

Doświadczenie pobytu w Polsce w narracjach zagranicznych studentów

Emilia Wąsikiewicz-Firlej
Anna Szczepaniak-Kozak
Hadrian Lankiewicz



Wydawnictwo
FRSE

Doświadczenie pobytu w Polsce w narracjach zagranicznych studentów

Emilia Wąsikiewicz-Firlej
Anna Szczepaniak-Kozak
Hadrian Lankiewicz



Wydawnictwo
FRSE

Doświadczenie pobytu w Polsce w narracjach zagranicznych studentów

Autorzy:	Emilia Wąsikiewicz-Firlej Anna Szczepaniak-Kozak Hadrian Lankiewicz
Recenzenci:	prof. dr hab. Agata Cudowska prof. dr hab. Jolanta Tambor
Redakcja:	Karolina Kwiatosz
Korekta:	Maryla Błońska, Karolina Kwiatosz
Projekt:	Dorota Zajączkowska, Mariusz Skarbek, Dima Słupczyński, Grzegorz Dębowski
Skład:	Grzegorz Dębowski
Druk:	Top Druk Łomża
Wydawca:	Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji Narodowa Agencja Programu Erasmus+ i Europejskiego Korpusu Solidarności Al. Jerozolimskie 142a, 02-305 Warszawa www.frse.org.pl kontakt@frse.org.pl

© Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji, Warszawa 2022

ISBN: 978-83-65591-42-5

DOI: 10.47050/65591425

Cytowanie: Wąsikiewicz-Firlej, E., Szczepaniak-Kozak, A. i Lankiewicz, H. (2022).

Doświadczenie pobytu w Polsce w narracjach zagranicznych studentów.

Warszawa: Wydawnictwo FRSE. doi: 10.47050/65591425

Publikacja bezpłatna.

Czasopisma i portale Wydawnictwa FRSE:

[języki:obce]
w szkole

europa
DLA AKTYWNYCH

eurodesk
Polska

EUROPEJSKI
PORTAL MŁODZIEŻOWY

Więcej publikacji Wydawnictwa FRSE: www.czytelnia.frse.org.pl

Spis treści

Wprowadzenie	5
1. Rola języka w trakcie pobytu za granicą	10
1.1. Czynniki motywujące do wyjazdów zagranicznych	12
1.2. Studiowanie za granicą jako doświadczenie życiowe: przegląd badań	14
1.3. Rola języka lokalnego i globalnego podczas pobytu za granicą	17
2. Polityka językowa oraz mobilność edukacyjna w Polsce i w Unii Europejskiej	22
2.1. Język jako konstrukt ideologiczny	24
2.2. Pojęcie polityki językowej	26
2.3. Polityka językowa Unii Europejskiej i Rady Europy	29
2.4. Europejska polityka edukacyjna a różnorodność językowa	32
2.5. Polityka językowa Polski	35
2.6. Mobilność edukacyjna	41
3. Podejście narracyjne w badaniach międzykulturowych	46
3.1. Definicja narracji	48
3.2. Metodologiczne aspekty podejścia narracyjnego	51
3.3. Narracje w badaniach międzykulturowych	54
3.4. Metodologiczne aspekty wywiadu narracyjnego	56
4. Pobyt w Polsce w narracjach zagranicznych studentów	60
4.1. Metodologia przeprowadzonego badania	62
4.1.1. Cele i pytania badawcze	62
4.1.2. Procedura badawcza	63
4.1.3. Profil uczestników	65
4.2. Wyniki	66
4.2.1. Przygotowanie do wyjazdu	66
4.2.2. Wyzwania	80
4.2.3. Ocena efektów pobytu w Polsce	123
4.3. Wnioski	135

Uwagi końcowe	140
Zalecenia praktyczne	144
Załączniki	148
Bibliografia	158
Streszczenie / Summary	174
Noty o autorach	176

Wprowadzenie

Świat niewątpliwie kurczy się w sensie poznawczym. Nie oznacza to, że staje się nieciekawym, ani że wszystko już o nim wiemy. Wprost przeciwnie, dzięki łatwiejszemu dostępowi do informacji i zwiększonym możliwościom komunikacyjno-transportowym, to co dawniej wydawało się nam inne lub obce, w obecnych czasach zostało nieco oswojone. Nie dziwią już nas tak bardzo inne kultury, inne zachowania czy inny ubiór. Internet i telewizja podają nam tę różnorodność na tacy, w zaciszu naszych domów. Jednakże nie wszyscy z nas ją akceptują i doceniają. Widać to między innymi w rosnącej popularności grup, które nie uznają inności i sprzeciwiają się tolerancji wobec różnorodności charakteryzującej współczesny świat. Najlepszym tego przykładem są ruchy nacjonalistyczne i ksenofobiczne, które w ostatnich latach zaktywizowały się w Europie i Stanach Zjednoczonych.

Mimo kampanii na rzecz poszanowania odmienności kulturowych i językowych, prowadzonych przez Radę Europy i inne instytucje Unii Europejskiej, nadal wielu z nas z trudem przychodzi pełniejsze zrozumienie innych kultur i nie przejawia zachowań prowadzących do pojednania międzykulturowego. Badania językoznawcze, kulturoznawcze czy socjologiczne coraz częściej powołują się na teorię relatywizmu kulturowego zaproponowaną przez Edwarda Sapira i Benjamina Whorfa (Słaboń, 2001). Nie wdając się w szczegóły i przyjmując umiarkowaną wersję sformułowanej przez nich hipotezy, Walery Pisarek (2008) założył, że procesy poznawcze poszczególnych osób są zależne od języka, którym władają – zwłaszcza ojczystego – oraz od kultury, w której żyją. Na przykład trudno zrozumieć daną kulturę bez dobrej znajomości języka osób, które ją tworzą. Z drugiej jednak strony zarówno naukowcy, jak i politycy twierdzą, że możliwe jest nabycie świadomości międzykulturowej (Baker, 2012) oraz rozwijanie międzykulturowej kompetencji komunikacyjnej (ang. *intercultural communicative competence*; Byram, 1997).

Przyjęta w Unii Europejskiej strategia wielojęzyczności położyła nacisk na zwiększanie znajomości języków obcych przez obywateli jednoczącej się Europy oraz nadała priorytet badaniom nad poprawą efektywności ich nauczania. Wyszedłszy z założenia, że żaden język nie istnieje w próżni, przyjęto, że uczenie się języka umożliwi poznanie innych kultur i mentalności osób, które władają innym językiem ojczystym. Sam proces nauki języka obcego ma prowadzić do pewnego rodzaju akulturacji, tj. wyjścia poza solipsystyczną wizję własnego zaprogramowania kulturowego, nabytego nieświadomie podczas dorastania w danej kulturze i przyswajania języka ojczystego. Dlatego też nauce języka

obcego i nauczycielowi przypisuje się wartości wychodzące daleko poza rozwijanie samych tylko sprawności komunikacyjnych.

Szczególną rolę przypisuje się znajomości i uczeniu się języka angielskiego, którego obecnie używa się na całym świecie. W dyskusji pojawiają się także głosy, że w zasadzie nie jest to już język obcy. W wielu krajach i w wielu środowiskach zaczyna on funkcjonować jako język drugi, co wynika z jego powszechnego nauczania w szkołach. Z kolei krytycy podejścia neoliberalnego twierdzą nawet, że żaden język obcy, w tym angielski, nie jest już cenionym zasobem, ale niezbędnym atrybutem na rynku pracy (Holborow, 2015). Inni natomiast doceniają jego wkład we wzrost liczby osób wyposażonych w międzykulturową kompetencję komunikacyjną. Im więcej osób zna język angielski, tym szybciej wzrasta poziom umiejętności efektywnego radzenia sobie w sytuacjach komunikacyjnych obejmujących przedstawicieli różnych kultur (np. Cavalleiro, 2015).

Bez wątpienia język angielski jest uznawany za współczesną *lingua franca* – tak jak niegdyś łacina czy język francuski – i powszechnie służy do porozumiewania się osób władających różnymi językami ojczystymi. Globalny charakter angielskiego sprawia, że trudno już mówić o nauce określonej wersji narodowej tego języka. Mało który nauczyciel otwarcie przyznaje, że uczy np. jego amerykańskiej odmiany, z powodu licznych problemów ze zdefiniowaniem nie tylko pełnego katalogu jej cech, lecz przede wszystkim z powodu problemów z wyznaczeniem, który z funkcjonujących podwariantów języka angielskiego jest najbardziej reprezentatywny dla osób mieszkających w Stanach Zjednoczonych. Natomiast odchodzenie od tzw. podejścia monolingwalnego (uczenia konkretnego wariantu) w nauce języków obcych skutkuje tym, że nierodzimi użytkownicy języka angielskiego posługują się pewnego rodzaju hybrydą – konglomeratem wielu elementów zaczerpniętych z różnych odmian narodowych i lokalnych. Mogą na przykład mieć wymowę podobną do tej rozpowszechnionej w Stanach Zjednoczonych, ale używać niektórych wyrazów z brytyjskiej odmiany. Wynika to zarówno z ich ekspozycji na różne warianty w mediach masowych, jak i z kontaktu z nauczycielami i użytkownikami posługującymi się równie zróżnicowanymi odmianami. Z tego powodu obecnie powszechnie używa się terminów *English as a lingua franca* (Jenkins, 2007) lub *Lingua Franca English* (Canagarajah, 2007) w odniesieniu do wariantów języka angielskiego używanego w komunikacji międzynarodowej przez osoby, dla których najczęściej angielski nie jest językiem ojczystym. Ten drugi termin podkreśla aspekt równego traktowania tej odmiany (na co wskazuje w pisowni choćby wielka litera) z innymi wersjami narodowymi. Ponadto nazwa *Lingua Franca* występuje w funkcji określającej, tak jak przymiotnik „American”

lub „British” w złożeniu American English lub British English¹. Z tego właśnie powodu w naszym opracowaniu stosujemy drugi z tych terminów – *Lingua Franca English* z zachowaniem jego specyficznej pisowni.

Niniejsza książka wpisuje się w nurt postrzegający kompetencje językowe, wykorzystywane w każdym języku, jako narzędzia umożliwiające funkcjonowanie w codziennym życiu. Dodatkowo uznajemy, że wbrew powszechnemu przekonaniu podczas dłuższych pobytów za granicą kompetencja komunikacyjna tylko w języku angielskim nie zapewni satysfakcjonującej kontroli, czy też wpływu na interakcje społeczne. Do tego niezbędna jest znajomość języka lokalnego, co niewątpliwie stoi w sprzeczności z rozpowszechnionym przekonaniem, że *Lingua Franca English* wystarczy do udanego życia za granicą. Choć nie negujemy statusu języka angielskiego jako języka globalnego, twierdzimy, że rozwijanie umiejętności językowych zwiększa możliwości zawodowe, społeczne i życiowe. Dodatkowo opanowanie lokalnego języka zapewnia wysoką jakość komunikacji, w tym zwłaszcza rozumienie spraw ważnych dla obcokrajowca. Poza tym język lokalny umożliwia zrozumienie i tworzenie humoru, budowanie głębokich relacji oraz wgląd w kulturę kraju goszczącego.

Publikacja została podzielona na cztery rozdziały. W pierwszym omawiamy przyczyny, dla których młode osoby postanawiają wyjechać za granicę. Jak pokazują najnowsze badania, istnieje cała gama powodów wykraczających poza poszerzanie umiejętności językowych. Studiowanie za granicą to doświadczenie życiowe, na które można patrzeć pod różnymi kątami: poznawczym, metapoznawczym, emocjonalnym czy behawioralnym. We wszystkich tych wymiarach kluczowe są tożsamość, kompetencja komunikacyjna i komunikacja międzykulturowa. Niemniej język (języki) jest punktem wyjścia, przez który są filtrowane wszelkie doświadczenia. Problem tylko w tym, że znajomość *lingua franca* nie gwarantuje dogłębnego poznania obcej kultury. Dzieje się tak, gdyż proces poznawania danej kultury i mentalności lokalnej społeczności wymaga uczestniczenia w tworzeniu znaczeń, a te nigdy nie są dane raz na zawsze. W takim sensie zrozumienie np. humoru często wymaga biernego lub czynnego uczestniczenia w procesie jego tworzenia. W książce przytoczono przykłady sytuacji, w których nieznanostwo języka lokalnego ogranicza uczestnictwo w procesach sensotwórczych i do pewnego stopnia izoluje osoby władające tylko międzynarodową odmianą języka.

W Rozdziale 2 odnosimy się do definicji samego języka oraz rozumienia pojęcia polityki językowej. Zaprezentowano w nim politykę Unii Europejskiej, w tym Polski jako kraju członkowskiego, względem mobilności edukacyjnej, będącej

¹ Amerykańska odmiana lub brytyjska odmiana języka angielskiego.

przedmiotem badania zaprezentowanego w ostatnim Rozdziale 4. Z dokumentów prawnych Rady Europy, Parlamentu Europejskiego, innych organów Unii Europejskiej oraz raportów prezentujących rezultaty dotychczasowych działań jasno wynika, że mobilność i wielojęzyczność są traktowane priorytetowo w Unii Europejskiej, zgodnie z przyjętym mottem „zjednoczeni w różnorodności”. Prawa obywateli Wspólnoty, status języków narodowych i ochrona języków mniejszości narodowych są gwarantowane w wielu dokumentach, w tym w dokumencie założycielskim, czyli *Traktacie o Unii Europejskiej*. Do rekomendacji i przepisów centralnych stosuje się także Polska. Tę część zamyka charakterystyka mobilności edukacyjnej w Europie. Polska korzysta z szerokiej oferty programów wymian edukacyjnych, głównie w ramach Erasmus+, oraz realizuje własne programy mobilnościowe, które zachęcają do podejmowania nauki w polskich uczelniach.

W następnym rozdziale zostały przedstawione podstawy teoretyczne podjętego badania oraz główne założenia podejścia narracyjnego wraz z jego zastosowaniem w badaniach międzykulturowych. Ta część kończy się omówieniem metodologicznych aspektów wywiadu narracyjnego.

Wyniki badania przeprowadzonego wśród studentów przebywających przez dłuższy czas w Polsce są tematem Rozdziału 4. Upoważniając one nas do stwierdzenia, że dla większości badanych pobyt za granicą tylko w sposób powierzchowny przejawiał się zwiększoną świadomością językową i poznaniem międzykulturowym. Większość respondentów nie przygotowywała się do wyjazdu, czekając na to, co przyniesie los. Wybór Polski jako kraju pobytu był najczęściej przypadkowy i wynikał z innych okoliczności niż chęć poznania nowej, w tym wypadku polskiej, kultury. W tym sensie nieprawdziwe byłoby stwierdzenie, że chęć poznania obcej kultury jest ważnym elementem w procesie podejmowania decyzji o wyjeździe. Niemniej doświadczenie międzykulturowe stało się wartością dodaną, wieńczącą pobyt. Kolejnym mitem okazało się powszechne przekonanie, że znajomość języka angielskiego gwarantuje nieograniczone możliwości komunikowania się i poznawania obcej kultury. Nawet jeśli wielu naukowców zgadza się z założeniem, że międzykulturowa kompetencja komunikacyjna jest i powinna być elementem nauczania języka angielskiego (Byram, 1997; Porto, Houghton i Byram, 2018; Sharifian, 2014), to najnowsze badania wskazują, że poziom znajomości tego języka nie koreluje pozytywnie z międzykulturową kompetencją komunikacyjną (Mighani, Moghaddam i Mohseni, 2020). Jedną z przyczyn takiego stanu rzeczy może wyjaśniać hipoteza Sapira i Whorfa. Przyjawszy lokalny charakter kultury i języka oraz aktywny udział uczestników dowolnego aktu komunikacyjnego we współtworzeniu znaczeń, można dojść do wniosku, że poznanie międzykulturowe bez znajomości języka lokalnego będzie zawsze skazane na powierzchowność. Odzwierciedlają

tę konkluzję wypowiedzi naszych respondentów, kiedy skarżą się na brak możliwości wejścia w głębsze relacje z polskimi rówieśnikami i wspominają o poczuciu izolacji od szerszej społeczności. Nie podważa to jednak wartości uczestniczenia w życiu społeczności lokalnej jako doświadczenia całościowego. Nawet jeśli ów udział tylko w nikłym stopniu przyczynia się do poszerzania świadomości i wiedzy obcokrajowców, to nadal jest to przełomowe doświadczenie w ich rozwoju ogólnym, a zdecydowana większość z nich ocenia je jako coś bardzo pozytywnego i wartościowego. Zintensyfikowane kontakty z lokalnymi mieszkańcami w trakcie dłuższego pobytu za granicą wymagają od obu stron mniej lub bardziej uświadomionej weryfikacji przekonań i wartości leżących u podstaw zachowań w trakcie interakcji z osobami o innych zasobach kulturowych, władających innym językiem ojczystym (Hofstede, 1980). Doświadczenie kultury niejako „na własnej skórze”, w trakcie rzeczywistych interakcji, obfituje w rozmaite pozytywne skutki, o czym więcej w Rozdziale 4.

W tym miejscu chcielibyśmy bardzo podziękować studentom zagranicznym, którzy podzielili się refleksjami z pobytu w naszym kraju oraz tym studentom z Instytutu Lingwistyki Stosowanej Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu², którzy dotarli do uczestników programu Erasmus+ studiujących na różnych uczelniach oraz zechcieli pod naszym kierunkiem przeprowadzić wywiady i je wstępnie opracować.

Emilia Wąsikiewicz-Firlej
Anna Szczepaniak-Kozak
Hadrian Lankiewicz

² W projekcie badawczym wzięli udział studenci trzeciego roku lingwistyki stosowanej w latach akademickich 2017/2018 i 2018/2019. Każda z osób uczestniczących w badaniu otrzymała indywidualne pisemne zaświadczenie i podziękowanie.

