATIVE COMPETENCE IN THE EFL CLASSROOM: PURPOSE AND PRACTICE

INTRODUCTION

This paper discusses the goal of Intercultural Communicative Competence (ICC), briefly how it emerged, and the purpose of working towards this goal in the EFL classroom. The research stems from a professional interest in how culture can be meaningfully discussed in a monolingual classroom. Prior to doing any research, I felt that ICC was a goal intended for university students who were majoring in a foreign language, and who intended to work in the field of translation or interpretation. However, ICC is an achievable goal in the EFL context, especially at the university level where learners are preparing to enter the workforce or study abroad. ICC provides a realistic language goal, rooted in communicative language that learners can in fact see themselves using in the near future.

This paper will provide some concrete ideas for lessons with an ICC goal in mind, and is heavily practical in nature. The lesson ideas come from personal experience, trial and error, and are embedded in effective language teaching practices.

1. FROM COMMUNICATIVE COMPETENCE TO INTERCULTURAL COMMUNICATIVE COMPETENCE

The language goal of ICC emerged due to dissatisfaction with the goal of communicative competence (CC). Nazari (2007, p. 202) describes a narrow and broad view of CC, citing Chomsky and Hymes respectively. Chomsky put forth the idea of linguistic competence, which is essentially a narrow view of CC, while Hymes incor-

* Department of Foreign Languages, Wrocław University of Technology.

porated the socio-cultural aspects of language in his definition (Nazari, 2007, p. 202). Nowadays the social aspect of language competence is crucial to communicative language teaching, and ‘good’ communicative language lessons root their aims in practical language use through social interaction.

The perceived weakness of CC is that culture is seen as a fifth skill, taught and learned separately from reading, writing, speaking, and listening. Kramersch asserts that culture “is always in the background...making evident the limitations of their [students’] hard won communicative competence...” (Kramersch, 1993, p. 1). Culture and language cannot be separated, and therefore language skills inherently involve understanding of culture to some extent. ICC enthusiasts would argue that cultural aspects of communication cannot be ignored, thus emphasizing the social functions of language (Corbett, 2003, p. 2).

Byram, a founding father of ICC, identifies five types of knowledge – essentially outcomes – of this approach: interaction between the individual and society, skills to interpret and relate interactions, critical cultural awareness, skills to discover and interact, and an attitude of cultural relativism (Byram, 1997, p. 34). Essentially Byram is attempting to define culture with respect to learning outcomes, and I will present a clearer picture of classroom implications later in this paper. The final outcome regarding attitude is key to ICC because it keeps learners open to elements of culture that are different from their own.

A more straightforward understanding of ICC is that it “includes the ability to understand the language and behaviour of the target community, and explain it to the ‘home’ community,” (Corbett, 2003, p.2). While this may reflect language learning realities for some learners, I prefer a more pedagogically influenced definition, where ICC involves the awareness of cultural influences on communication. If we consider politeness, for instance, several English course books have a section on making polite requests or inquiries. Clearly this is influenced by British and American cultural norms, where politeness is an essential premise in most interactions. Proponents of ICC would argue that this is a social interaction understood through cultural awareness, not simply a function of language.

2. THE LACK OF PRACTICAL AUTHENTICITY

ICC also includes the ability to observe and explain social behavior, which is viewed as culturally specific. The classroom implications emerge when we consider the language used to carry out social practices, from buying a bus ticket to rite of passage rituals. Practices such as rites of passage, coming of age ceremonies, rituals and celebrations are popular cultural practices, and in fact when culture is addressed in the classroom these practices are typically front and center. If we were to open any EFL course book we might find a double page spread on cheese rolling, the

indigenous people of Alaska, or how Easter is celebrated in the US. Whereas these popular practices are easily packaged by publishers as authentic aspects of American or British culture, they offer little useful knowledge to learners in terms of development of language and culture. In the EFL classroom they provide mildly interesting lesson material, and create an opportunity, particularly in the monolingual classroom, to contrast native practices with those of the target culture. This is their limit, however, especially considering that defining a target culture is complicated to say the least, much like attempting to define a target culture for Spanish language learners – which country’s “culture” should the class focus on?