1

Rola języka w trakcie pobytu za granicą



Home

Krótsze lub dłuższe pobyty za granicą w celach zawodowych lub edukacyjnych stają się etapem życia coraz większej liczby osób pracujących lub uczących się praktycznie we wszystkich zakątkach świata. Z perspektywy osobistej dłuższe przebywanie za granicą jest najczęściej przełomowym doświadczeniem życiowym. Badania poświęcone takim pobytom przeprowadzone w ostatnich latach poszerzyły wiedzę o czynnikach, które je motywują. Oprócz rozwijania umiejętności językowych motywy te obejmują inne pobudki, takie jak chęć nawiązania przyjaźni, stworzenia związku lub budowania relacji (Coleman, 2013), a także szeroko pojęte odkrywanie samego siebie, ewolucji tożsamości podróźnego pod kątem religijnym, zawodowym czy seksualnym (Isabelli-García, Bown, Plews i Dewey, 2018). Z tej perspektywy pobyt za granicą postrzega się jako potencjalnie przełomowe doświadczenie życiowe (ang. *critical experience*; Isabelli-García i in., 2018), które może prowadzić do rozwoju tożsamości i otworzyć przed obcokrajowcem nowe możliwości uczenia się lub używania języka.

1.1. Czynniki motywujące do wyjazdów zagranicznych

Istnieje kilka czynników pozytywnie motywujących, które sprawiają, że dana osoba decyduje się wyjechać za granicę. Spośród nich na pierwszy plan wysuwa się nabywanie umiejętności językowych (British Council, 2015), równoległe ze zwiększaniem szans na zatrudnienie i otwieraniem nowych perspektyw zawodowych (por. King, Findlay i Ahrens, 2010; Deakin, 2014). Mark Teng podzielił pobudki osób wyjeżdżających na dwie grupy. Niektórzy inwestują czas i pieniądze w wyjazd za granicę w celu „gromadzenia zasobów symbolicznych (np. języka, edukacji, przyjaźni) i materialnych (np. dóbr kapitałowych, nieruchomości, pieniędzy)” (Teng, 2019, s. 44)³. Inne powody, leżące u podstaw decyzji o relokacji, obejmują poszerzanie wiedzy (King, Ruiz-Gelices, Findlay i Stam, 2004), ogólne zainteresowanie nową kulturą (Van Mol i Timmerman, 2013), a także zdobywanie doświadczeń międzykulturowych i rozwijanie kompetencji międzykulturowych (Beerkens, Souto-Otero, Wit i Huisman, 2016; Gómez, Imhoff, Martín-Consuegra, Molina i Santos-Vijande, 2018; Sison i Brennan, 2012).

Niektórzy badacze proponują, aby przyczyny udziału młodych dorosłych w wymianach traktować jako osobną kategorię, ponieważ w tej grupie decyzje o dłuższym pobycie za granicą zapadają najczęściej, a ich powody bywają

³ Tłumaczenie własne; wszystkie tłumaczenia w tej monografii zostały opracowane przez jej autorów.

bardzo zróżnicowane. Młodzi dorośli deklarują chęć zdobywania doświadczeń związanych ze studiowaniem lub pracą za granicą, aby odbyć pewnego rodzaju rytuał przejścia od dzieciństwa do dorosłości. Doznać czegoś, co może ich ukształtować lub wzbogacić w wymiarze osobistym i językowym (por. Xamaní, 2015). Hannah Deakin (2014) wskazała na „motywatory osobiste” – pozornie odległe od celów czysto edukacyjnych lub zawodowych, które jednak obejmują czynniki związane z rozwojem osobistym. Może to być chęć zabawy, potrzeba zmiany miejsca zamieszkania, poszukiwanie nowych celów i wrażeń. Wszystkie one są napędzane chęcią odkrywania, często połączoną z rozwojem społeczno-kulturowym osoby wyjeżdżającej (Gómez i in., 2018). Zdarza się, że motywem przewodnim bywa wyidealizowany obraz celu podróży, co sprawia, że niektóre kraje są bardziej preferowane względem innych z powodu ich większej atrakcyjności wywodzącej się ze stereotypów lub wizerunków rozpowszechnianych w mediach.

Inni badacze, którzy przyglądają się czynnikom leżącym u podstaw decyzji o pobycie za granicą, odwołują się do tzw. wartości konsumpcyjnych. Mogą one pomóc zrozumieć czynniki wpływające na podejmowanie decyzji o dłuższym wyjeździe za granicę, zwłaszcza w celu polepszenia znajomości języka obcego (tzw. turystyki językowej; Gómez i in., 2018; Sheth, Newman i Gross, 1991). Wyróżnia się pięć rodzajów wartości konsumpcyjnych: funkcjonalne, emocjonalne, społeczne, poznawcze i warunkowe. Wszystkie łącznie mogą mieć wpływ na ostateczny wybór miejsca docelowego lub zamiar podróży, choć zazwyczaj w procesie decyzyjnym konkurują ze sobą do momentu uzyskania przewagi jednych wartości nad pozostałymi.

W większości przypadków osoby podejmujące decyzję o wyjeździe kierują się wartościami funkcjonalnymi (użytkowymi), np. bliskością geograficzną, naturalnym pięknem miejsca docelowego, jego różnorodnością, jakością sztuki kulinarnej, spuścizną historyczną, rozwiniętą infrastrukturą, a w stosownych przypadkach – prestiżem. Drugie miejsce w rankingu często zajmują wartości emocjonalne. Podejmując decyzję pod wpływem pozytywnego nastawienia do miejsca docelowego, przyszli obcokrajowcy wybierają te kierunki, które uważają za warte odwiedzenia, lub które zapewniają zabawę i wypoczynek. Wiele osób podróżuje również w celu nawiązania przyjaźni lub poznania osób o podobnych zainteresowaniach, kierując się wartościami społecznymi. Ci, którzy wyjeżdżają, aby odkrywać nowe miejsca i uczyć się nowych rzeczy, nierzadko w celu ucieczki od rutyny, kierują się wartościami poznawczymi. Ostatnie z wymienionych – wartości warunkowe – odgrywają kluczową rolę w prezentowanym badaniu. Są one przypisywane celom podróży, a u ich podstaw leży „postrzegana użyteczność ze zbioru czynników zwiększających wartość

funkcjonalną lub społeczną” (Gómez i in., 2018, s. 127). Wartości te mają więc charakter zewnętrzny – są przypisane do celu wyjazdu, a nie do osoby wyjeżdżającej – i są skutkiem lepszego poznania ocenianego obiektu lub miejsca przeznaczenia w procesie jednostkowej reinterpretacji wartości. Na przykład niektóre osoby podejmują decyzję o wyjeździe do konkretnego miejsca, ponieważ wydaje im się ono bliskie pod względem geograficznym. Im dłużej w nim przebywają, zauważają, że miejsce przeznaczenia jest bezpieczne, jego gospodarka stabilna i łatwo jest tam o pracę, co przekłada się na wysoką jakość życia. Innymi słowy, przewartościowują oni swoją motywację do pozostania w danym kraju ze względu na konkretne wartości warunkowe.

1.2. Studiowanie za granicą jako doświadczenie życiowe: przegląd badań

Obecnie instytucje szkolnictwa wyższego na całym świecie stawiają sobie za cel przygotowanie studentów do funkcjonowania w zglobalizowanym świecie – w społeczności międzynarodowej, a doświadczenie studiowania za granicą stało się jednym z podstawowych elementów akademickich programów kształcenia. Cele takich wyjazdów daleko wykraczają poza poszerzanie znajomości językowych i obejmują na przykład nabywanie przez studentów świadomości międzykulturowej czy globalnej kompetencji komunikacyjnej (Isabelli-García i in., 2018; Szczepaniak-Kozak i Wąsikiewicz-Firlej, 2013). W tej książce przyjmujemy za zespołem Allana Findlaya, że umiędzynarodowienie studiów oraz mobilność edukacyjna są ze sobą nierozzerwalnie związane i prowadzą do osobistego rozwoju studentów, zwłaszcza do kształtowania ich tożsamości, a także przyczyniają się do rozwoju ich umiejętności oraz świadomości językowej i międzykulturowej (Findlay, King, Stam i Ruiz-Gelices, 2006).

Zapisy *Deklaracji bolońskiej* sygnowanej w czerwcu 1999 r. zakładały, że w 2020 r. co najmniej 20% studentów kształcących się w krajach Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego⁴ będzie brało udział w mobilnościach edukacyjnych. Z powodu pandemii, która rozpoczęła się na początku 2020 r., założenia te nie zostały osiągnięte (FRSE, 2021), ponieważ obawa o zdrowie poszerzyła repertuar czynników zniechęcających studentów do wyjazdu za granicę. Przed pandemią wśród głównych przeszkód wymieniano problemy finansowe, obawę przed rozluźnieniem więzi z bliskimi, niskie kompetencje językowe, względy

⁴ Ang. European Higher Education Area, EHEA.

osobiste (np. brak pewności siebie), czy też obawy o wyniki w nauce za granicą (Fowlie i Forder, 2018; Powell i Finger, 2013). Potencjalny wyjazd mogą też udaremnić problemy administracyjne, w tym te związane z uzyskaniem wizy (British Council, 2015), kwestiami związanymi ze środowiskiem społeczno-ekonomicznym (Findlay i in., 2006; Netz, Orr, Gwość i Huß, 2012) czy zwyczajny brak zainteresowania takim przedsięwzięciem (Beerkens i in., 2016).

Osoby, które zdecydują się na wyjazd i pokonają pierwsze przeszkody natury organizacyjnej, najczęściej tuż po przyjeździe do miejsca docelowego zderzają się z barierą językową, stereotypami własnymi i lokalnymi, a także z trudnościami w zrozumieniu nowego systemu wartości lub światopoglądu wynikającego z innej optyki myślenia. Kolejne na liście są kwestie związane z codziennym funkcjonowaniem obcokrajowca w kraju goszczącym, np. organizowaniem i legalizacją pobytu, codzienną pracą i załatwianiem spraw w instytucjach publicznych. Wyobrażona perspektywa tych problemów może działać paraliżująco, na przykład negatywnie wpływać na chęć podejmowania inicjatywy, nawiązywania kontaktów, co ostatecznie może prowadzić do przerwania pobytu.

W celu poznania roli czynników osobowościowych podczas spotkań międzykulturowych Karen Van der Zee i Jan Pieter Van Oudenhoven (2001) przeprowadzili badanie dotyczące udanych pobytów za granicą. Opracowany przez nich *Wielokulturowy kwestionariusz osobowości* (ang. Multicultural Personality Questionnaire) pozwala zmierzyć natężenie tych czynników za pomocą skal dla następujących kategorii: empatia kulturowa, otwartość umysłu, stabilność emocjonalna, inicjatywa społeczna i elastyczność. Zdaniem tych naukowców empatia kulturowa, definiowana jako zdolność do wyraźnego okazywania zainteresowania innymi, jak również do uzyskania i odzwierciedlenia w miarę dokładnego poczucia myśli, uczuć lub doświadczeń innych osób, jest podstawowym aspektem satysfakcjonującego i efektywnego pobytu za granicą (Van der Zee i Oudenhoven, 2001). Inne dostępne badania nie dzielą czynników na kategorie, a zamiast tego skupiają się na ogólnej zdolności danej osoby do skutecznego działania w środowisku wielokulturowym i nazywają ją predyspozycją do inteligencji kulturowej. Według Martine Gertsen i Anne-Marie Søderberg (2010) oraz Davida Thomasa (2006) inteligencja kulturowa to dynamiczna zdolność oparta na trzech wymiarach działających synergicznie:

1. Wymiar (meta)poznawczy – obejmuje wiedzę na temat różnic kulturowych oraz wpływu różnorodności kulturowej na interakcje i przedsięwzięcia prowadzone przez partnerów pochodzących z odmiennych kultur. Wymiar ten obejmuje również metapoziom, który odnosi się do zdolności do refleksji nad tym, jak różnorodność kulturowa wpływa na poznanie oraz rozumienie siebie i innych;

2. Wymiar emocjonalny – dotyczy zdolności do empatii, do bycia świadomym i otwartym na inne punkty widzenia, do zaangażowania i uczenia się z codziennych, zróżnicowanych kulturowo doświadczeń;
3. Wymiar behawioralny – oznacza umiejętność skutecznego komunikowania się w formie werbalnej i niewerbalnej w relacjach międzykulturowych w czasie rzeczywistym. Obejmuje on np. zdolność do rozpoznawania, wyjaśniania lub radzenia sobie z nieporozumieniami i innymi aspektami wchodzącymi w skład międzykulturowej kompetencji komunikacyjnej (por. Byram, 1997; Byram, Nichols i Stevens, 2001), a także szacunek do rozmówcy oraz aspekty związane z grzecznością językową.

Przebieg adaptacji w obcej kulturze zależy w dużym stopniu od profilu tożsamości kulturowej. Składa się on z różnych elementów, z których wspólne nawyki, charakterystyczne sposoby interpretacji i utrwalone idee mogą być wyraźnymi wskaźnikami wspólnych cech (por. Jameson, 2007). Jednak zasadniczo profil tożsamości kulturowej jest wyznaczany przez różnicę, tzn. zbiorowa tożsamość jest zawsze definiowana w opozycji do innej grupy. Kontakty z obcokrajowcami sprzyjają wzmacnianiu własnego poczucia tożsamości kulturowej, ponieważ prowadzą do uświadomienia sobie jej elementów składowych. Innymi słowy, uświadamiamy sobie cechy naszej kultury najdobitniej, kiedy spotykamy osobę, która takich cech nie ma. Niekiedy jednak konfrontacja z nową cechą lub jej brakiem może prowadzić do konfliktu tożsamości kulturowej.

W najnowszych badaniach pobyt za granicą traktuje się jako doświadczenie, którego sukces w dużym stopniu zależy od tożsamości jednostki, a jednocześnie takie, które w dużej mierze może tę tożsamość kształtować. Według jednej z definicji „tożsamość to społeczne pozycjonowanie siebie i innych” (Bucholtz i Hall, 2005, s. 586). Początkowo uznawano, że konstrukt ten jest kształtowany podczas interakcji lokalnych, w języku ojczystym. Z czasem zauważono, że uczenie się języka obcego i przebywanie za granicą również może wywierać wpływ na tożsamość: „gdy osoby przemieszczają się przez granice geograficzne i psychologiczne, zanurzając się w nowych środowiskach społeczno-kulturowych, stwierdzają, że ich poczucie tożsamości jest zdestabilizowane i wkracają w okres walki o równowagę wewnętrzną” (Block, 2007, s. 864). Pobyt poza miejscem pochodzenia może prowadzić do zakwestionowania niektórych składowych tożsamości. Nowe i zróżnicowane doświadczenia skłaniają do przeformułowania punktów odniesienia, które do tej pory były wykorzystywane do oceny rzeczywistości i pozycjonowania się w niej. W ten sposób tożsamość jednostki ulega zmianom. Pobyt za granicą to okres intensywnego konfrontowania praktyk, zwyczajów i zachowań nabytych w miejscu pochodzenia. Zdaniem Celeste Kinginger

(2013; 2015) dochodzi wówczas do intensywnego zderzenia rzeczywistości znanej z tą nieznaną, w wyniku czego rodzi się potrzeba wypracowania płaszczyzny porozumienia (ang. *negotiation of difference*). U większości osób wywołuje to poczucie ambiwalencji, wewnętrznego konfliktu, a nawet destabilizacji. Dla obcokrajowca najlepszym sposobem wypracowania wewnętrznego kompromisu jest funkcjonowanie w lokalnej sieci społecznej.

1.3. Rola języka lokalnego i globalnego podczas pobytu za granicą

Pragnienie nauczenia się języka w znacznym stopniu wpływa na gotowość do wyjazdu za granicę. Dane z raportów UNESCO (2014; 2019) potwierdzają, że na wybór kraju docelowego mogą mieć wpływ trzy czynniki wskazane przez Christinę Isabelli-García, Jennifer Bown, Johna Plewsa i Dana Deweya (2018). Pierwszy polega na studiowaniu w krajach, w którym pierwszy język studenta (J1) jest jednym z lokalnych języków urzędowych, co minimalizuje lub nawet wyklucza konieczność uczenia się języka obcego (JO). Drugi sposób polega na wyborze kraju anglojęzycznego, co jest skutkiem niezaprzeczalnego statusu *Lingua Franca English* w świecie akademickim oraz związanych z tym wysiłków podejmowanych przez uczelnie na całym świecie, aby otwierać się na studentów, brać udział w globalizacji kształcenia i stawiać czoło wyzwaniom współczesnego świata. Trzeci sposób dotyczy osób wybierających kraj, w którym językiem mówionym nie jest ani ich język ojczysty (J1), ani angielski. Niektórzy chcą uczyć się języka ojczystego przodków, zwłaszcza kraju pochodzenia ich rodziców lub dziadków (Gómez i in., 2018). Inni pragną lepiej poznać swoją tożsamość religijną, narodową lub etniczną, która najczęściej jest powiązana z konkretnym krajem lub regionem (Shively, 2016). Jednak najczęściej globalizacja przyczynia się do promowania nauki języka angielskiego i przynosi korzyści studentom pozostającym w globalnych sieciach, w których język ten nie tylko stał się *lingua franca*, lecz także „formą kapitału kulturowego” (Short, Bonniche, Kim i Li, 2001, s. 4).

Podobnego zdania jest Mark Teng (2019), który twierdzi, że wybierając kraj docelowy, studenci biorą pod uwagę przede wszystkim zasoby kapitałowe, jakie są potrzebne do nauki danego języka. Nawiązując do logiki dyskursu neoliberalnego, można powiedzieć, że język angielski uległ w istocie obiektywizacji (tutaj rozumianej jako uprzedmiotowienie) i przypisano mu rzeczywistą wartość rynkową. Powszechnie jest uznawany za narzędzie torujące drogę do sukcesu społeczno-ekonomicznego, umożliwiające nawiązanie kontaktów ze społecznościami globalnymi (zob. np. Kubota, 2011; Pavlenko, 2001), a zarazem uprzywilejowujące

tych, którzy go opanowali. Można zatem stwierdzić, że globalizacja wpływa na politykę edukacyjną i indywidualne decyzje, a masowe osiągnięcie biegłości językowej w zakresie języka angielskiego odbywa się kosztem popularności i motywacji do uczenia się innych języków.

Założenie o wyższości komunikacyjnej i instrumentalnej funkcji języków bardziej popularnych (np. angielskiego lub hiszpańskiego), powszechnie podzielane w środowisku naukowym, jest silnie zakorzenione w dychotomicznej tendencji do traktowania języków szeroko rozpowszechnionych jako narzędzi komunikacji, a języków mniejszościowych jako wyznaczników tożsamości (zob. Riera-Gil, 2019). W ramach tego podejścia języki większościowe są postrzegane jako klucze do integracji i rozwoju społeczno-ekonomicznego w przeciwieństwie do języków mniejszościowych, które zaspokajają indywidualną autonomię. Jednocześnie często podzielany pogląd głosi, że języki mniejszościowe działają jak inhibitory społeczno-ekonomiczne. Oznacza to, że osoby władające tylko takim językiem rzadziej nawiązują relacje z przedstawicielami innych kręgów językowych, w tym także z grupą językowo dominującą w danym regionie. Ten spolaryzowany obraz jest sprzeczny z dążeniem międzynarodowych struktur, takich jak Unia Europejska lub organizacje działające w krajach nieanglojęzycznych, do promowania wielojęzyczności i równego statusu wszystkich języków, a także do traktowania wielojęzyczności indywidualnej i społecznej jako atutu oraz narzędzia służącego do wspierania sprawiedliwości społecznej oraz wartości demokratycznych (np. May, 2014; 2015; Mehmedbegovic i Bak, 2017).

Większość teorii komunikacji zakłada, że osiągnięcie porozumienia w konkretnej sytuacji, czy też używanie języka jako takiego, zależy w dużym stopniu od występowania wspólnej płaszczyzny między rozmówcami, np. podzielanych konwencji dotyczących zasad komunikowania się, standardów i norm (Kecskes, 2018). W wypadku komunikacji międzykulturowej wielkość wspólnej płaszczyzny jest z reguły ograniczona, a jej występowanie nie może być przyjmowane za pewnik. Raczej owo porozumienie należy za każdym razem wytworzyć podczas rozmowy. Aby było to możliwe, rozmówcy muszą korzystać ze wspólnego środka komunikacji. Większość osób przebywających dłużej za granicą zakłada, że język angielski będzie tym zasobem, który zapewni im satysfakcjonujące funkcjonowanie i komunikowanie się na miejscu (por. Szczepaniak-Kozak, 2012; 2014; Szczepaniak-Kozak i Kłodnicka, 2015). Zazwyczaj jednak nie zdają sobie sprawy z tego, że komunikacja międzykulturowa polega na współtworzeniu znaczenia i treści. Gdy obcokrajowcy nie znają lokalnego języka, uczestniczą w takim współtworzeniu w ograniczonym lub mniej efektywnym stopniu albo nie uczestniczą w tym procesie wcale. Dobrym przykładem braku udziału we współtworzeniu znaczenia są trudności ze zrozumieniem stylu wypowiedzi, jakich doświadczają

obcokrajowcy. Nie potrafią na przykład zinterpretować żartu lub rozpoznać ironii w odpowiednim kontekście, ponieważ z reguły nie mają dostępu do podstawy koncepcyjnej lokalnego języka ani do kontekstu społeczno-kulturowego. Dodatkowo w codziennej komunikacji, często spontanicznie, kreuje się znaczenia lub bawi słowami (Kecskes, 2018), co tym bardziej utrudnia obcokrajowcom uczestniczenie w rozmowie na równi z innymi. Zatem, aby móc komunikować się w rzeczywistych warunkach użycia języka i robić to w sposób spontaniczny, sama znajomość danego języka nie wystarczy. Potrzebna jest przede wszystkim znajomość jego sfery konceptualnej i tła społeczno-kulturowego, a także umiejętność tzw. kontroli operacyjnej, która jest niezbędna do przetwarzania znaczeń językowych.

Kontrola operacyjna to w dużym uogólnieniu zdolność mózgu do jednoczesnego wykonywania wielu operacji składających się na daną czynność. Posługując się językiem, nie tylko należy skupić się na tym, co chce się powiedzieć (koncepcja), lecz także zapanować nad słowami i konstrukcjami, jakich chce się użyć, aby dostosować wypowiedź do danego kontekstu. W języku ojczystym te operacje są wykonywane bezwiednie, a uwaga skupia się najczęściej na treści komunikatu. Tymczasem powtórzenie tych wszystkich czynności w języku obcym jest niezwykle trudne. Najczęściej wiadomo, co chce się powiedzieć, lecz uwaga kieruje się na poszukiwanie odpowiednich słów kosztem dbałości o gramatykę i wymowę. Im dłużej używa się języka obcego, tym lepsza staje się kontrola operacyjna i umiejętność rozkładania uwagi na poszczególne elementy komunikacji. Wymaga to jednak spontanicznego posługiwania się danym językiem, a nie tylko uczenia się o nim.

Wracając do sytuacji funkcjonowania w grupie, w której tylko obcokrajowiec nie zna języka lokalnego (np. grupa zajęciowa na studiach). Początkowo najczęściej inni jej członkowie używają w rozmowach z nim wspólnie znanego języka obcego. Jeśli obcokrajowiec zna trochę język lokalny i go używa, to według Istvana Kecskesa (2018) osoby miejscowe w języku ojczystym nieświadomie, ale automatycznie, wykształcają zachowania go wspomagające (jeśli dostrzegą, że obcokrajowiec nie opanował ich języka ojczystego bardzo dobrze). Intuicyjnie przewidują, że w komunikacji mogą pojawić się trudności, których starają się unikać, używając wspierających gestów, powtórzeń, wyjaśniając kontekst informacji lub bagatelizując ewentualne nieporozumienia. Takie zachowanie, mimo swoich zalet, nie jest dla nich naturalne i nie może trwać w nieskończoność.

Jeśli obcokrajowiec nie opanuje w lepszym stopniu języka lokalnego, a miejscowi nie znają dobrze angielskiego lub innego języka powszechnego, to ich kontakty międzykulturowe nie będą się rozwijać. Z czasem rodzimi użytkownicy języka lokalnego zaczną przekazywać mniej treści, a niekiedy nawet stronić od rozmów z obcokrajowcem, aby uniknąć obciążenia komunikacyjnego. Brak postępów

językowych obcokrajowca wiąże się dla nich z koniecznością utrzymywania skupienia podczas konwersacji w języku obcym, co najczęściej kończy się tym, że w grupie ponownie zaczynają porozumiewać się między sobą w języku ojczystym, nie bacząc na potrzeby komunikacyjne obcokrajowca i pośrednio wykluczając go z rozmowy. W konsekwencji osoby niebędące rodzimymi użytkownikami języka lokalnego w takich okolicznościach tracą szansę na pogłębienie interakcji i korzystanie z możliwości, jakie one ze sobą niosą (np. dostęp do nieformalnych informacji, nawiązanie nowych kontaktów). W tym kontekście twierdzenie Kecsesa (2018) jest uzasadnione: aby komunikacja była trwała i satysfakcjonująca, każdy rozmówca musi dzielić to samo narzędzie komunikacji (konkretny język) oraz płaszczyznę koncepcyjną i społeczno-kulturową danej grupy. W dłuższej perspektywie używanie narzędzia, które nie wymaga od rozmówców intensywnego skupienia lub wysokiego poziomu kontroli operacyjnej, umożliwia pogłębianie komunikacji i utrwalanie relacji. Znajomość języka lokalnego zwiększa więc skuteczność interakcji komunikacyjnych oraz przekłada się na ich liczbę i jakość (Riera-Gil, 2019).

Znajomość języka lokalnego jest korzystna także z innych powodów. Po pierwsze, odejście od promowania tylko jednego języka jako globalnego narzędzia komunikacji w kierunku promowania znajomości języków lokalnych może poszerzyć możliwości społeczno-ekonomiczne i życiowe obcokrajowców. Po drugie, indywidualna wielojęzyczność sprzyja gotowości do angażowania się w życie społeczne podczas pobytu za granicą, co zwiększa pulę zdobywanych doświadczeń (Hampton, 2016). Dodatkowo, z perspektywy etniczno-kulturowej i sprawiedliwości społeczno-ekonomicznej, znajomość języków lokalnych to bezsporny atut. W świetle współczesnych teorii ekonomicznych, w tym zwłaszcza tych postulujących gospodarkę dzieloną lub opartą na wiedzy, znajomość języka lokalnego przyczynia się do wyrównywania szans i budowania szerokiej platformy zaufania (Hampton, 2016; Mehmedbegovic i Bak, 2017). Zdaniem Mar Gómez i współpracowników bardzo często „umiejętność posługiwania się innymi językami zwiększa konkurencyjność pracowników w globalnej gospodarce” (Gómez i in., 2018, s. 125). Część osób, które wzięły udział w badaniu przedstawionym w Rozdziale 4, dostarczyło argumentów za tą tezą. Niektórzy studenci przyjechali bowiem do Polski, aby nauczyć się języka polskiego lub doskonalić jego znajomość podczas pobytu. W tym sensie można ich uznać za turystów językowych (zob. Podrozdział 1.1). Według zespołu Gómez są to osoby, które podróżują za granicę „w celu poprawy umiejętności komunikacyjnych”, ale jednocześnie tego typu turystami są również osoby, które „podróżują w celach służbowych lub szkoleniowych” (Gómez i in., 2018, s. 125).

Obecnie coraz więcej badaczy wskazuje na efekt synergii, jaki może wywołać wielojęzyczność u obcokrajowców (por. Mehmedbegovic i Bak, 2017). Na przykład Elvira Riera-Gil (2019) podkreśla wzajemne powiązania i komplementarność zarówno globalnych, jak i lokalnych sfer życia ludzkiego. Z jednej strony, w wymiarze lokalnym, ludzie są silnie emocjonalnie związani z danym miejscem i potrzebują interakcji ze społecznością, która w nim mieszka. Z drugiej, mieszkańcy współczesnego świata nie są ograniczeni tylko do jednego miejsca lub społeczności, co znacznie poszerza zakres możliwych interakcji. Oznacza to, że im więcej zna się języków, tym szersze staje się grono osób, z którymi potencjalnie będzie można się porozumieć. Takie podejście nie zakłada wyższości ani języka globalnego, ani lokalnego, ale wskazuje na fakt, że zdolność do posługiwania się różnymi językami stwarza szerokie możliwości budowania zróżnicowanych relacji społecznych i daje jednostkom możliwość dokonywania własnych wyborów dotyczących rodzaju życia, jakie chcą prowadzić.

Inspiracją do napisania tej książki było przekonanie, że znajomość języków niemających statusu globalnego powinna być traktowana jako narzędzie umożliwiające wpływ na interakcje społeczne, w tym na codziennie toczone rozmowy i funkcjonowanie. Komunikacja jest z natury strategiczna i zorientowana na cel. Cytując Malcolma Parksa (1994, s. 592): „komunikujemy się, ponieważ zaspokajanie naszych potrzeb często zależy od innych. Zaspokajanie naszych potrzeb jest możliwe dzięki wywieraniu wpływu na inne osoby lub kontrolowanie reakcji innych na nas”. Wywieranie skutecznego wpływu na inne osoby wymaga znacznego doświadczenia i wiedzy ogólnej, w połączeniu z umiejętnym posługiwaniem się językiem.

Wybrane podejścia omówione w tej części zostaną wzięte pod uwagę podczas analizy danych narracyjnych przedstawionych w Rozdziale 4. Wcześniej jednak krótko przedstawimy uwarunkowania prawne wielojęzyczności w Polsce i w Unii Europejskiej.

2



Polityka językowa oraz mobilność edukacyjna w Polsce i w Unii Europejskiej

Unia Europejska zrzesza 27 państw, których obywatele należą do różnych kręgów kulturowych. Niektóre z nich są stosunkowo homogeniczne, inne zaś są konglomeratem wielu grup etnicznych i kultur, posługujących się odmiennymi językami o statusie urzędowym lub całą gamą dialektów i gwar języka urzędowego danego kraju. Pewne języki mają status etnicznych, regionalnych lub urzędowych języków pomocniczych, którymi władza lokalna mniejszość. Sprawne funkcjonowanie takiej wspólnoty wymaga na poziomie komunikacyjnym wdrożenia polityki językowej i odpowiedniego jej propagowania w krajach członkowskich. Te z kolei mogą mieć własne ambicje w tym zakresie i nie zawsze w pełni realizować ogólne założenia. W centrum uwagi tego rozdziału znalazła się także polityka Polski jako kraju członkowskiego Unii Europejskiej. Prezentujemy w nim problemy wszelkich podziałów językowych oraz – zważywszy na kontekst rozważań – odnosimy się do mobilności edukacyjnej, która z jednej strony służy realizacji założeń polityki językowej, a z drugiej przyczynia się do integrowania kulturowo-językowego mieszkańców Wspólnoty.

2.1. Język jako konstrukt ideologiczny

Jak już wcześniej wspomniano, język jest bardzo ważnym elementem tożsamości danej grupy społecznej, etnicznej czy narodowej, również w ujęciu historycznym. Nie dziwi więc to, że często narody walczące o autonomię lub odbudowujące swoją państwowość przywiązują bardzo dużą wagę do rewitalizacji i umocnienia roli ich języka. Silne są także tendencje do jego standaryzacji. Tak jest w przypadku języka ukraińskiego, który ma być gwarantem odmienności narodowej, czy języka Basków zamieszkujących terytorium Hiszpanii. Zarówno polityka językowa Ukrainy, jak i Kraju Basków zmierza do pełnej kodyfikacji języka, określenia jego statusu prawnego, upowszechnienia i uprawomocnienia. Podobne postulaty wysuwa się wobec „języka kaszubskiego”, który z lokalnego dialektu, po długich dyskusjach wspartych badaniami językoznawczymi i akcjami promocyjnymi społeczności kaszubskiej, uzyskał status języka regionalnego, czyli etnolektu (*Ustawa o mniejszościach narodowych...*, 2005). W praktyce we wszystkich tych przypadkach można mówić o tyglu różnorodnych dialektów – z punktu widzenia socjolingwistycznego – lub o zespole praktyk językowych na danym terytorium, czyli o tzw. languagingu (pl. *mowomysł*) – z punktu widzenia ekolingwistyki (Lankiewicz, 2014) – które ze względów polityczno-społecznych zunifikowano i ustandaryzowano do postaci odmiennego języka w celu utrzymania odmiennej tożsamości etnicznej lub narodowej.

Jednym z regionów Europy, w którym podziały językowe wynikają wprost z działalności politycznej, są Balkany. „Język serbsko-chorwacki” – jako termin

językoznawczy służący do zbiorczego określania praktyk językowych terenu byłej Jugosławii – uległ rozbiciu na cztery odrębne standardy służące do określania etnicznych (lub narodowych) tożsamości: serbskiej, chorwackiej, bośniackiej i czarnogórskiej. W istocie wszystkie te odmiany to jeden zrozumiały przez wszystkich język (zapisywany alfabetem łacińskim, cyrylicą lub na obydwa sposoby). Jak zaznaczają językoznawcy, wywodzą się one z tej samej grupy dialektalnej, a różnią się od siebie mniej niż odmiany języków europejskich, używanych do dziś w państwach postkolonialnych lub terytoriach zamorskich (np. angielski, hiszpański, portugalski; Kordić, 2010).

Pomijając spory językoznawcze na temat odrębności poszczególnych języków, można pokusić się o stwierdzenie, że współcześnie wyodrębnianie języków jest rezultatem polityki językowej danego kraju, a dokładniej – rezultatem działalności politycznej danej grupy etnicznej, społecznej lub formacji politycznej. Historia daje wiele przykładów, w których polityka językowa z różnym skutkiem odgrywała znaczącą rolę w wysiłkach na rzecz unifikacji terytorialnej oraz budowania tożsamości narodowej. Silną tendencję do standaryzacji i unifikacji językowej przejawiają wszelkie ruchy nacjonalistyczne, dla których język jest nie tylko narzędziem służącym do budowania poczucia odrębności kulturowej i narodowej, lecz także instrumentem propagandowym. Narzucanie standardu językowego przez przywódców takich jak Benito Mussolini czy Francisco Franco miało wywołać w określonej grupie poczucie wspólnoty, temperować ruchy lub tendencje separatystyczne. Z drugiej strony, konsekwentne używanie propagowanej odgórnie nowomowy służyło indoktrynacji. Antonio Gramsci (1971/1991) w swojej teorii hegemonii podkreślał, że najszybszym sposobem kontroli, niewymagającym użycia bezpośrednich środków przymusu, jest ideologizacja języka.

Nie wdając się w szczegóły, można także uznać, że wielu nowo wyodrębnionym językom status ten przyznano dość arbitralnie, a decyzje motywowane były niejednokrotnie pobudkami politycznymi oraz wynikały z podziałów i dążeń niezwiązanych ściśle z odrębnością kodu komunikacyjnego. Współczesne językoznawstwo coraz częściej zastępuje samo słowo „język” (ang. *language*) terminem „*linguaging*”, który ma przynajmniej dwa znaczenia. Z jednej strony odnosi się on do faktu, że użytkownicy zasobów językowych z zasady nie ograniczają się do jednego repertuaru językowego, a w swobodnej komunikacji używają wszelkich dostępnych im zasobów językowych. Z drugiej, poszczególne języki postrzega się jako kontinuum: im bardziej oddalone od siebie centra językowe (w znaczeniu standardowego usus danego języka), tym większe między nimi różnice leksykalne, syntaktyczne czy fonologiczne. Niektórzy, badając te zagadnienia języka z perspektywy socjolingwistycznej, wskazują na tzw. mity językowe (np. Bauer i Trudgill, 1998). Dowodzą, że pewne normatywne zalecenia

gramatyczne w języku angielskim są raczej rezultatem polityki językowej niż ewolucji wariantu języka używanego przez rodzimych użytkowników. Na przykład zakaz rozdzielania bezokolicznika wynika z zaadaptowania norm gramatycznych języka łacińskiego, traktowanego jako wzorzec, do języka angielskiego przez osiemnastowiecznych językoznawców. Podobnie jest z zasadą zakazującą używania czasowników wyrażających ruch w konstrukcji *be going to*, która zaczęła się pojawiać w podręcznikach do gramatyki na początku XX w. i od tej pory stale w nich gości, chociaż rodzimi użytkownicy języka angielskiego nie stosują jej, na co wskazują badania korpusowe (Burton, 2021).