Customs and rituals provide little useful linguistic knowledge to learners, and only stereotypical cultural knowledge. In fact, by focusing on customs and rituals we are left separating language from culture in a superficial way, where a teacher might start a lesson by saying, “Today we are going to discuss American culture.” This suggests that language and culture can be separated into different realms. In my opinion they cannot, and we construct each utterance we use in a culturally relevant way. When we speak a foreign language we assume a slightly different personality, tone of voice, system of gestures, etc. This is a sign of the inseparability of language and culture.

Mentioned above is the cultural practice of purchasing a bus ticket, which, at a glance, has little to no cultural significance. However, the public transportation system, or community, is absolutely culturally specific in every country, region or city. I’ve taken public transport on 4 continents, in a number of countries, and the process has never been the same. In Vietnam you buy a ticket on the bus from a uniformed ticket controller who helps you find a seat if needed. In Spain the metro is automated, with ticket machines in stations but not on platforms. In Holland you must use a special card to purchase a rail ticket, and the machines do not accept cash, so if you are a visitor you have to buy a ticket from a person in a ticket office. In some countries you have to speak to someone and in others, such as Spain, you do not. Once we add human to human interaction to the process we delve into the realm of language and culture.

3. SUGGESTIONS FOR CLASSROOM PRACTICE

The remainder of this paper will provide teachers with some ideas for ways to explore culture in the EFL classroom. My teaching context has been primarily monolingual, although not exclusively, so the ideas will be useful for mono and multilingual classes.

3.1. FINDING COMMON GROUND

Some EFL course books contain speaking activities with instructions like, “Find out how the people in your partner’s country celebrate weddings.” In a monolingual

class this activity would be skipped, or at best brushed over by teachers with an open class discussion about weddings. Comparing and contrasting cultures in the monolingual class is not easily done, especially when the teacher shares a native language with the students. Even when the teacher is a foreigner, this type of activity can only lead to a shallow comparison of wedding rituals in the teacher's culture and the students' – interesting, memorable, and enjoyable, but not containing much useful substance for a lesson.

In the monolingual classroom the learners' shared culture can be explored, and one way to do this is by asking learners to search for common past experiences:

- Prepare five questions for discussion that relate to the five senses – e.g. What is the last song you listened to? What is the coldest/hottest weather you've experienced? What's the strangest food you've eaten? etc.
- Ask the students to discuss these in pairs or small groups.
- Conduct open class feedback.
- Elicit the sense that relates to each question. Then tell students that "The sense with the strongest connection to memory is smell. However, our memories can be based on any of the five senses."
- Tell the students that you are going to draw a picture of a *vivid memory* that you have, and they have to guess the details of the memory and which sense it is related to.
- After you model the activity for the students they draw their own picture(s) and conduct the activity in small groups.
- During feedback, ask the students if any of their memories were similar to their partners'.
- Open the class to discussion on some shared past experiences.

This activity does not explicitly ask learners to discuss their own culture, but in sharing past experiences they are showing a potentially important story from their past that may have contributed to the type of person they are today. One shared experience that emerged through this activity during one of my lessons was taking school trips during primary and secondary school. Nearly all of my students had taken some kind of class trip in the past, so we were able to discuss the nature of these trips, why they were part of the curriculum, how they benefitted from them, etc.

In subsequent lessons these themes can be explored more deeply, eventually getting to the topic of education or maturity – what subjects are valued in the national education system? When is a child old enough to go on a trip without their parents? These questions will help uncover valuable cultural perspectives in learners' home culture, and the premise behind this idea is that we can only understand a foreign culture when we better understand our own culture. A similar phenomenon happens when we learn foreign languages – we learn more about our native language.