Inni badacze poszli o krok dalej. Nie rozpatrują wielu mitów jako przykładów polityki językowej, lecz akcentują istnienie mitu językowego jako takiego. Roy Harris (1981) podkreślał dwa jego aspekty komunikacyjne. Po pierwsze, podważa on istnienie języka jako stałego kodu (ang. *code non-fixity*), po drugie, kwestionuje tzw. telementację (ang. *telemetation*), czyli zdolność przekazywania myśli za pomocą słów. W takim ujęciu komunikacja nigdy nie jest skuteczna, gdyż zarówno forma, jak i jej znaczenie różnią się pomiędzy rozmówcami, co nie gwarantuje dokładnego przekazania myśli, czyli pełnego porozumienia uczestników rozmowy. To założenie stało się dla Harrisa podstawą do zredefiniowania pojęcia samego języka i jego atrybutów.

Współczesnym językoznawcom najczęściej daleka jest pozytywistyczna wizja wiedzy przekazywanej za pomocą ustrukturalizowanego, obiektywnego języka. W postnowoczesnym świecie zarówno wiedza, jak i język służący do jej poszerzania, podlegają ciągłym naciskom. Ani wiedza nie ma charakteru obiektywnego (teoria krytyczna), ani język nie jest obiektywnym instrumentem przekazu (interakcyjna grupa teorii językowych, w tym teoria krytyczna). Inaczej mówiąc, obydwa te elementy podlegają wpływowi politycznym i są narażone na ideologizację.

Mając na uwadze fakt, że w centrum naszych rozważań jest język i polityka językowa, spróbujemy najpierw zdefiniować, co rozumiemy pod pojęciem polityki językowej, by potem przejść do zagadnienia ideologizacji języka jako jej rezultatu. Mamy jednak nadzieję, że ta wstępna refleksja na temat samego języka pozwoli Czytelnikom lepiej zrozumieć te kluczowe zagadnienia.

2.2. Pojęcie polityki językowej

Termin „polityka językowa” nie jest tak jednoznaczny, jak mogłoby się wydawać. Najbardziej kłopotliwy jest pierwszy jego człon ze względu na swoją nieostrość. Odnosi się on „zarówno do szerokiej sfery instytucjonalnej, ideologicznej i prawno-organizacyjnej, która związana jest ze zdobywaniem, utrzymywaniem

i sprawowaniem władzy, jak i do świadomej i celowej «działalności» pojedynczych osób i organizacji” (Pawłowski, 2006, s. 7). Dodatkowo, co podkreśla cytowany autor, w Polsce rozumienie tego pojęcia jest uwarunkowane kontekstem historycznym, czyli walką o obronę tożsamości narodowej. Nie dziwi też, że według Walerego Pisarka zadanie polskiej polityki językowej:

polega na czuwaniu nad rozwojem języka polskiego, popularyzacji pięknej polszczyzny, wydawaniu ustaw językowych, standaryzacji i kodyfikacji polszczyzny. Ponadto [...] instytucje starają się rozbudzać świadomość językową Polaków i krzawić wśród nich troskę o kulturę języka. Istotnym aspektem polityki językowej jest też promocja polszczyzny za granicą oraz rozwijanie nauki języka polskiego jako obcego.

(Pisarek, 2001)

To nastawienie względem polityki językowej znalazło swój oddźwięk w *Ustawie o języku polskim* (1999) i spotkało się z krytyką niektórych autorytetów polonistycznych (por. Bień, 2003; Piotrowski, 2011). Problematiczność tego pojęcia w kontekście uprawiania nauki uwypuklił także Grzegorz Lisek:

Polityka językowa jest tematem niełatwym, nie tylko ze względu na niebezpieczeństwo skrajnego upolitycznienia procesów z nią związanych. Znajduje się ona bowiem na styku wielu nauk, takich jak językoznawstwo, kulturoznawstwo i nauki polityczne. Ważne, aby ilekroć chodzi o język, rozpatrywać temat nie tylko stricte filologicznie, ale biorąc pod uwagę liczne jego aspekty. Język związany jest nierozłącznie z jego użytkownikami, którzy w zależności od wspólnoty państwowej czy religijnej mogą stanowić większość bądź mniejszość w danej grupie ludzkiej.

(Lisek, 2011, s. 79–80)

Polityka językowa może mieć charakter bezpośredni i obejmować szczegółowe regulacje zawarte w określonych dokumentach lub domniemany, wynikający z zachowania i działań osób lub instytucji. W tym drugim ujęciu jest ona wyrażana „w codziennych decyzjach indywidualnych osób oraz grup, tym samym przybierając wymiar bardziej intymny: prywatny, rodzinny czy też społeczny” (Linda-Grycza, 2016, s. 105–106). Ponadto termin ten może odnosić się do wielu sfer działalności człowieka oraz przyjmować różne formy. W niektórych publikacjach jest stosowany zamiennie z pojęciem „planowania językowego” (Pawłowski, 2006).

Podobne spostrzeżenia można odnaleźć w piśmiennictwie anglojęzycznym, w których starsze publikacje utożsamiają politykę językową z planowaniem języka (ang. *language planning*; Kaplan i Baldauf, 1997). Z drugiej strony, od lat funkcjonują przynajmniej dwa czasopisma zajmujące się zagadnieniami polityki językowej, choć ich tytuły wskazują na całkowitą wymiennność tych terminów: „Current Issues in Language Planning” (dom wydawniczy Taylor&Francis) i „Language Policy” (dom wydawniczy Springer). W praktyce ich zakres tematyczny w zasadzie się pokrywa. Jednak samo planowanie jest tylko częścią polityki językowej: „można widzieć ją wąsko, jako samo planowanie języka, ale i szeroko – jako zarówno nadawanie statusu języka, jak i purystyczne podejście do zapożyczeń” (Lisek, 2011, s. 80).

Walery Pisarek, pierwszy przewodniczący Rady Języka Polskiego, przez politykę językową rozumiał „ogół świadomych działań mających na celu kształtowanie pożądaných indywidualnych i zespołowych zachowań językowych” (Pisarek, 2007). Z kolei Tomasz Wicherkiewicz, powołując się na Roberta Kaplana i Richarda Baldaufa (1997), politykę językową zdefiniował jako „zespół wszelkich dyrektyw dotyczących kształtowania stosunku społeczeństwa do języka lub języków obecnych (choćby symbolicznie) i używanych w tym społeczeństwie” (Wicherkiewicz, 2016, s. 113). Utożsamiał ją tym samym z działaniami odnoszącymi się do języka lub języków oficjalnych, regionalnych, mniejszości, imigrantów, nauczanych i używanych języków obcych oraz języków martwych lub klasycznych używanych w niektórych kontekstach, np. w medycynie czy liturgii. W ujęciu edukacyjnym, uwzględniwszy założenia polityki językowej Unii Europejskiej, a zwłaszcza Rady Europy, Hanna Komorowska (2004, s. 38) zdefiniowała politykę językową jako „zestaw założeń i priorytetów w systemie kształcenia”. Ta sama autorka nakreśliła zakres oddziaływania polityki językowej w odniesieniu do takich kwestii, jak: „dobór języków, ich liczba i wybór w ofercie edukacyjnej szkół; status języków obcych i języków mniejszości narodowych; zasady i procedury nauczania, w tym cele, programy i metody pracy nad językiem; egzaminy i certyfikacja; kształcenie i doskonalenie nauczycieli” (Komorowska, 2004, s. 38).

Samo zagadnienie polityki językowej pojawiło się w międzynarodowej dyskusji w latach sześćdziesiątych i siedemdziesiątych XX w. i było związane z procesami dekolonizacji oraz problemami językowymi, z jakimi borykały się nowo powstałe państwa (Kutyłowska, 2013). Współcześnie problemy polityki językowej są nadal bardzo żywotne, nastąpiło jednak pewne przesunięcie zainteresowań:

*Odstąpiono od wąskiej perspektywy, skupiającej się
głównie na budowaniu tożsamości narodowej
opartej na języku w krajach postkolonialnych,*

*na rzecz włączenia takich tematów, jak:
prawa mniejszości narodowych, globalizacja
i szerokie użycie języka angielskiego
jako międzynarodowego środka komunikacji
czy edukacja dwujęzyczna.*

(Ferguson, 2006, s. 3, za: Kutylowska, 2013, s. 11)

Polityka językowa stała się przedmiotem zainteresowania różnych środowisk społecznych i naukowych jako element trzech obszarów: planowania statusu, planowania korpusu i planowania przyswajania (Philipson, 2003). Pierwszy obejmuje regulacje prawne odnoszące się do funkcji poszczególnych języków oraz ich miejsca w systemie instytucjonalnym w danym kraju lub regionie. Drugi ma charakter kulturowy oraz normatywny – służy do określania reguł poprawności gramatycznej i ortograficznej w danym języku. Z kolei obszar trzeci odnosi się najczęściej do przepisów prawa oświatowego i określania zestawu języków nauczanych w szkołach.

2.3. Polityka językowa Unii Europejskiej i Rady Europy

Polityka językowa zawsze była ważnym elementem działań Unii Europejskiej oraz organizacji poprzedzających jej powołanie. Zgodnie z treścią artykułu 342 *Traktatu o funkcjonowaniu Unii Europejskiej* (2012, s. 193): „System językowy instytucji Unii określa Rada, stanowiąc jednomyślnie w drodze rozporządzeń, bez uszczerbku dla postanowień Statutu Trybunału Sprawiedliwości Unii Europejskiej”. Rada Unii Europejskiej wydała stosowne rozporządzenia modyfikujące wcześniejsze akty prawne dotyczące polityki językowej, które położyły podwaliny pod funkcjonowanie tej organizacji. Były to rozporządzenia Rady Europejskiej Wspólnoty Gospodarczej (*Rozporządzenie nr 1...*, 1958) oraz Rady Europejskiej Wspólnoty Energii Atomowej (*Rozporządzenie nr 1...*, 1958) – obydwa z 15 kwietnia 1958 r. i o tej samej treści, wymieniały języki urzędowe i robocze obu wspólnot. Rada wielokrotnie je zmieniała wraz z przystępowaniem nowych krajów do Unii Europejskiej. Ostatnie rozporządzenie na ten temat pochodzi z 13 maja 2013 r. (*Rozporządzenie Rady UE nr 517/2013*), wydane po przyjęciu Chorwacji, w którym uznano za urzędowe 24 języki.

W niektórych krajach Wspólnoty funkcjonuje kilka języków urzędowych, co tym bardziej komplikuje unijną politykę językową. Jak wskazuje Agnieszka Doczekalska (2013, s. 237):

Do rozszerzenia Unii Europejskiej w 2004 r. przyjmowano powszechnie, że jeżeli jeden z języków urzędowych kandydującego państwa wielojęzycznego był już lub miał się stać językiem urzędowym Unii, nie nadawano statusu języka urzędowego Unii pozostałym językom tego państwa.

Malta jako pierwszy kraj stworzyła precedens, wnioskując o uznanie języka maltańskiego, ponieważ angielski, który jest w tym kraju językiem urzędowym, w chwili przystąpienia był już urzędowym językiem Unii Europejskiej. W ślad za Malcią poszła Irlandia i ostatecznie obydwaj języki (maltański i irlandzki) stały się językami urzędowymi Wspólnoty. Niektóre kraje nie wystąpiły o ten status. Cypr zrezygnował z uznania języka tureckiego, podobnie jak Luksemburg, który nie wystąpił o uznanie języka luksemburskiego, funkcjonującego jako urzędowy od 1984 r. (Doczekalska, 2013). Te przykłady pokazują, że uznanie języka za urzędowy bywa czasem problematyczne, ale to w gestii krajów członkowskich leży ubieganie się o ten status. Dylematy dotyczą także języków mniejszości narodowych i grup etnicznych zamieszkujących kraje Wspólnoty oraz wzajemnych relacji pomiędzy tymi językami w dobie globalizacji, unifikacji, ekonomizacji i urynkwienia wielu dziedzin życia społecznego.

Wraz z rozszerzeniem Unii Europejskiej w 2004 r. o 10 państw w większości położonych w Europie Środkowo-Wschodniej, należało zrewidować ówczesną politykę językową, choćby z racji wzrostu zróżnicowania unijnych języków urzędowych, jakie wniosła grupa języków słowiańskich. W tym celu 22 listopada 2004 r. po raz pierwszy powołano stanowisko zakresem obejmujące także sprawy wielojęzyczności. Tekę komisarza ds. edukacji, szkoleń, kultury i wielojęzyczności (European Commissioner for Education, Training, Culture and Multilingualism) otrzymał wówczas Słowak Jan Figel⁵.

W roku 2007, kiedy do Wspólnoty przyjęto Rumunię i Bułgarię, stanowisko ds. polityki językowej otrzymało osobną tekę, którą objął Rumun Leonard Orban jako komisarz ds. wielojęzyczności. Podczas kadencji promował on naukę języków obcych z wykorzystaniem europejskich programów uczenia się przez całe życie. W latach 2010–2014 sprawami wielojęzyczności zajmowała się Cypryjka Androulla Vassiliou, zajmująca stanowisko komisarza ds. edukacji, kultury, wielojęzyczności i młodzieży. W kolejnych latach człon „ds. wielojęzyczności” zniknął z nazw stanowisk. Następca Cypryjki, Węgier Tibor Navracsics, piastował już

⁵ Przy okazji warto wspomnieć, że nazwa tego stanowiska ulegała zmianom, a tłumaczenia na język polski są niekonsekwentne (ostatni człon nazwy często otrzymuje tłumaczenie „i języków europejskich”, por. Pisarek, 2007).

stanowisko europejskiego komisarza ds. edukacji, kultury młodzieży i sportu, a obecnie Bułgarka Marija Gabriel jest komisarzem ds. innowacji, badań, kultury, edukacji i młodzieży. Jest to wynik fuzji dwóch tek oraz wcześniejszej korekty członu „obywatelstwo” (ang. *citizenship*), które na krótko zastąpiło używaną przed laty „wielojęzyczność”. Pomimo deklaracji, na oficjalnych stronach Unii Europejskiej oraz w przyjętych przez nią nazwach wysokich stanowisk, można dostrzec zmianę rangi wielojęzyczności w polityce europejskiej, co może wynikać albo z obniżenia statusu tego zagadnienia, albo uznania go za rzecz oczywistą.

Ważnym momentem w ewolucji polityki językowej Unii Europejskiej była *Nowa strategia ramowa w sprawie wielojęzyczności* (2005). Stwierdza się w niej jednoznacznie, że sprawa wielojęzyczności po raz pierwszy wchodzi w zakres obowiązków komisarza, potwierdza zaangażowanie Komisji Europejskiej w jej promowanie i prezentuje wizję konkretnych działań, ukierunkowanych nie tylko na języki urzędowe, lecz także na 60 języków lokalnych i nielokalnych, którymi posługują się wspólnoty migrantów. Pismo przewodnie dokumentu na samym początku podkreśla wyraźnie, że:

To właśnie zróżnicowanie decyduje o tożsamości Unii Europejskiej; nie jest ona tygłem, w którym różnice się zacierają, lecz wspólnym domem, w którym ceni się różnorodność; języki macierzyste stanowią źródło bogactwa i pomost dla większej solidarności i wzajemnego zrozumienia.

(źródło: bit.ly/3pS8sEa)

Komitet Regionów po zasięgnięciu opinii wyraził stanowisko na temat *Nowej strategii ramowej w sprawie wielojęzyczności* podczas sesji plenarnej 14 czerwca 2006 r. (*Opinia Komitetu Regionów...*, 2006). W dokumencie końcowym, oprócz zachęcania do nauki języków obcych jako czynnika zwiększającego mobilność i potencjał ekonomiczny, wyrażono troskę o zachowanie różnorodności językowej. Podkreślono również potrzebę ochrony lokalnych języków Wspólnoty oraz wyrażono obawy wynikające z dominującej roli języka angielskiego w systemach edukacji niektórych krajów nieanglojęzycznych. Ponadto zaakcentowano potrzebę uwzględnienia wielojęzyczności w procesie komunikowania się Komisji z obywatelami Unii Europejskiej poprzez posługiwanie się językami lokalnymi, niemającymi statusu urzędowego czy roboczego języka Wspólnoty, ale prawnie uznanymi w danym kraju.

Niedostatkiem omówionych dokumentów jest ich bardzo ogólny charakter. Zachęcają one władze lokalne i regionalne do zadbania o własne języki i kultury, przy jednoczesnym zachowaniu różnorodności kulturowej i językowej migrantów

oraz do promowania nauki języków obcych, które umożliwiają komunikowanie się obywateli Unii wywodzących się z różnych kręgów kulturowych. Deklarowany równy status języków urzędowych i roboczych Wspólnoty, przy jednoczesnym braku ich odpowiedniego zdefiniowania (Doczekalska, 2013), sprawia, że *de iure* można je stosować wymiennie, lecz *de facto* pewnych języków używa się częściej. W praktyce głównym językiem roboczym Unii Europejskiej jest angielski, który po wystąpieniu Wielkiej Brytanii zachował ten status dzięki temu, że pozostaje językiem urzędowym w Irlandii i na Maltcie. W mniejszym stopniu wykorzystuje się język francuski i niemiecki. Natomiast wszystkie dokumenty i akty prawne Unii Europejskiej muszą być publikowane w 24 językach, choć punktem odniesienia w wypadkach nieścisłości bywa często wersja anglojęzyczna.

Prowadzenie efektywnej komunikacji w wielu językach międzynarodowej wspólnoty – mimo że szlachetne – okazuje się przedsięwzięciem utopijnym, zwłaszcza gdy w grę wchodzi czynnik praktyczny, związane z większą popularnością jednego języka, kosztami utrzymania równościowej polityki językowej (np. koszty tłumaczeń) czy uwarunkowaniami społeczno-kulturowymi (np. sprawy tożsamości narodowej).

2.4. Europejska polityka edukacyjna a różnorodność językowa

Ważnym elementem zachowania różnorodności językowej jest polityka językowa w obszarze edukacji. Komisja Europejska, promując wielojęzyczność na swojej oficjalnej stronie, wymienia następujące wyzwania:

*Nieznajomość języków obcych powoduje też przeszkody
w mobilności wykwalifikowanych i zdolnych pracowników.
Mimo to wciąż jeszcze zbyt wielu absolwentów szkół
w Europie nie zna żadnego języka obcego w stopniu,
który umożliwiałby im wykorzystanie go w pracy.
Dlatego też Unia Europejska priorytetowo traktuje
naukę języków obcych.*

(źródło: bit.ly/365jnTV)

Należy przyznać, że Rada Europy i inne organy Wspólnoty zrobiły bardzo dużo w zakresie upowszechniania znajomości języków obcych i zwiększania skuteczności ich nauczania. Przede wszystkim z inicjatywy Rady Europy, odpowiedzialnej za obszar praw człowieka (do których zalicza się także

polityka językowa), opracowano Europejski System Opisu Kształcenia Językowego (ESOKJ)⁶, 2003 – wydanie w języku polskim), czyli wspólną skalę opisu biegłości językowej, obejmującą poziomy i przypisane im umiejętności. System stanowi podstawę wszelkich działań podejmowanych w zakresie nauczania i uczenia się języka obcego, np. przygotowania podręczników i programów nauczania czy zasad certyfikacji, a przy tym umożliwia zakwalifikowanie ucznia do odpowiedniej grupy pod względem poziomu opanowania języka. Ten obszerny dokument, oprócz prezentacji rzezonego systemu wraz z deskryptorami kompetencji językowych, opisem celów, preferowanych podejść czy sposobów oceny w zasadzie stanowi kwintesencję polityki językowej Unii Europejskiej.

Europejski System Opisu Kształcenia Językowego osiągnął niewątpliwie spektakularny sukces. Jednak zmiany społeczno-kulturowe zachodzące na Starym Kontynencie oraz nowe tendencje w zakresie nauki języków obcych sprawiły, że Rada Europy we współpracy z trzema grupami ekspertów uaktualniła ten dokument. Jego wady i zalety w kontekście uczenia się języków obcych poglądowo streściła Hanna Komorowska (2017a). Jednym z poważnych mankamentów ESOKJ było nauczanie języka zgodnie z podejściem monolingwalnym (jednojęzycznym), jakby nowy język miał wyznaczoną, osobną przestrzeń w umyśle uczącego się i nie wchodził w interakcję chociażby z językiem ojczystym. Monolingwizm jest charakterystyczny dla podejścia komunikacyjnego, które promowało uczenie się nowego języka jako odrębnej i wyidealizowanej jednostki, niemającej wpływu na inne kompetencje językowe. Jak wskazywała Komorowska: „brak w CEFR (2001) odniesień do plurilingwizmu, brak ujęć umożliwiających ocenę języka, w którym prowadzona jest cała edukacja szkolna, a więc drugiego lub trzeciego języka ucznia, nieobecne są też odniesienia do języków regionalnych i etnicznych” (Komorowska, 2017a, s. 172). Taki stan rzeczy wynikał z dominującego w czasie przygotowania ESOKJ podejścia komunikacyjnego. Pierwsza wersja dokumentu nie uwzględniała także nowszych refleksji nad akwizycją języka obcego, np. pojęcia multikompetencji (Cook, 1991), procesów translینگwalnych (Canagarajah, 2013; García i Li, 2014; Lankiewicz, 2020), nowych realiów społeczno-kulturowych w Europie, związanych z masową migracją i skutkujących upowszechnianiem się wielojęzyczności (multilingwizmu), faktu współistnienia wielu języków na danym terytorium i różnojęzyczności (plurilingwizmu), władania wieloma językami przez jedną osobę, niekoniecznie w stopniu zaawansowanym. W kontekście ewaluacji pierwszej wersji ESOKJ warto wspomnieć o wydaniu przez Radę Europy dwóch innych dokumentów:

⁶ Angielska nazwa: Common European Framework of Reference for Languages (zob. CEFR, 2001).

Guide for the development and implementation of curricula for plurilingual and intercultural education (Beacco i in., 2010) czy *Framework of reference for pluralistic approaches to languages and cultures – FREPA/CARAP* (Candelier i in., 2007/2012). Obie te publikacje są wynikiem działań zespołów powołanych przez Radę Europy.

Nawiązując do wcześniejszej refleksji na temat arbitralności urzędowych klasyfikacji językowych, warto w tym miejscu wspomnieć o zjawisku dyglosji (ang. *diglossia*; Ferguson, 1959/1972), zwanej inaczej bidialektyzmem lub bilingwizmem. Określa ono sytuację, kiedy dana społeczność językowa operuje dwoma wariantami języka o różnym statusie, które wzajemnie wpływają na akwizycję i mieszanie kodów językowych. Skutki takich procesów widać w anegdotycznej sytuacji, która przydarzyła się jednemu z autorów tego opracowania w trakcie praktyki nauczycielskiej. Jeden ze studentów napisał: „and he jumped without the fence” (pol. i skoczył bez płot). Zachodząc w głowę nad przyczyną użycia złego przyimka „bez” zamiast „przez”, nauczyciel po krótkiej dyskusji zdał sobie sprawę, że problem wynikał z wpływu lokalnej gwary czy dialektu, w którym standardowa wersja „skoczył przez płot” przybierała formę „skoczył bez płot” i w taki sam sposób została przetłumaczona na język angielski.

Uaktualniona wersja Europejskiego Systemu Opisu Kształcenia Językowego, opublikowana w 2018 r. pod nazwą *Common European framework of reference for languages: learning, teaching, assessment. Companion volume with new descriptors* (CEFR/CV, 2018), wydaje się uwzględniać niedociągnięcia i mankamenty pierwotnej edycji, a także oczekiwania, które wynikły ze zmian społeczno-kulturowych (por. Komorowska, 2017b). Przede wszystkim Rada Europy, Parlament Europejski i inne organy Unii Europejskiej dokładniej określiły politykę językową Wspólnoty w stosownych dokumentach. Jednym z nich jest *Rezolucja Parlamentu Europejskiego z dnia 24 marca 2009 r. w sprawie wielojęzyczności* (2010), w której podkreśla się między innymi różnorodność językową i kulturową Europy wynikającą z mobilności i migracji, potrzebę potwierdzenia oceny wielojęzyczności przez ESOKJ, tolerancję i poszanowanie różnorodności językowej oraz ochronę wielojęzyczności. Ważnym czynnikiem mającym wpływ na edukację językową i reedycję ESOKJ były zapewne zapisy *Karty praw podstawowych Unii Europejskiej* (2012), zwłaszcza artykułu 21, zakazującego dyskryminacji ze względu na język oraz artykułu 22, gwarantującego poszanowanie różnorodności językowej i kulturowej. Znaczące też w tym względzie były konkluzje Rady Unii Europejskiej w zakresie wielojęzyczności i rozwoju kompetencji językowych (*Conclusions on multilingualism and the development of language competences*, 2014). Dokument podkreśla zalety wynikające z różnorodności językowej Europy, a zarazem uwypukla potrzebę zwiększenia efektywności nauki języków oraz odpowiedniej oceny kompetencji językowych przy wykorzystaniu ESOKJ.

Pełna ocena nowej wersji Europejskiego Systemu Opisu Kształcenia Językowego pozostaje poza możliwościami i zakresem tematycznym tego rozdziału, jednakże należy stwierdzić, że pojęcie wielojęzyczności zostało w niej jasno sformułowane i osadzone w kontekście uczenia się języka oraz oceniania kompetencji językowych. Uwzględniono także procesy wynikające z mieszania się języków i kompetencji (por. Lankiewicz, 2020). Na przykład wzrosło znaczenie mediacji, która jest częścią zarówno uczenia się języka, jak i komunikacji językowej. Uzupełnienie systemu o mediację wpłynęło na utratę ważności podejścia monolingwalnego. W nowej wersji wspomina się chociażby o wykorzystaniu repertuaru wielojęzycznego (ang. *plurilingual repertoire*), który odnosi się do przełączania się pomiędzy językami, a także uwzględnia uzus dialektalny, zrozumienie faktu, że powszechnie znane słowa mogą mieć inne znaczenie, a nawet poszukiwanie alternatywnych sposobów wyrażania się, np. za pomocą mimiki i gestów (por. CEFR/CV, 2018). Mediacja odnosi się także do procesów tłumaczeniowych – integralnej części uczenia się języka – które odzyskały należne im uznanie w glottodydaktyce (Lankiewicz i Wąsikiewicz-Firlej, 2019). Ponadto ważnym aspektem dokumentu jest uwzględnienie faktu, że nauka języka ma często charakter lokalny, odbywa się w określonej rzeczywistości społeczno-kulturowej, co zostało odzwierciedlone w odpowiednich deskryptorach kompetencji językowych ESOKJ.

2.5. Polityka językowa Polski

Z reguły władze danego państwa prowadzą własną politykę językową. Jej ukierunkowanie widać nie tylko w wydawanych aktach prawnych, lecz także w zachowaniach i działaniach rządu. Prawa (w tym językowe) mniejszości narodowych i grup etnicznych zamieszkujących terytorium Polski są chronione przez ustawodawstwo europejskie oraz prawodawstwo polskie, które musi być z nim zgodne. Powstają one na różnych poziomach hierarchii aktów prawnych, zarówno bezpośrednio związanych z kwestiami językowo-kulturowymi, jak i w ramach innych regulacji szczegółowych, np. oświatowych, w *Kodeksie wyborczym*, *Ustawie o radiofonii i telewizji*. Przede wszystkim gwarantuje je *Konstytucja Rzeczypospolitej Polskiej* (1997), której artykuł 27 wyraźnie wskazuje: „W Rzeczypospolitej Polskiej językiem urzędowym jest język polski. Przepis ten nie narusza praw mniejszości narodowych wynikających z ratyfikowanych umów międzynarodowych” (*Konstytucja Rzeczypospolitej Polskiej*, 1997, s. 5). Do spraw języka ten dokument odnosi się jeszcze trzykrotnie. Artykuł 35, ust. 1 stanowi, że: „Rzeczpospolita Polska zapewnia obywatelom polskim należącym do mniejszości narodowych i etnicznych wolność zachowania i rozwoju własnego języka, zachowania obyczajów i tradycji oraz

rozwoju własnej kultury”, a ust. 2 zapewnia, że: „Mniejszości narodowe i etniczne mają prawo do tworzenia własnych instytucji edukacyjnych, kulturalnych i instytucji służących ochronie tożsamości religijnej oraz do uczestnictwa w rozstrzyganiu spraw dotyczących ich tożsamości kulturowej” (*Konstytucja Rzeczypospolitej Polskiej*, 1997, s. 7). Natomiast artykuł 233, ust. 2 stwierdza: „Niedopuszczalne jest ograniczenie wolności i praw człowieka i obywatela wyłącznie z powodu rasy, płci, języka, wyznania lub jego braku, pochodzenia społecznego, urodzenia oraz majątku” (*Konstytucja Rzeczypospolitej Polskiej*, 1997, s. 52).

Kwestie szeroko rozumianej ochrony i używania języka polskiego w sposób bardziej szczegółowy porusza *Ustawa o języku polskim* przyjęta 7 października 1999 r., a następnie wielokrotnie zmieniana. Warto wspomnieć, że została ona zaakceptowana mimo licznych głosów krytycznych. Dokument powstał z inicjatywy polonistów, którzy dopatrzili się zagrożeń dla mowy narodowej w związku z procesami globalizacji i perspektywą wejścia Polski do Unii Europejskiej. W dokumencie mówi się o dbaniu o poprawność użycia, przeciwdziałaniu wulgaryzacji oraz znaczeniu popularyzacji języka polskiego za granicą, wspieraniu jego nauczania, a nawet o „upowszechnianiu szacunku dla regionalizmów i gwar, a także przeciwdziałaniu ich zanikowi” (*Ustawa o języku polskim*, 1999, rozdz. 1, art. 3). Ustawa określa także zasady użycia mowy ojczystej w relacji do języków obcych w edukacji, reklamie, obrocie prawnym, kulturze. Niestosowanie się do tych przepisów podlega karze (*Ustawa o języku polskim*, 1999, rozdz. 4, art. 14). Ponadto na podstawie tego dokumentu powołano Radę Języka Polskiego, która pełni funkcję opiniotwórczo-doradczą oraz co dwa lata składa Sejmowi i Senatowi sprawozdanie o stanie ochrony języka polskiego (*Ustawa o języku polskim*, 1999, rozdz. 3, art. 12). Dodatkowo, na mocy późniejszych zmian, ustawa określa zasady i kryteria funkcjonowania systemu poświadczania znajomości języka polskiego jako obcego – zwłaszcza poziomów znajomości języka polskiego jako obcego według ESOKJ (2003), zasady przeprowadzania egzaminów certyfikujących oraz wymogi stawiane wobec egzaminatorów (*Ustawa o języku polskim*, 1999, rozdz. 2a).

Ustawa o języku polskim spotkała się z krytyką wielu środowisk prawnych (Mostowik i Żukowski, 2001), które zarzucały jej niekonsekwentne zapisy, pomyłki, a nawet szkodliwość. Przeciw ustawie wypowiadały się też środowiska językoznawcze (Piotrowski, 2011), wytykając jej kreowanie stanu zagrożenia oraz preskryptywne podejście do regulacji języka.

Mimo że Polska jest krajem dość homogenicznym językowo i kulturowo, w porównaniu z innymi krajami Europy, na jej terytorium zamieszkuje wiele grup etnicznych. Ich listę publikuje Główny Urząd Statystyczny na podstawie spisu powszechnego (np. GUS, 2011), a także *Ustawy o mniejszościach narodowych*

i etnicznych oraz o języku regionalnym (2005). Należy jednak pamiętać, że pojęcia mniejszości deklarowanej i ustawowej różnią się od siebie. W znaczeniu ustawowym tylko grupa ludzi mająca polskie obywatelstwo i spełniająca łącznie określone kryteria, może być uznana za mniejszość narodową. W ustawie uznaje się za mniejszość narodową następujące społeczności: białorską, czeską, litewską, niemiecką, ormiańską, rosyjską, słowacką, ukraińską i żydowską (*Ustawa o mniejszościach...*, 2005, rozdz. I, art. 2). Natomiast społeczność karaimską, łemkowską, romską i tatarską zalicza się do mniejszości etnicznych. Kryterium odróżniające obie grupy dotyczy utożsamiania (mniejszości narodowe) lub nieutożsamiania się (mniejszości etniczne) „z narodem zorganizowanym we własnym państwie” (*Ustawa o mniejszościach...*, 2005, rozdz. I, art. 2, ust. 1, lit. 6 oraz ust. 3, lit. 6). Dokument uznaje ponadto odrębność Kaszubów, powołując się na *Europejską kartę języków regionalnych lub mniejszościowych*, a ich język określa jako regionalny.

Na podstawie tej ustawy języka mniejszości narodowej lub etnicznej można używać w organach gminy (obok języka polskiego), jeśli mniejszość stanowi co najmniej 20% jej mieszkańców. Dodatkowo taka gmina musi zostać wpisana do Urzędowego Rejestru Gmin, w których używany jest język pomocniczy (*Ustawa o mniejszościach...*, 2005, art. 9). Próbowano rozszerzyć to prawo do poziomu powiatu, ale prezydent Andrzej Duda zawetował poprawkę nowelizacyjną w 2015 r. (Prezydent.pl, 2015).

Polityka językowa istniała zawsze i była związana z działaniem państw, wspólnot i osób wywierających wpływ na losy ludzi. Natomiast w sensie naukowym, jako przedmiot badań językoznawczych, pojawiła się dopiero w drugiej połowie XX w. i w zasadzie wywodzi się z teorii krytycznych, które prezentują zagadnienia społeczne i językowe z punktu widzenia jednostki słabszej.

Zdaniem Walerego Pisarka (2007) do 1989 r. problemy polityki językowej w wymiarze naukowym skupiały się na zagadnieniach poprawności uzusu językowego. Wynikało to z faktu, że władza ludowa uznawała kraj za jednolity narodowościowo, a cenzura blokowała swobodę wypowiedzi naukowców. Mimo wszystko już wówczas toczono spory odnoszące się do spraw polityki językowej. Zagadnienia związane z polityką wobec języków mniejszości narodowych zaczęto częściej poruszać wraz z przyjęciem przez Polskę w 2001 r. *Konwencji ramowej o ochronie mniejszości narodowych* (1995). Wtedy to nastąpiło „przesunięcie ram narodowych” w polskiej polityce językowej „ku ramom obywatelskim” (Pisarek, 2007). Zmianę optyki można było dostrzec także w nowelizacji *Ustawy o języku polskim* z roku 2004. Jednak praktyczny wymiar Konwencji został sprowadzony do oświadczenia uzgodnionego przez państwa członkowskie Rady Europy, która pozostawiła decyzję o uznaniu danej grupy mniejszościowej za sprawę poszczególnych sygnatariuszy:

Uwzględniając fakt, że Konwencja ramowa o ochronie mniejszości narodowych nie zawiera definicji mniejszości narodowej, Rzeczpospolita Polska oświadcza, że przez pojęcie to rozumie mniejszości narodowe zamieszkujące na terytorium Rzeczypospolitej Polskiej, których członkowie są obywatelami polskimi.

(Oświadczenie Rządowe z dnia 15 października..., 2001)

Dopiero przystąpienie Polski do Unii Europejskiej przyczyniło się do większej dbałości o odpowiedni status języka polskiego i jego intensywną promocję w nowej wspólnocie. Wiele tego typu działań podejmuje się we współpracy z Europejską Federacją Narodowych Instytucji na rzecz Języka (EFNIL). Została ona założona w Sztokholmie w 2003 r. i funkcjonuje jako sieć instytucji zajmujących się sprawami językowymi państw członkowskich. Rada Języka Polskiego jest pełnoprawnym członkiem EFNIL od roku 2006.

Przedstawiciele polskich władz starają się wpływać na politykę językową Unii Europejskiej, a w razie potrzeby interweniują bezpośrednio u komisarzy odpowiedzialnych za sprawy wielojęzyczności. Znamienna w tym kontekście jest ekspertyza, którą dla Kancelarii Senatu RP opracował Adam Pawłowski (2009). Odwołując się do dyskursu na temat równowagi komunikacyjnej i symetryczności wpływów różnych języków, a także do nowej pozycji Polski na arenie międzynarodowej, autor wyraził potrzebę wsparcia języka polskiego. Sformułował on zarzut, że wbrew deklaracjom równego traktowania języków ponadnarodowy system komunikacyjny pozostaje asymetryczny. Jednocześnie zaproponował przywrócenie równowagi w Unii Europejskiej poprzez oparcie komunikacji na językach reprezentujących trzy główne grupy: romańską, germańską, słowiańską oraz wspierającym je języku światowym. W grupie języków słowiańskich „[z] uwagi na status i pozycję Polski w regionie środkowoeuropejskim naturalnym kandydatem jest polski” (Pawłowski, 2009, s. 6). Autor nawoływał do zaangażowania polskich przedstawicieli, działających w europejskich gremiach zajmujących się wielojęzycznością i wielokulturowością, do dbania o częstszą obecność języka polskiego w komunikacji międzynarodowej oraz w mediach międzynarodowych, w tym na stronach internetowych Komisji Europejskiej. Wskazywał także na kłopotliwe, czy wręcz dyskryminujące, praktyki nieczytania polskich znaków diakrytycznych oraz nieodróżniania męskich i żeńskich końcówek fleksyjnych w nazwiskach.