3.2. VARYING CUSTOMS ACROSS CULTURES

Another way that culture can be addressed in the EFL classroom is by choosing a custom that occurs across cultures and surveying it. This method is particularly conducive to explicit language instruction, where a reading or listening text can be exploited for both content and language. Some customs that can be explored in the classroom are: meeting and greeting, negotiation, manners and etiquette, tipping, giving and accepting gifts or invitations, etc. There is a variety of classroom techniques that can be used here, and in my opinion the lesson shape can be somewhat chosen based on the topic. Here's an example of a Test-Teach lesson shape used with the custom of tipping:

- To introduce the topic, ask students to brainstorm services that they would tip someone for. They should include the service and how much to tip. If "it depends," give one or two scenarios where the tip may vary.
- Feedback the ideas to the white board and try to get the group to agree on the appropriate amount to tip for up to 5 services.
- Prepare a matching activity with tipping customs from up to 10 countries, asking students to match the custom to the country.
- Here is where you might have a language focus with some controlled and freer practice.
- End the lesson with a discussion on tipping customs and any relevant experiences the students have had. You can also discuss why these countries may have a particular tipping custom; e.g. food servers in the US make far less than minimum wage, and rely on tips to make a living.

Tipping, much like the other customs mentioned above, can be viewed in terms of the national standards and personal standards. In the US, for instance, a restaurant tip is typically twenty percent, whereas some individuals may tip more or less as a personal rule. Similarly, some people refuse to tip as a form of passive protest against low wages for food service workers.

The practice of tipping and other customs are rooted in cultural perspectives which can be difficult to uncover in a ninety minute lesson. In fact when we start to question our own cultural perspectives, we may be at a loss for words, unable to explain why certain practices exist as they do. It is important to consider these points when lesson planning and to come to class with a strategy for managing these big questions. One strategy is to assign homework that requires students to research the roots of a particular practice.

3.3. SHIFTING PERSPECTIVES

One difficulty with cultural perspectives is that we are rarely aware of them, yet they rear their heads in distinct ways. Some utterances that are symptomatic of an engrained cultural perspective are:

- “We do things differently where I’m from.”
- “This does not make any sense.”
- “That’s not *proper* bacon.”

Becoming aware of our own perspectives is a slow and difficult process, so in my opinion taking an outsider’s perspective can be a useful practice.

I developed this lesson when I came across a website that offered advice on customs in several countries around the world. The site provided a cultural guide for foreigners that included information about business culture, basic do’s and don’ts, gift giving, etc. It seemed to be geared towards business travelers or for people who were going to spend a longer period of time in a foreign country. Naturally I wondered how my students would create a similar set of advice for people coming to live in their country:

- Ask students to discuss what might be difficult about moving to a foreign country.
- Tell them that they have to write 5 pieces of advice for an American coming to live in their country.
- Prepare a short reading with some advice from “professionals” about living in their country. You can probably find this online, or you can make it up yourself.
- Ask students to compare their ideas with the ideas in the reading.
- Here is where a language focus may be included – e.g. travel vocabulary, language for giving advice, conditionals, etc.
- Have the group decide on the best 5 pieces of advice, including their own ideas and ideas from the reading.

Through this activity an emic perspective on culture will hopefully emerge, where students essentially critique their own cultural practices and perspectives by advising foreigners to “keep this in mind.” The materials can also be criticized by students, especially if they were found online. In my own lessons we generated significant discussion on the accuracy of the material I brought to class, where some of the cultural information in the reading was debated heavily.

A similar procedure can be used for visiting a foreign country, especially where the target language is spoken. There are ample resources in the form of city guides and government websites with information for foreigners coming to visit.

4. CONCLUSION

ICC can in fact be a realistic goal for students in the EFL context. Above we have seen some ways in which cultural topics can be explored in class. Implementing ICC as a goal for EFL students does not require an entire overhaul of teaching practices, but can be achieved by using cultural topics as content for language lessons.

REFERENCES

- [1] BYRAM M., *Teaching and assessing intercultural communicative competence*, Clevedon, UK: Multilingual Matters LTD., 1997.
- [2] CORBETT J., *An intercultural approach to English language teaching*, Clevedon, UK: Multilingual Matters LTD., 2003.
- [3] KRAMSCH C., *Context and culture in language teaching*, Oxford, UK: Oxford University Press, 1993.
- [4] MORAN P., *Teaching culture: perspectives and practice*, Boston, MA: Heinle, 2001.
- [5] NAZARI A., *EFL teachers' perception of the concept of communicative competence*, *ELT Journal*, 2007, Vol. 61, No. 3, 202–210.
- [6] TOMALIN B., STEMPLESKI S., *Cultural awareness*, Oxford, UK: Oxford University Press, 1993.