W dbanie o promocję polszczyzny w Europie i na świecie angażuje się ministerstwo właściwe do spraw edukacji (od 2020 r. Ministerstwo Edukacji i Nauki). Dokumentem określającym kierunki podejmowanych działań jest ekspertyza *Nauczanie i promocja języka polskiego w świecie* (Miodunka i in., 2018), opracowana

przez zespół naukowców na zamówienie ówczesnego ministra nauki i szkolnictwa wyższego. Istotnym elementem promocji języka polskiego na świecie jest również kształcenie polonistyczne obcokrajowców (np. Achtelek i Tambor, 2015; Janowska, 2019; Kajak, 2021; Miodunka, 2016b; 2020; Seretny, 2011; Zarzycka, 2016, 2017; 2018). Glottodydaktyce polonistycznej został poświęcony ponad pięćsetstronicowy zeszyt nr 26 (2019 r.) czasopisma „Acta Universitatis Lodzianensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców”, przygotowany pod redakcją Grażyny Zarzyckiej, Beaty Grochali i Iwony Dembowskiej-Wosik i zatytułowany *Oblicza glottodydaktyki polonistycznej. Powiązania i inspiracje* oraz publikacja *Dydaktyka języka polskiego obcego jako nierodzimego. Konteksty – dylematy – trendy* pod redakcją Anny Seretny i Ewy Lipińskiej (2021 r.). Badacze nie pozostali również obojętni na zwiększoną migrację Polaków i jej językowe konsekwencje, co potwierdzają liczne prace z zakresu dwujęzyczności polsko-obcej oraz polszczyzny odziedziczonej (np. Lipińska i Seretny, 2012; Pułaczewska, 2017; Wróblewska-Pawlak, 2014; Skudrzyk, 2015; Żurek, 2018).

Polityka językowa Polski to nie tylko dbanie o język narodowy czy ochrona języków mniejszości narodowych i etnicznych. Jej integralną częścią jest także polityka edukacyjna, odnosząca się do nauki języków obcych. Promowanie uczenia się języków rozpoczęło się po zmianie ustrojowej. Przełomem było powołanie w 1990 r. nauczycielskich kolegiów języków obcych. Miały one kształcić profesjonalną kadrę dydaktyków języków obcych, której w kraju brakowało, ponieważ uniwersyteckie filologie kształciły niewielu kandydatów, a ponadto program kierunków filologicznych często miał profil akademicki i nie obejmował przygotowania do zawodu nauczyciela. Kolegia spełniły swoją funkcję i umożliwiły upowszechnienie uczenia się języków obcych od najmłodszych lat.

Na przełomie wieków, w wyniku wyżu demograficznego i większego zainteresowania studiowaniem, znacznie wzrosła liczba uczelni (w tym prywatnych), a studia kształcące nauczycieli języków obcych i filologów były rekordy popularności. Poszerzył się także krąg naukowców zajmujących się sprawami glottodydaktyki oraz wzrosła liczba konferencji i publikacji podejmujących tematy nauczania języków obcych (por. Komorowska, 2017b).

Ważnym elementem procesu kształcenia językowego w Polsce jest stosowanie się do europejskich dokumentów, np. opisanego już w tym rozdziale Europejskiego Systemu Kształcenia Języków Obcych, a także obniżanie wieku rozpoczęcia edukacji językowej. O ile jeszcze w latach 90. XX w. polscy uczniowie rozpoczynali naukę pierwszego języka obcego w piątej klasie szkoły podstawowej, o tyle między 2008 a 2017 r. uczyli się go już pierwszoklasiści. Ze względu na popularność i szerokie zastosowanie języka angielskiego powszechnie spodziewano się, że to on powinien być obowiązkowym językiem obcym na wszystkich szczeblach

edukacji. Jednak w podstawie programowej z 2008 r. wprowadzono obowiązek nauczania „języka nowożytnego”. Znamienne w tym kontekście są komentarze do decyzji ówczesnej minister edukacji, Katarzyny Hall, która uzasadniała ją „nowym trendem obowiązującym w Unii Europejskiej: chodzi o to, żeby promować języki regionalne, a nie tylko jeden – angielski” (za: Czubkowska i Klinger, 2008). Spotkało się to z krytyką poprzednich ministrów: Romana Giertycha, Krystyny Łybackiej i innych (Czubkowska i Klinger, 2008). Niemniej i tak język angielski stał się najczęściej nauczany językiem obcym pierwszego wyboru, co z kolei oburzało innych filologów, którzy wyrażali niezadowolenie, np. podczas konferencji naukowych poświęconych glottodydaktyce.

Według szkolnej podstawy programowej obowiązującej od 2017 r. nauka języka obcego zaczyna się już w przedszkolu i jest kontynuowana w szkole podstawowej, a od siódmej klasy została wprowadzana nauka drugiego języka obcego. Ogólnym celem kształcenia językowego jest sprawne komunikowanie się zarówno w języku ojczystym, jak i nowożytnych językach obcych (*Podstawa programowa...*, 2017). Natomiast w obrębie języków nowożytnych podstawa programowa akcentuje „konieczność stopniowego rozbudowywania zasobu i poprawności środków językowych w ramach danego tematu” w odmianie mówionej i pisanej, kształtując przy tym „postawy ciekawości, tolerancji i otwartości wobec innych kultur” i innych umiejętności miękkich (*Podstawa programowa...*, 2017, s. 80–81, 250–251). Dodatkowo w tym dokumencie duży nacisk położono na pokazywanie uczniom, jak dany język obcy jest wykorzystywany do komunikowania się w układach różnych rozmówców, w tym między jego rodzinnymi użytkownikami, w odmiennych kontekstach życia społecznego czy zawodach oraz przy użyciu różnych modalności (*Podstawa programowa...*, 2017).

Pomimo wielu prób podniesienia jakości nauczania języków nowożytnych w polskich szkołach nadal część ekspertów twierdzi, że jej efektywność jest niezadowalająca (Śpiewak i Zaród, 2015). Chociaż większość Polaków deklaruje znajomość przynajmniej jednego języka obcego, to nie zawsze jest to zasługa formalnej edukacji szkolnej. Wiele osób uczęszcza na zajęcia prywatne lub zdobywa kompetencje językowe podczas pracy za granicą. Jednak samo zadeklarowanie znajomości języka nie oznacza od razu władania nim na wysokim poziomie. W 2015 r. TNS Global Ośrodek Badania Opinii Publicznej przeprowadził badanie, w którym ponad połowa respondentów (56%) zadeklarowała znajomość co najmniej jednego języka obcego, bez wskazania stopnia jego znajomości. Oznacza to jednocześnie, że prawie połowa badanych (44%) nie zna w ogóle języków obcych i posługuje się wyłącznie językiem polskim (TNS Global, 2015). Podobne wyniki uzyskano w badaniu Centrum Badań Opinii Społecznej, w którym komunikatywną znajomość języka obcego zadeklarowało 53% respondentów

(CBOS, 2016). Najpopularniejszy jest niezmiennie język angielski, którym potrafi się posługiwać 32% respondentów. Kolejne miejsca zajmują rosyjski (20%) i niemiecki (14%). Według CBOS znajomość innych języków obcych utrzymuje się w Polsce na niskim poziomie; tylko nieliczni respondenci potrafią porozumiewać się w języku francuskim (2%), hiszpańskim (1%) czy włoskim (0,8%; CBOS, 2016). Wyniki badania wyraźnie wskazują, że umiejętności lingwistyczne Polaków są uwarunkowane społecznie, tj. mają na nie wpływ takie zmienne, jak: wiek, wykształcenie, miejsce zamieszkania, status zawodowy i materialny. Lepszą znajomością języków obcych mogą się poszczycić osoby młode, wykształcone, mieszkające w dużych miastach i cieszące się wyższym statusem zawodowym i materialnym. Warto również podkreślić istotną współzależność między podróżowaniem za granicę a znajomością języków obcych (CBOS, 2016).

W porównaniu ze stanem sprzed 1989 r. wzrosła liczba Polaków potrafiących się porozumieć w języku innym niż ojczysty, a miejsce najbardziej popularnego rosyjskiego zajął język angielski (CBOS, 2016). Po przystąpieniu Polski do Unii Europejskiej nastąpił znaczny postęp w nauce języków obcych, jednak różne zestawienia statystyczne pokazują, że na tle Wspólnoty nadal wykazujemy się małą skutecznością edukacyjną, niską dywersyfikacją znajomości języków obcych (dominuje język angielski) oraz problemami z zapewnieniem ciągłości nauki, czemu starały się zaradzić kolejne zmiany szkolnych podstaw programowych. Polska nadal nie wypada najlepiej w europejskich statystykach dotyczących wczesnego rozpoczynania nauki języków obcych (por. Eurydice, 2017; Komorowska, 2017b; Kutylowska, 2013).

2.6. Mobilność edukacyjna

Polityka Unii Europejskiej sprzyja promowaniu mobilności społecznej, zawodowej i edukacyjnej. Po otwarciu granic Wspólnota stała się otworem dla jej obywateli. Nie oznacza to jednak, że wszyscy oni postanowili się przesiedlić w inne regiony Europy lub udać się na dłuższy pobyt za granicę.

Procesy globalizacyjne związane z rozwojem transportu i komunikacji z pewnością przyczyniły się do zacierania niektórych różnic między krajami. Unifikacja objęła wiele dziedzin życia do tego stopnia, że niektórzy skłonni są nawet mówić o powstaniu tzw. kultury międzynarodowej, zwłaszcza w odniesieniu do korporacji (Johanson i Vahlne, 2009; Morden, 1995) i nie tylko (Bradbury, 1982; Xintian, 2002), czy o pojawieniu się konwergencji językowej – upodabnianiu się języków pod wpływem kontaktu w danej sferze, np. tworzenia prawa europejskiego (Genew-Puhalewa, 2011; Sosoni i Biel, 2018). Mimo że powołanie nowego

stanowiska dla osoby, która miałaby się zajmować ochroną „europejskiego stylu życia”, ogłoszone we wrześniu 2019 r. przez szefową Komisji Europejskiej Ursulę von der Leyen, spotkało się z krytyką i zakwestionowaniem tego pojęcia (np. Euronews, 2019), to jednak wszyscy chyba się zgodzimy, że styl życia w wysoko zurbanizowanych ośrodkach Europy ostatnio bardzo się zunifikował. Ponadto wspólny rynek – główna motywacja procesu jednoczenia Europy – sprawił, że konsumujemy te same produkty. Czasem tylko pod inną nazwą.

Mimo tych tendencji unifikacyjnych mobilność w ramach krajów członkowskich Unii Europejskiej nie jest czymś, co destabilizuje sytuację ekonomiczno-społeczną ze względu na nadmierną migrację. Obawiały się tego np. Niemcy, które początkowo zastrzegły sobie stopniowe otwieranie własnego rynku pracy dla obywateli nowo przyjętych krajów. Nadal istnieje wiele barier, które wpływają na ograniczenie przemieszczania się ludności, związane z sytuacją logistyczną, ekonomiczną lub rodzinną. Z pewnością ważną barierą jest także język.

Polityka językowa Unii Europejskiej i jej krajów członkowskich zmierza do przełamywania barier komunikacyjnych wynikających z nieznanomości języków obcych i powiązanych z nimi kultur. Promowana wielojęzyczność ma także chronić języki lokalne i gwary, gwarantując poszanowanie praw każdego regionu do własnego języka i kultury oraz zakazując dyskryminacji pod tym względem. Dlatego też na poziomie Wspólnoty akcentuje się znaczenie mobilności edukacyjnej dla zwiększania świadomości językowej i kulturowej obywateli Unii poprzez naukę języków obcych, poznawanie innego stylu życia, mentalności, a przede wszystkim wymianę doświadczeń i zdobywanie wiedzy.

W celu zwiększania mobilności uruchomiono liczne programy promujące wymianę osób uczących się i kadry dydaktycznej, programy współpracy pomiędzy placówkami edukacyjnymi i uczelniami krajów Wspólnoty, a także mobilność związaną z kształceniem zawodowym i stażami za granicą. Nie jest celem tego rozdziału zaprezentowanie historycznego przeglądu wszystkich programów tego typu. Ograniczymy się jedynie do wymienienia zakończonego już programu Socrates, w skład którego wchodziły Erasmus, Comenius, Lingua, Minerva, Grundtvig, Arion, Eurydice i Naric. Część jego komponentów jest od 2014 r. realizowana w ramach skonsolidowanego programu Erasmus+.

Z danych statystycznych udostępnionych przez Komisję Europejską wynika, że w samym 2018 r. w ramach krajów programu Erasmus+, krajów partnerskich sąsiadujących z Unią Europejską i innych zrealizowano 435 291 mobilności studentów i kadry (ang. *outbound mobility*) oraz zbliżoną liczbę przyjazdów (ang. *inbound mobility*). W 2019 r. Polscy uczestnicy skorzystali z rekordowej liczby 26 681 mobilności zagranicznych. Lata 2020 i 2021 były mniej udane ze względu na pandemię i przyniosły nieco powyżej 10 tys. mobilności (odpowiednio 13 603 i 10 537).

W sektorze Szkolnictwa wyższego najchętniej wybieranym krajem wymian była Hiszpania z wynikiem 60 476 goszczących beneficjentów (European Commission, 2020). Trudno tu pokusić się o uogólnienia, gdyż wybory dotyczące mobilności są podyktowane różnymi czynnikami, takimi jak status ośrodka uniwersyteckiego, lokalizacja, wysokość przyznawanych funduszy, współpraca akademicka, dostępność połączeń lotniczych. Skala mobilności jest też warunkowana liczbą przyznanych krajowi funduszy oraz liczbą osób uczących się.

Mobilność edukacyjna przyczynia się do wzrostu umiędzynarodowienia. Zdaniem Sjura Bergana (2011) w obszarze szkolnictwa wyższego nie jest to nowe zjawisko. Pierwsze uniwersytety, powstające w XI i XII w., uznawały je za nieodłączną część funkcjonowania uczelni. We współczesnej Europie bezpośrednim impulsem do umiędzynarodowienia szkolnictwa wyższego stała się strategia lizbońska, przyjęta przez Radę Europejską w marcu 2000 r. Według jej założeń do 2020 r. Unia Europejska miała stać się najszybciej rozwijającą się częścią świata za sprawą innowacyjności i postępu naukowego. Integralną częścią tej strategii była poprawa systemu szkoleń i edukacji oraz aktywna współpraca akademicka. Intensyfikacja współpracy ośrodków uniwersyteckich wynikała dodatkowo z tzw. procesu bolońskiego, zainicjowanego *Deklaracją bolońską*, podpisaną przez ministrów odpowiedzialnych za szkolnictwo wyższe w roku 1999. Nadrzędnym jej celem było zwiększenie transparentności systemów kształcenia uniwersyteckiego różnych krajów, zapewnienie porównywalności dyplomów i kompetencji oraz stworzenie Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego, w którym obecnie jest zrzeszonych 49 krajów (European Higher Education Area and Bologna Process, b.d.).

Oprócz programów mobilności działających pod egidą Komisji Europejskiej kraje członkowskie powołują krajowe instytucje wspierające naukę poprzez programy obejmujące mobilność (np. we Francji „Campus France”, w Holandii NUFFIC, w Niemczech DAAD, a w Polsce Narodowa Agencja Wymiany Akademickiej; por. Bergan, 2011). Dodatkowo poszczególne polskie uczelnie aktywnie działają na rzecz zwiększenia napływu studentów z krajów Unii Europejskiej i spoza niej oraz zachęcają do podjęcia studiów w Polsce.

Tomasz Domański wymienił wiele powodów zwiększania stopnia umiędzynarodowienia uczelni: od politycznych i ekonomicznych po czysto akademickie. Podzielił je na wewnętrzne, podejmowane przez samą uczelnię oraz zewnętrzne, wynikające z regulacji rządowych i umów międzynarodowych (Domański, 2017). Jednym z powodów zintensyfikowania działań na rzecz zwiększenia mobilności studentów jest niż demograficzny obserwowany w ostatnich latach. Wymusza on poszukiwanie potencjalnych kandydatów na studia poza granicami kraju. Ten sam autor podkreślał, że skuteczność polityki polskich uczelni zależy

od szerszego kontekstu społeczno-politycznego, np. polityki migracyjnej i wizowej, możliwości zatrudnienia po studiach czy wysokości czesnego, które dla studentów międzynarodowych jest zazwyczaj relatywnie wyższe (Domański, 2017). Równie ważną rolę w umiędzynarodowieniu i liczbie mobilności akademickich odgrywa parametryzacja szkół wyższych, przeprowadzana rokrocznie i raportowana w światowych rankingach uczelni.

Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego (od 2020 r. Ministerstwo Edukacji i Nauki) pod różnymi rządami wspierało program umiędzynarodowienia polskich uczelni, przeznaczając odpowiednie fundusze na mobilność studencką (w tym przyjmowanie studentów z krajów ościennych) oraz wymianę kadry naukowej. Bardzo ważnym krokiem w tym obszarze był *Program umiędzynarodowienia szkolnictwa wyższego*, który został ogłoszony w roku 2015 przez ówczesną minister Lenę Kolarską-Bobińską. Zadeklarowano w nim wsparcie uczelni środkami wysokości 75 mln euro przekazywanymi za pośrednictwem inicjatywy „Uczelnie przyszłości” (MNiSW, 2015). W dokumencie można również znaleźć szacunkowe dane dotyczące wartości międzynarodowego rynku edukacyjnego:

[n]a świecie studia poza granicami swojego kraju odbywa już 4 mln osób. W perspektywie roku 2020 będzie to już 7 mln osób chcących kształcić się poza krajem urodzenia. Rynek ten jest szacowany na 100 mld dolarów. Najaktywniejszymi na nim graczami są Stany Zjednoczone, Wielka Brytania, Australia. Jednak wciąż pojawiają się nowi liczący się uczestnicy, m.in. Francja, Niemcy. Polska ma szansę dołączyć do tego grona ze względu na dynamicznie rozwijającą się gospodarkę, bowiem rola europejskiego lidera we wzroście gospodarczym przyciąga uwagę świata.

(MNiSW, 2015, s. 2)

Kolejny rząd kontynuował politykę umiędzynarodowienia systemu kształcenia akademickiego. Dla ministra nauki i szkolnictwa wyższego Jarosława Gowina umiędzynarodowienie stało się kluczowym słowem jego reformy. Co prawda, nie opracowano krajowego programu dotyczącego tego zagadnienia, ale stało się ono częścią *Strategii na rzecz odpowiedzialnego rozwoju do 2020 r.*, która przewidywała stworzenie dogodnych warunków dla umiędzynarodowienia i innowacyjności w obszarze szkolnictwa wyższego. Obecnie w ramach Narodowej Agencji Wymiany Akademickiej prowadzona jest kampania „Ready, Study, GO! Poland”, której celem jest dostarczanie informacji o możliwościach podjęcia studiów w naszym kraju.

W ostatnich latach Polska dokonała także zmian organizacyjnych, które przyczyniają się do wzrostu mobilność i umiędzynarodowienia (*Mobilność i umiędzynarodowienie*, 2020). W roku 2016 studiowało w Polsce 56 tys. studentów zagranicznych ze 198 krajów, co oznacza 10-procentowy przyrost w stosunku do roku poprzedniego. Większość stanowili studenci z Ukrainy (30 589 osób), a za nimi znaleźli się obywatele Białorusi (4615), Norwegii (1581), Hiszpanii (1407) i Szwecji (1291; Domański, 2017). W latach 2016–2019 stale też rosła liczba studentów i pracowników uczelni przyjeżdżających do Polski w ramach programu Erasmus+: 17 674 (w 2016 r.) i 21 857 (w 2019 r.; FRSE, 2021).

Obecnie, niestety, wskaźnik umiędzynarodowienia polskich uczelni, mierzony proporcją między studentami zagranicznymi a rodzimymi, jest jednym z najniższych wśród krajów członkowskich Unii Europejskiej. W roku 2018 wyniósł on tylko 4% i był to czwarty wynik od końca zestawienia (Eurostat, 2018). Dla porównania w Luksemburgu wyniósł on 48%, na Cyprze 24%, a w Austrii 18%. Pomijając kwestie związane z krytyką tego wskaźnika, jego średnia wartość dla Wspólnoty, wynosząca 8%, powinna być celem krajowej strategii umiędzynarodowienia szkolnictwa wyższego w nieodległej przyszłości.

3



Podejście narracyjne w badaniach międzykulturowych

Narracja, nazywana czasem także historią życia lub wywiadem narracyjnym⁷, jest użyteczną metodą dokumentowania nie tylko faktów i zdarzeń, które mogą być istotne dla badanych zjawisk, lecz także ich sensu i znaczenia. Ogólnie rzecz ujmując, w tym podejściu analizuje się „tekst mówiony lub pisany, opisujący serię zdarzeń występujących w czasie i zintegrowanych w fabułę” (Gertsen i Søderberg, 2010, s. 249), przy czym długość opowieści ma mniejsze znaczenie. Większość narracji wpisuje się w kontinuum między historią opowiedzianą przez badanego bez żadnych przerw i przerywników ze strony osoby prowadzącej a wymianą krótkich pytań i odpowiedzi, umożliwiającą pozyskanie relacji z zaistniałymi zdarzeniami.

Zdaniem Arthura Bochnera (1994) analizowanie narracji ma badaczom wiele do zaoferowania. Jest „konkretnym rozwiązaniem wobec teoretyzowania” i umożliwia „wgląd w procesy konstruowania rzeczywistości” (Lindlof, 1995, s. 172). Być może właśnie ze względu na pogłębiony wgląd w dane, jakie oferuje ta metoda, w ostatnich latach cieszy się ona dużą popularnością w naukach humanistycznych i społecznych. Niektórzy badacze określają to zwiększone zainteresowanie mianem „zwrotu narracyjnego” (Errante, 2000; Riessman, 1993).

3.1. Definicja narracji

Sam termin „narracja” wywodzi się z łacińskiego *narratio* i oznacza historię. Torill Moen zdefiniowała go jako „historię, która opowiada sekwencję zdarzeń istotnych dla narratora lub jego słuchaczy” (Moen, 2006, s. 60). Opowiadanie historii odgrywa istotną rolę w życiu człowieka, ponieważ pomaga usystematyzować doświadczenia i nadać im znaczenie. Donald Polkinghorne (1988) stwierdził nawet, że ludzie nie są w stanie istnieć bez opowieści i każdy ma coś do opowiedzenia. Tymczasem Moen samo życie postrzegała jako „narrację, w której mieści się wiele innych historii” (2006, s. 56).

Na poziomie indywidualnym narracje mogą odgrywać rolę silnych motywatorów, które udzielają wskazówek i inspirują do zmiany lub działania: „Historie mają moc kierowania i zmieniania życia ludzi” (Noddings, 1991, s. 157). Opowiadanie ma również wymiar społeczny, ponieważ najczęściej narracje snuje się w kontaktach z innymi osobami i są to historie, które przytrafiły się z innymi ludźmi (Zellermayer, 1997). W ujęciu Catherine Riessman (2008) tworzenie i dzielenie się narracjami jest zjawiskiem uniwersalnym, wykraczającym poza ograniczenia przestrzeni, czasu, społeczeństwa czy wieku. Opowieści są też potencjalnie

⁷ Oba terminy są w tej książce używane wymiennie.

interaktywne, ponieważ angażują zarówno narratorów, jak i słuchaczy, a przy tym odzwierciedlają konkretny kontekst społeczno-kulturowy i historyczny, w którym zostały osadzone (Elliot, 2005). W konsekwencji, w ujęciu teorii społeczno-kulturowej, kontekstualne osadzenie poszczególnych historii musi być brane pod uwagę podczas ich interpretowania.

Postrzeganie narracji jako wyrazu jaźni, tożsamości i kultury zostało jasno określone przez wielu naukowców, zwłaszcza socjolingwistów (np. Cameron, 2003; Coates, 1996; Holmes i Marra, 2005). Na przykład Deborah Schiffrin (1996) uznaje narracje za „autoportrety”, które mogą być interpretowane jednocześnie przez pryzmat globalnych i lokalnych norm społeczno-kulturowych oraz indywidualnego doświadczenia. Lynne Cameron (2003, s. 459) zaakcentowała znaczenie przekształcania doświadczenia życiowego jednostki „w spójną, trwającą autobiograficzną narrację”, która umożliwia nabywanie poczucia tożsamości, tak ważnej w późnej ponowoczesności (por. Wąsikiewicz-Firlej, 2014).

W tym kontekście warto również odnieść się do biografii językowej jako jednej z metod badania (Miodunka, 2016a). Na gruncie polskim metoda ta znalazła szerokie zastosowanie w badaniach nad dwujęzycznością polsko-obcą w różnych krajach świata, np. w Brazylii (Miodunka, 2003), Australii (Dębski, 2009), Niemczech (Pułaczewska, 2017), Wielkiej Brytanii (Błasiak, 2011), Argentynie (Guillermo-Sajdak, 2015) i we Francji (Wróblewska-Pawlak, 2004).

Istnieją także nieliczne badania narracyjne prezentujące wnioski na temat uczenia się języka obcego podczas pobytu za granicą. Na przykład Phil Benson, Gary Barkhuizen, Peter Bodycott i Jill Brown (2012) zebrali historie od dziewięciu studentów pedagogiki, którzy udali się na kilkunastotygodniowe staże do Australii, Wielkiej Brytanii i Kanady. Umożliwiły one badaczom wyciągnięcie wniosków na temat wybranych aspektów tożsamości, na które miała wpływ nauka języka obcego, np. samoświadomości stopnia znajomości języka obcego, w tym kompetencji pragmatycznej; poziomu chęci uczenia się języka obcego i zaangażowania w tę czynność; poziomu pewności siebie jako osoby uczącej się; oraz – co najciekawsze – poziomu osobistej autonomii i niezależności, która bezpośrednio wynikała z działań podjętych w języku obcym. Ta ostatnia cecha oznacza, że dzięki czynnościom wykonanym pomyślnie w języku obcym, wzrastają u jednostki poczucie wartości, samodzielności i ogólny dobrostan. Z publikacji zespołu Bensona (2012) wynika, że studenci przypisywali znaczny przyrost kompetencji w języku obcym nie tyle faktowi zakończenia zagranicznego stażu, ile interakcjom z mieszkańcami kraju przyjmującego. Sprawily one, że nabrali śmiałości i mieli bardziej pozytywny obraz siebie jako użytkowników języka obcego, zwłaszcza w odniesieniu do umiejętności wyrażania swojej odrębności kulturowej oraz zachęcania innych do wchodzenia w kontakty (np. nawiązywania przyjaźni).

Do podobnych wniosków doszedł też Hang Du (2015), który śledził doświadczenia 29 amerykańskich studentów języka chińskiego (mandaryńskiego) przebywających w Chinach. Prawie wszyscy z nich próbowali używać chińskiego podczas interakcji z Chińczykami, z czego czerpali poczucie zadowolenia i motywację do podejmowania nowych wyzwań językowych. Du pisał, że ci Amerykanie:

byli w stanie aktywnie wykorzystywać, a nawet stwarzać okazje do używania języka, a co za tym idzie, dokonywać krytycznych odkryć na temat swojej tożsamości, rozwijać bardziej wyrafinowaną perspektywę postrzegania swojego narodu i świata, a także dokonywać walidacji swojego własnego ja.

(Du, 2015, s. 262)

Chociaż większość badanych studentów dzięki temu pobytowi zaczęła patrzeć na Chiny z innej perspektywy, to siedmioro uczestników bardziej doceniło swoją ojczyznę. W ich wypowiedziach można było zaobserwować wzmocnienie amerykańskiej tożsamości.

Bardzo podobne wnioski można odnaleźć również w innych opracowaniach. Na przykład bardziej pozytywne postrzeganie swojej ojczyzny i rodzimej kultury przez studentów odnotowały Asunción Martínez-Arbelaiz i Isabel Pereira (2018). W ich badaniu narracyjnym wzięli udział obcokrajowcy studiujący na uczelniach w Madrycie, dla których język hiszpański (kastyljski) nie był językiem ojczystym. Publikacja tych autorek z 2015 r. potwierdziła zaś wnioski Bensona i współpracowników wywiedzione trzy lata wcześniej. Tym razem na podstawie badania opartego m.in. na analizie dwóch tematów wypracowań napisanych przez 27 studentów zagranicznych przebywających w Madrycie, Martínez-Arbelaiz i Pereira sformułowały wniosek, że dzięki interakcjom w języku hiszpańskim zmianie uległa nie tylko tożsamość badanych jako użytkowników tego języka. Po okresie początkowej destabilizacji tożsamości jako osoby uczące się studenci poczuli, że ich tożsamość ma wymiar transjęzykowy i transkulturowy (Martínez-Arbelaiz i Pereira, 2015).

Te same badaczki w 2020 r. rozważały zależności między poziomem zadowolenia z pobytu za granicą a stopniem znajomości języka lokalnego, co wydaje się istotne dla zrozumienia wyników badania przedstawionego w tej książce. Podały one analizie wypracowania czworga studentów zagranicznych, którzy przebywali w Madrycie z dłuższą wizytą i uczyli się języka hiszpańskiego na poziomie średnio zaawansowanym lub zaawansowanym. Tematem pracy były doświadczenia mające istotny wpływ na ich proces uczenia się języka hiszpańskiego. Badanie skupiło się na momentach przełomowych w tym procesie, a także na aspektach językowych,

np. stopniu złożoności, poprawności i płynności wypowiedzi pisemnej badanych (Martínez-Arbelaiz i Pereira, 2020). Innymi słowy, analizie poddano nie tylko przytoczone historie, lecz także język, jakiego użyto do ich opowiedzenia. Autorki doszły do wniosku, że poziom zaangażowania w uczenie się języka obcego jest większy, kiedy wyobrażenie o kraju pobytu przed wyjazdem i w jego trakcie jest stale świadomie konfrontowane i odpowiednio modyfikowane – podobnie jak wyobrażenie o sobie samym jako o osobie uczącej się języka. Obcokrajowcom z reguły pomaga nie tyle stopniowe akceptowanie lokalnych zwyczajów, ile raczej chęć poznania nowego otoczenia w kontaktach z lokalną społecznością, wychodzenie ze strefy komfortu i pewna osobista transformacja, nieprowadząca jednak do zanegowania własnego ja sprzed pobytu za granicą. Pomaga im również większa motywacja do uczestniczenia w życiu lokalnym, pomimo że czasami mogą czuć się jak intruzy lub turyści w nowym otoczeniu. Relacje przytoczone przez hiszpańskie badaczki potwierdziły również fakt, że bez interakcji w języku obcym nie osiągnie się postępów w jego nauce. Na przykład w jednym z analizowanych przez nie wypracowań uczestniczka badania pochodzenia japońskiego podkreśliła wpływ znajomości języka lokalnego na poziom komfortu i samopoczucia podczas pobytu za granicą. W jej przypadku słabsza znajomość hiszpańskiego przełożyła się na poczucie osobistego braku stabilności za granicą, a nawet na problemy zdrowotne: „Moim zdaniem nic nie sprawia, że człowiek czuje się bardziej jak outsider niż brak możliwości komunikacji. [...] Już po godzinie słuchania tych wszystkich nieznanymi dźwięków dostawałam bólu głowy” (Martínez-Arbelaiz i Pereira, 2020, s. 119). Na podstawie wszystkich przeanalizowanych danych badaczki stwierdziły, że „biegłość językowa może mieć wpływ na rozwój tożsamości i jej zmiany, a to z kolei może mieć wpływ na biegłość językową” (Martínez-Arbelaiz i Pereira, 2020, s. 123).

Analogicznie do tych badań w Rozdziale 4 próbujemy ustalić, w jakim stopniu znajomość języka polskiego może pomóc obcokrajowcom w aklimatyzacji w Polsce.

3.2. Metodologiczne aspekty podjęcia narracyjnego

W ujęciu teoretycznym podjęcie narracyjne wywodzi się z etnometodologii, koncepcji rozwojowych Lwa Wygotskiego (1978), koncepcji dialogizmu i heterogłosji Michaiła Bachtina (1986) oraz teorii społeczno-kulturowej. Korzeniami sięga do etnograficznych historii życia, badanych już we wczesnych latach ubiegłego wieku. Klasyczne dzieło socjologii polskiej i amerykańskiej Williama Thomasa i Floriana Znanieckiego zatytułowane *Chłop polski w Europie i Ameryce* (1918–1920) opiera się właśnie na podejściu narracyjnym. W późniejszych latach zastosował

je do zgłębiania metod komunikowania się ludzi Amerykanin Harold Garfinkel (1967) – pomysłodawca etnometodologicznego podejścia do studiowania społeczeństw, a zwłaszcza do wyjaśniania, jak ludzie nadają sens doświadczeniom i porządkują swój świat społeczny metodą dokumentalną.

Badania etnometodologiczne stronią od idealizowania i uogólniania. Garfinkel nie ufał ilościowym metodom badawczym i przywiązywał dużą wagę do analizy relacji międzyludzkich. Zajmował się subiektywną naturą doświadczenia człowieka, w tym porozumiewaniem się za pomocą języka postrzeganego jako narzędzie interpretacji i wyjaśniania interakcji społecznych. Zaobserwował, że ludzie wyodrębniają z danej sytuacji społecznej wybrane fakty, które tworzą dla nich pewien wzorzec lub są zgodne z regułą. Wzorzec ten jest następnie wykorzystywany przez nich do nadania sensu samym faktom. Według Garfinkela ludzie stale wyodrębniają takie wzorce lub reguły oraz wykorzystują i dostosowują te już istniejące, aby zrozumieć nowe wydarzenia lub fakty. To zachowanie określił mianem „metody dokumentalnej”. Kontynuatorzy teorii Garfinkela, np. Don Zimmerman i Melvin Poller (1970), dążyli do wyjaśnienia, jak członkowie danych grup postrzegają, opisują i tłumaczą zachowania społeczne. Ogólnie rzecz ujmując, badania etnometodologiczne w znacznym stopniu przyczyniły się do zrozumienia, jakimi metodami posługują się ludzie, aby nadać sens otaczającemu ich światu i interakcjom społecznym. To właśnie etnometodologia umożliwiła zrozumienie faktu, że wiedza, którą dzielają rozmówcy, nie jest odizolowana czy zdekontekstualizowana, ale powiązana z działaniem.

Innym badaczem, który zainspirował nasze podejście badawcze, był Michail Bachtin (1986). Ten rosyjski literaturoznawca i filozof sprzeciwiał się uniwersalizowaniu zasad i definicji oraz tendencjom do budowania systemów lub wzorców. Zamiast tego postulował skupienie się na kontekście oraz interpretowanie zdarzeń i znaczenia języka z pozycji drugiego: zrozumienie rozmówcy, sytuacji, zdarzeń, a nawet krajobrazu, poprzez bycie blisko niego, ale nie łączenie się z nim. W tej interpretacji porozumienia osiągnięte przez dwie różne osoby lub porozumienia osiągnięte przez tę samą osobę, ale potwierdzone w różnych przestrzeniach czasowych, nigdy nie będą identyczne, lecz w najlepszym razie zbieżne. Dodatkowo, jak pisał Bachtin, słowa nigdy nie są neutralne, ale noszą ślady swojej historii, odbijając mowę akcentami innych głosów z innych czasów i miejsc (Bachtin, 1986). Bachtin nawoływał więc do zaakceptowania bogactwa możliwości doświadczalnych i interpretacyjnych, jakie daje nam życie. Podkreślał również uprzywilejowane znaczenie miejsca (nazywanego przez niego *locus*), z którego coś jest postrzegane lub obserwowane, wyrażając w ten sposób swoje silne poparcie dla teorii względności Einsteina wyjaśniającej świat fizyczny. Dla Bachtina świat znaczeń kulturowych, artystycznych i językowych również był względny (Folch-Serra, 1990).