Wykorzystanie modelu przywództwa sytuacyjnego w nauczaniu języków obcych

Małgorzata Bachan-Kołodziejka

Uniwersytet Pedagogiczny

Plan wystąpienia

1. Przyczyny podjęcia tematu
2. Definicja przywództwa sytuacyjnego
3. Główne założenia przywództwa sytuacyjnego
4. Zależności pomiędzy przywództwem sytuacyjnym, a nauczaniem języka obcego
5. Zastosowanie w nauczaniu języka obcego
6. Zastosowanie w nauczaniu języka specjalistycznego
7. Podsumowanie

JĘZYK OBCY



RYNEK PRACY

RYNEK PRACY



JĘZYK OBCY

Przywódstwo sytuacyjne – sposób zarządzania personelem uwzględniający **cztery etapy rozwoju** pracownika [...] model zarządzania dostosowujący **zachowanie** i wybór komunikacji lidera do kompetencji i zaangażowania podwładnego.

Przywódstwo sytuacyjne – efektywne podejście zarządzania i motywowania ludzi, zachęcające do komunikacji i kształtujące partnerstwo między liderem i pracownikami.

Blanchard K., *Przywódstwo wyższego stopnia. Blanchard o przywództwie i tworzeniu efektywnych organizacji*, przeł. Bekier A., Warszawa 2007, s. 14.

Blanchard K., *Jednominutowy menedżer i przywództwo. Przywództwo sytuacyjne i lepsza komunikacja na linii przełożony-podwładny*, przeł. Sztukowski W., Białystok 2008.

Główne założenia Przywódstwa Sytuacyjnego

- pracownicy mogą i chcą się rozwijać
- nie istnieje jeden „idealny” styl przywództwa
- styl przywództwa należy dostosować do sytuacji
- wyróżnia się 4 etapy rozwoju pracownika
- wyróżnia się 4 style zarządzania

Cztery etapy rozwoju pracownika wg P. Hersey'a i K. Blancharda

- entuzjastyczny debiutant
- rozczarowany adept
- ostrożny praktyk
- samodzielny ekspert

1. Pracownik entuzjastyczny debiutant

niski poziom kompetencji + wysokie zaangażowanie

- pozbawiony uprzedzeń i złych nawyków
- nastawiony na szybkie rezultaty
- wrażenie szybkich i wymiernych efektów pracy
- motywacja na stałym podwyższonym poziomie
- oczekiwania pracownika – jasne instrukcje
- potrzeba częstej kontroli lidera

2. Pracownik rozczarowany adept

niski/średni poziom kompetencji
+ niskie zaangażowanie

- mniej nowych zadań, nauka spowalnia
- nowe zadania wymagają więcej czasu
- wrażenie „pozostawania w miejscu”
- wrażenie „powrotu do tego samego miejsca”
- zmniejszona motywacja
- „przebłyski” wysokiego poziomu kompetencji
- frustracje

3. Pracownik ostrożny praktyk

średni/wysoki poziom kompetencji
+ zmienne zaangażowanie

- duża wiedza, znajomość procesów
- nie potrzebuje wielu instrukcji
- samodzielnie kieruje pracą
- krytyczne podejście do własnych umiejętności
- brak zaufania do własnych działań
- domaga się nieustannego poprawiania

4. Pracownik samodzielny ekspert

wysoki poziom kompetencji
+ wysokie zaangażowanie

- radzi sobie z najtrudniejszymi zadaniami
- odpowiedzialność za wyniki
- motywuje go możliwość samodzielnego działania
- powtarzające się błędy = osobista porażka
- wprowadza nowatorskie rozwiązania
- inspiruje innych

Cztery style zarządzania personelem

wg P. Hersey'a i K. Blancharda

1. instruowanie

(dla entuzjastycznych
debiutantów)

2. konsultowanie

(dla rozczarowanych
adeptów)

3. wspieranie

(dla ostrożnych
praktyków)

4. delegowanie

(dla samodzielnych
ekspertów)

1. INSTRUOWANIE (ED)

- wdrażanie w pracę
- przyglądanie się pracy innych / ćwiczenie na konkretnych przykładach
- ćwiczenie w warunkach niskiego ryzyka
- częste powtarzanie nowych umiejętności
- podawanie szczegółowych instrukcji
- ułożenie planu samorozwoju i nowych umiejętności

2. KONSULTOWANIE (RA)

- dokładne instrukcje i monitorowanie pracy + zwiększanie motywacji
- obustronny dialog, konsultacje
- podawanie jednego „gotowego” rozwiązania
- lider podejmuje decyzje po konsultacji
- rola lidera = wsparcie i budowanie poczucia własnej wartości

3. WSPIERANIE (OP)

- pracownik nie potrzebuje wielu wskazówek, potrzebuje wsparcia
- lider udziela wsparcia, nie udziela bezpośrednich instrukcji
- lider zachęca do działania poprzez stawianie pytań
- lider zachęca do szukania alternatywnych rozwiązań
- każdorazowe poprawianie błędów

4. DELEGOWANIE (SE)

- lider okazuje zaufanie
- lider motywuje pracownika poprzez powierzanie odpowiedzialnych zadań
- lider chwali znakomitą postawę pracownika
- lider dostarcza zasoby niezbędne do wykonania prac
- lider motywuje pracownika do ciągłego rozwoju

Zastosowanie modelu przywództwa sytuacyjnego w nauczania języka obcego

- **zarządzanie zespołem**
(dostosowanie przywództwa do grupy)
- **zarządzanie jednostką**
(dostosowanie przywództwa do jednostki)
- **zarządzanie kursem (2 opcje)**

1. zarządzanie zespołem

1. grupa entuzjastycznych praktyków
2. grupa rozczarowanych adeptów
3. grupa ostrożnych krytyków
4. grupa samodzielnych ekspertów

**grupa entuzjastycznych
debiutantów**

A1/A2

INSTRUOWANIE

grupa rozczarowanych adeptów

B1 / B2

KONSULTOWANIE

grupa ostrożnych praktyków

C1

WSPIERANIE

grupa samodzielnych ekspertów

C2 / SUM na filologii

DELEGOWANIE

INSTRUOWANIE W NAUCZANIU JĘZYKA OBCEGO

- uczniowie oczekują od prowadzącego jasnych instrukcji (1 rozwiązanie zadania, polecenia wydawane w języku ojczystym studenta)
- ćwiczenie nowego materiału w warunkach „niskiego ryzyka”
- częsta kontrola postępów, informacja zwrotna o postępach
- jednorazowo kontrolujemy/testujemy tylko jeden aspekt

WADY: powtarzalność instrukcji i aktywności językowych może prowadzić do monotonii prezentowanych treści, zmniejszenia zaangażowania, a nawet wycofania się osób szybciej przyswajających materiał.

KONSULTOWANIE W NAUCZANIU JĘZYKA OBCEGO

- praca z „wiecznie początkującymi”
- motywacja zewnętrzna (wymóg B2)
- nauczanie wymaga dokładnych instrukcji i systematycznego monitorowania postępów
- praca z motywacją, rozpatrywanie sugestii i potrzeb uczącego się
- uzależnienie częstotliwości powtórek od informacji zwrotnej
- jeden wariant rozwiązania zadania

WSPIERANIE W NAUCZANIU JĘZYKA OBCEGO

- częste „kryzysy językowe”, porównania z native speakerami
- poszukiwanie naukowego potwierdzenia tez o niemożliwości pełnej poprawności językowej
- studenci sami rozpoznają (niektóre) własne błędy językowe i domagają się ich każdorazowego poprawiania
- nauczyciel zachęca do pozalekcyjnego działania
- nauczyciel nakłania do poszukiwania alternatywnych rozwiązań oraz wnioskowania na podstawie nabytych umiejętności

DELEGOWANIE W NAUCZANIU JĘZYKA OBCEGO

- student ma dużą swobodę językową i przekonanie o poprawności własnych wypowiedzi
- błędy rozpatrywane są przez studenta w charakterze osobistej porażki
- nauczyciel wskazuje błędy i zachęca do dalszego rozwoju
- nauczyciel może konsultować się ze studentem (treści, wybór materiałów)
- student bierze odpowiedzialność za własną pracę
- nauczyciel zachęca studenta do poszukiwania analogii i wyjątków, zainteresowania etymologią słów
- zajęcia prowadzone są w języku obcym, język ojczysty stosowany jest w celach porównawczych

Zarządzanie jednostką (dostosowanie przywództwa do jednostki)

- w jednej grupie różne mamy style zarządzania dostosowane do potrzeb i kompetencji studenta (grupy seminaryjne, spotkania tutorskie)

Jan - Kontrolowanie

Małgorzata - Delegowanie

- w grupie lektoratu / wada – poczucie nierówności

Zarządzanie kursem (2 opcje)

- **Podział całego kursu na 4 etapy**

instruowanie (wprowadzam niezbędną teorię, terminy)

konsultowanie (casy)

wspieranie (realizacja projektu grupowego)

delegowanie (podsumowanie rezultatów projektu, projekt indywidualny, samodzielne zadania)

- **Podział każdego bloku tematycznego na 4 etapy**

wprowadzenie materiału

ćwiczenie i kontrolowanie opanowania materiału

zadania do samodzielnego wykonania pod kontrolą nauczyciela

podsumowanie, samodzielne zadania, wspólny wybór nowych zagadnień

**Podział kursu „Język rosyjski
dla potrzeb rynku pracy” 15 h**

instruowanie (6 h)

teoria, terminologia, słownictwo

konsultowanie (4 h)

ćwiczenie na konkretnych przykładach,
analiza przypadku

np. wyszukiwanie błędów w gotowych CV i LM

wspieranie (3)

praca w grupach, przygotowanie prezentacji
firmy

delegowanie (2)

samodzielne przygotowanie dokumentów
aplikacyjnych, rozmowa kwalifikacyjna
(wrażenia i rezultaty)

**Podział kursu „Język rosyjski
dla celów akademickich” 15 h**

instruowanie (6 h)

teoria, terminologia, słownictwo

konsultowanie (4 h)

ćwiczenie na konkretnych przykładach, analiza
przypadku

np. spotkanie tutorskie (praca w zespołach
2-osobowych)

wspieranie (3)

praca w grupach, przygotowanie mini wystąpień
konferencyjnych / napisanie abstraktu
wystąpienia

delegowanie (2)

samodzielne przygotowanie lub tłumaczenie
fragmentu artykułu naukowego / redagowanie
fragmentu pracy licencjackiej lub magisterskiej

Podsumowanie

- Model Przywództwa sytuacyjnego możemy stosować w pracy ze studentami.
- Możemy dobrać style komunikacji na 3 sposoby:
 - zarządzając grupą
 - zarządzając jednostką
 - zarządzając kursem.
- W nauczaniu języków specjalistycznych najbardziej efektywne wydaje się zarządzanie kursem.

Bibliografia

Blanchard K., *Przywództwo wyższego stopnia. Blanchard o przywództwie i tworzeniu efektywnych organizacji*, przeł. Bekier A., Warszawa 2007.

Blanchard K., *Jednominutowy menedżer i przywództwo. Przywództwo sytuacyjne i lepsza komunikacja na linii przełożony-podwładny*, przeł. Sztukowski W., Białystok 2008.

Całek A., Jaśniok M., Kasperek K., Piłat M., Polok G., *Zarządzanie zespołem. Motywacja i działanie*, Katowice 2011

Clutterbuck D., *Coaching zespołowy*, przeł. J. Środa, Poznań 2009.

Covey R., *Zasady skutecznego przywództwa*, przeł. Pawłowski K., Poznań 2004.

Mroziewski M., *Style Kierowania i Zarządzania. Wybrane Koncepcje*, Warszawa 2005.



ISBN 978-83-7493-918-8