Narracja jest cenną metodą badawczą również dlatego, że umożliwia uchwycenie indywidualnych różnic w poznaniu i interpretacji. Sprzyja ona przyglądaniu się oczami respondenta zdarzeniom, które tworzą tzw. wewnętrzny punkt skupienia (ang. *focalisation*, Potter, 1996). Mimo że członkowie danej społeczności mogą używać przyjętych konwencji do wyrażania tożsamości społecznej, to każda osoba będzie z tych zasobów korzystała inaczej – stosownie do sposobu, w jaki chce się zaprezentować (Yates, 2005). Stosując podejście bachtinowskie, by działać w określonym kontekście społeczno-kulturowym, nie „zakładamy szeregu masek ani nie podszywamy się pod repertuar ról”, lecz „deklarujemy siebie usytuowanego wśród istniejących języków heteroglosji” (Klancher, 1998, s. 29). Interpretacja ta wymaga wyjaśnienia, ponieważ nie zawsze można sformułować tego typu deklaracje w sposób dosłowny lub nie zawsze jest się świadomym swojego usytuowania. W konwencji badania heteroglosja, czyli definiowanie znaczeń w danym kontekście, ujawnia się w sytuacjach uwarunkowanych społecznie i kulturowo, czytelnych dla drugiej osoby – w tym wypadku dla badacza, który interpretuje lub próbuje zrozumieć opowiadane zachowania. Jest to postawa, za którą zdecydowanie opowiadamy się w tej książce.

Różnice pomiędzy sposobami wykorzystywania konwencji przez badanych mogą wynikać z osobistych uwarunkowań psychologicznych, stylu ekspresji, relacji z poszczególnymi grupami lub bezpośredniego kontekstu interakcji. Jak twierdzi Elinor Ochs (1993), tożsamość jest kształtowana zarówno przez osobę odgrywającą daną rolę społeczną w określonym kontekście (np. rodzica, ucznia, nauczyciela), jak i przez osoby, wobec których ta rola jest odgrywana. Oznacza to, że choć rozmówcy mają podobny, społecznie wypracowany zasób konwencji, to będą ich używać na różne sposoby, w zależności od osobistych uwarunkowań lub oczekiwań.

Ze względu na korzyści metodologiczne, jakie oferuje podejście narracyjne, pod koniec XX w. zostało ono z powodzeniem zaadaptowane do badań w obrębie historii, psychologii, psychiatrii, antropologii, socjologii i nauk o biznesie. Jest ono stosowane w celu uzyskania wglądu w indywidualne doświadczenie rozmówcy. Skutkiem pobocznym takich badań często bywa „przepracowanie negatywnych historii problemów osobistych w historii wskazujące na alternatywne możliwości interpretacji i działania” (Gertsen i Söderberg, 2010, s. 249).

Z czasem narracje zaczęto także stosować w badaniach komunikacji i ogólnie w językoznawstwie stosowanym. Ich współczesne odrodzenie można przypisać koncepcjom twórczego wywiadu opracowanego przez Jacka Douglasa (1985) oraz aktywnego wywiadu zaproponowanego przez Jamesa Holsteina i Jamera Gubriuma (1995). Językoznawcze badania narracyjne mają służyć przede wszystkim zgłębieniu ludzkich doświadczeń ujawniających się w opowiadanych

historiach (Gudmundsdottir, 2001). Takie podejście umożliwia analizowanie indywidualnych relacji na temat osobistych doświadczeń, refleksji wyrażanych w narracjach, a także organizowanie fragmentarycznych wypowiedzi w sensowną całość, odzwierciedlającą złożoność życia (Elliot, 2005; Riessman, 2008). Mimo stosunkowo krótkiej tradycji w badaniach jakościowych i interpretacyjnych podejście narracyjne zyskało w ostatnich latach dużą popularność, co widać w rosnącej liczbie literatury przedmiotu (por. Wąsikiewicz-Firlej, 2014).

Należy jednak zaznaczyć, że samo rozumienie podejścia narracyjnego różni się wśród badaczy. Na przykład John Creswell twierdzi, że w badaniach jakościowych „studium przypadku, biografia, badanie fenomenologiczne lub etnograficzne może mieć narracyjną formę reprezentacji” (Creswell, 1998, za: Moen, 2006, s. 57). Niektórzy badacze uznają podejście narracyjne za metodę badawczą (np. Connelly i Clandini, 1990; Gudmundsdottir, 2001). Pogląd ten jest krytykowany przez innych naukowców, którzy traktują je raczej jako ramę odniesienia (ang. *framing*) i zakładają, że narracje mogą zarówno odzwierciedlać, jak i tworzyć rzeczywistość (np. Heikkinen, 2002; Moen, 2006).

Perspektywa przyjęta w tej książce jest zgodna z perspektywą Moen, która zintegrowała wszystkie trzy ujęcia, definiując podejście narracyjne jako „ramy odniesienia, sposób refleksji podczas całego procesu badawczego, metodę badawczą i sposób reprezentowania badania” (Heikkinen, 2002, za: Moen, 2006, s. 57). Skłania ono raczej do prowadzenia badań narracyjnych niż do analiz narracyjnych, ponieważ nie skupia się na formie narracji, lecz na jej potencjale do „lepszego wyjaśniania i rozumienia zjawiska” (Swain, Kinnear i Steinman, 2011, s. xiii). Ponadto opowiadanie nie tylko dokumentuje historie społeczno-kulturowe, lecz także je wzmacnia poprzez wyzwalanie w rozmówcach emocji i refleksji (Daiute i Lightfoot, 2004).

3.3. Narracje w badaniach międzykulturowych

Podejście narracyjne zostało z powodzeniem zastosowane w badaniach międzykulturowych. Umożliwia bowiem obserwowanie procesów komunikowania się i współpracy, zwłaszcza w organizacjach międzynarodowych (np. Czarniawska i Gagliardi, 2003; Gertsen i Söderberg, 2010; 2011; Söderberg, 2006; Weick, Sutcliffe i Obstfeld, 2005). Narracje pełnią funkcje poznawcze, semantyczne i wyjaśniające (Wilczewski i Söderberg, 2017), ponieważ umożliwiają uczestnikom komunikacji zrozumienie, nadanie znaczenia i interpretację rzeczywistości, której doświadczają w kontekstach międzykulturowych. Badaczowi natomiast ułatwiają identyfikowanie zarówno różnic, jak i podobieństw w doświadczeniu

międzykulturowym, co może stanowić podstawę do wypracowania skutecznej komunikacji i wzajemnego zaufania, a także prowadzić do rozwoju inteligencji kulturowej i kompetencji międzykulturowej (Søderberg i Worm, 2011). Na podstawie analizy wywiadów z chińskimi i zachodnimi menedżerami pracującymi w filiach chińskich firm o globalnym zasięgu Anne-Marie Søderberg i Verner Worm (2011) zilustrowali potencjał podejścia narracyjnego w badaniach komunikacji międzykulturowej. Umożliwia ono zmniejszenie wpływu ograniczeń, jakie jasno określone wzorce kulturowe (np. dychotomiczna kategoryzacja kultur niskich i wysokich lub kultur indywidualistycznych i kolektywistycznych) mogą wywierać na interpretację zjawisk kulturowych. Jak argumentują ci autorzy, wyraźne granice pomiędzy wzorcami kulturowymi nie mają zastosowania wobec migrantów w danym miejscu. Często dzielą oni wiele wielokulturowych doświadczeń zdobytych w różnych środowiskach edukacyjnych i zawodowych. Poza tym, ze względu na znajomość co najmniej dwóch języków, mają też świadomość różnic między kulturami ich kraju ojczystego a kraju przyjmującego.

Oprócz dostarczania cennych danych badawczych wywiad narracyjny ma również wiele do zaoferowania samym narratorom. Udział w nim pobudza do refleksji nad własnymi doświadczeniami międzykulturowymi poprzez aktywizację złożonych procesów myślenia i metapoznania (Søderberg i Worm, 2011). W istocie to metapoznanie jest uznawane za kluczowy element uczenia się międzykulturowego (Gertsen i Søderberg, 2010). Z tego powodu narracja może mieć praktyczne zastosowanie w rozwoju inteligencji kulturowej. Jako forma opowiadania historii przez migrantów umożliwia im wyrażenie siebie, wyartykułowanie swoich potrzeb i podzielenie się doświadczeniami międzykulturowymi, a w efekcie refleksję nad nimi, zrozumienie ich i nadanie im nowego znaczenia (Gertsen i Søderberg, 2010).

Warto podkreślić, że wylaniająca się w narracji tożsamość społeczna nie zawsze bywa spójna w danym czasie lub kontekście. Ci sami mówcy mogą w różny sposób projektować siebie przy różnych okazjach, w różnych sytuacjach, czy też w obrębie poszczególnych sfer życia. Tożsamości społeczne są dynamiczne, a dana osoba często należy do wielu różnych grup. Dlatego też każdy człowiek może mieć wiele podmiotowości i ujawniać je zależnie od sytuacji, czasu lub odgrywanych ról społecznych (Weedon, 1987). Ludzie kształtują rozmaite, ale spójne tożsamości społeczne, które mogą składać się z wielu elementów, a nawet nieostrości. To samo odnosi się do kontaktów międzykulturowych, ponieważ „nie istnieją proste formuły społeczne czy językowe, które podają, jak skomponować tożsamość odpowiednią do danej okazji” (Ochs, 1993, s. 298). Oznacza to, że nie ma złoto-ego środka, który można z powodzeniem zastosować w kontakcie z osobami

o innym profilu społeczno-kulturowym. Strategia komunikacyjna lub zachowanie, które kiedyś okazało się skuteczne, może w innej sytuacji, z innymi rozmówcami, nie zdać egzaminu i doprowadzić do porażki komunikacyjnej.

3.4. Metodologiczne aspekty wywiadu narracyjnego

Jedną z najbardziej charakterystycznych cech badań jakościowych jest oparta na współpracy relacja między badaczem a badanym. W kontekście badań narracyjnych Torill Moen (2006, s. 60) opowiada się raczej za używaniem terminu „podmiot”, alternatywnie „współpracownik” lub „uczestnik”, niż „informator”, a współpracę radzi opierać na dialogu. Zbudowanie takiej relacji między badaczem a narratorem wymaga poświęcenia odpowiedniego czasu i przestrzeni, aby obie strony czuły się komfortowo (por. Connelly i Clandini, 1990; Heikkinen, 2002), a także wytworzenia atmosfery nieosądzania i równości (Fetterman, 1998). Dodatkowo osoba zadająca pytania powinna pamiętać, że podczas udanego wywiadu narracyjnego znaczenie ujawnia się na bieżąco. Naszym zdaniem narracje ukazują bowiem nie tylko znaczenia w pełni uświadomione, lecz także i te konstruowane w ramach refleksji nad własnym doświadczeniem.

Chociaż w badaniach narracyjnych można wspierać się różnymi technikami zbierania danych, np.: notatkami, zapisami dzienników, obserwacjami, pisanem listów, pisanem autobiograficznym (Connelly i Clandini, 1990), do badania przedstawionego w kolejnym rozdziale wybraliśmy wywiad narracyjny. W porównaniu z innymi rodzajami wywiadów jest on najmniej ustrukturyzowany i ma na celu przede wszystkim zebranie historii, które dają wgląd w życie i doświadczenia rozmówców. W opinii Johna Loflanda i jego współpracowników ten rodzaj wywiadu dostarcza „bogatych, szczegółowych materiałów, które można wykorzystać w analizie jakościowej”, a „jego celem jest raczej ustalenie, co się dzieje, niż określenie częstotliwości występowania z góry określonych rodzajów zjawisk, które zdaniem badacza mogą się zdarzyć” (Lofland, Snow, Anderson i Lofland, 2006, s. 76). W nieustrukturyzowanym wywiadzie narracyjnym od badacza oczekuje się nie tyle zebrania odpowiedzi na listę pytań, ile stworzenia warunków umożliwiających snucie opowieści (Kartch, 2017). Odmiennie niż w wywiadach częściowo ustrukturyzowanych pytania zadaje się rzadziej, scenariusz nie jest zamknięty, a rolą badacza jest słuchanie oraz zadawanie pytań precyzujących lub opiniotwórczych, o otwartej formule. Zadając pytania, badacz może zachęcać rozmówcę do rozwinięcia historii oraz podzielenia się swoimi emocjami i ocenami, dbając w ten sposób „o bogatą i dobrze rozwiniętą narrację” (Kartch,

2017, s. 1073). Anne-Marie Söderberg (2006) radzi również, by powstrzymać się od komentarzy i ocen wypowiedzi w trakcie wywiadu.

Wywiad narracyjny jako jakościowa technika badawcza opiera się na wyżej omówionych kryteriach, a jako alternatywne podejście badawcze wyróżnia się następującymi cechami (Holstein i Gubrium, 1995, s. 17; 28–34):

- Indywidualizm: zachęca respondentów do rozwijania tematów w sposób adekwatny do ich własnych doświadczeń, a przy tym uwzględnia nie tylko podstawowe kategorie społeczno-kulturowe, takie jak status społeczny, rola rodziny, płeć czy zawód, lecz także i takie, które pozwalają uchwycić osobisty odbiór rzeczywistości;
- Interpretacyjność: pozwala na wypowiadanie alternatywnych lub dotychczas nieświadomych rozważań. Dotyczy to zwłaszcza treści, które ujawniają się w dynamicznej interakcji między osobą opowiadającą historię a badaczem;
- Język i znaczenie: celem opowiadającego nie jest „czytanie ustalonego tekstu”, ale improwizacja przy użyciu dostępnych zasobów, „niebędąca zwykłym relacjonowaniem tego, co już jest wiadome [...], informator aktywnie komponuje znaczenie poprzez pytania zadawane przez badacza” (Holstein i Gubrium, 1995, s. 34);
- Kategorie tematyczne: parametry analizy relacji pierwszoosobowych są wyznaczane we współpracy z osobą opowiadającą;
- Holizm: danej narracji nie da się powtórzyć – jej przebieg zależy od warunków, jakie uda się stworzyć, a także od indywidualnych cech osób uczestniczących w rozmowie.

Wobec powyższego narracja służy nie tylko przekazaniu historii, lecz także odkrywaniu jej znaczenia w interaktywnym i złożonym kontekście. To zaś oznacza, że rola osoby przeprowadzającej wywiad narracyjny jest inna niż w wywiadach innego typu. Jej rola obejmuje zadawanie pytań i zapisywanie odpowiedzi, a także tworzenie warunków sprzyjających swobodnemu wypowiadaniu przez respondenta jego myśli i interpretacji. W sytuacji niezrozumienia badacz powinien udzielać wskazówek, które doprowadzą do wyczerpania podjętego wątku. Przed rozpoczęciem wywiadu rekomenduje się wyrażenie autentycznego zainteresowania, a w jego trakcie – utrzymywanie skupienia i neutralne nastawienie do odbieranych treści, które mogą być przekazywane werbalnie lub niewerbalnie (Kartch, 2017). W istocie w tego typu wywiadzie badacz wciela się w rolę słuchacza i „empatycznego towarzysza podróży narratora” (Gabriel, 2000, za: Söderberg, 2006, s. 402).

W odniesieniu do zakresu moderacji badacz może pozwolić rozmówcy „swobodnie opowiedzieć swoją historię” lub wejść z nim w dialog, jeśli jest to konieczne

(Lindlof, 1995, s. 174). Ponadto okazję do interpretacji znaczenia opowiadanych wątków można stworzyć, dzieląc się z narratorem własną wiedzą lub doświadczeniami – mogą one posłużyć za bodźce inicjujące konstruktywny dialog i zaangażowanie obydwu stron.

Przed badaczami przeprowadzającymi wywiady z osobami pochodzącymi z innych kultur stoją dodatkowe wyzwania. Rafał Beszterda (2016) wskazał na kilka pułapek kulturowych, jakie czyhają na badaczy. Zwrócił szczególną uwagę na nadmierną pewność siebie, przejawiającą się przyjęciem założenia o jednolitości kultur europejskich lub uniwersalności ludzkich doświadczeń. Innym zagrożeniem dla pomyślnej narracji jest transkulturowość rozmówców i związana z nią trudność w uznaniu kulturowej hybrydyzacji jednostki przez osobę przeprowadzającą wywiad.

Wśród pułapek metodologicznych Beszterda wymienił ograniczenia czasowe, którym może zapobiec skrupulatne przygotowanie się do wywiadu (np. zdobycie zawnazu solidnej wiedzy na omawiane tematy, uzyskanie jak największej liczby informacji o respondencie). Po drugie, język rozmowy musi być dostosowany do umiejętności komunikacyjnych rozmówcy. Wiąże się to również z samym formułowaniem pytań – należy unikać takich, które sugerują odpowiedź lub są niejednoznaczne⁸. Ponadto badacze mają skłonność do upraszczania form językowych, co może skutkować nadmiernym spoufalaniem się i wpływać na neutralność relacji badacz–narrator (Beszterda, 2016). Warto również zwrócić uwagę na dokładność transkrypcji wywiadu oraz utrzymanie skupienia przez badacza.

Na wstępnym etapie procesu analizy danych wywiad może wydawać się mniej „naukowy”. Sesja narracyjna nie ma rygorystycznej struktury i dostarcza zarówno danych merytorycznych, jak i interpretacyjnych. Najczęściej więc badacze skupiają się na wyodrębnianiu i kategoryzowaniu wątków tematycznych, np. zgodnych z przyjętym podejściem teoretycznym lub celem badania. Analiza może jednak skupić się na odkrywaniu sposobu rozumowania, jaki respondent przedstawił w swojej opowieści (Holstein i Gubrium, 1995).

Podejście jakościowe nie jest jedynym, jakie można zastosować do analizy zebranych danych. W ostatnich latach narracje są też analizowane metodami lingwistyki korpusowej i opierają się m.in. na odnajdywaniu słów kluczy, związków wyrazowych czy sentymentu wykorzystanych zasobów językowych.

⁸ Szczegóły na temat formułowania pytań zostały przedstawione w literaturze dotyczącej metodologii badań (np. Dörnyei, 2007; Patton, 2002).



4

Pobył w Polsce w narracjach zagranicznych studentów



W tej części przechodzimy do prezentacji naszego badania. Miało ono na celu uzyskanie pogłębionego wglądu w rzeczywistość i doświadczenia obcokrajowców uczących się i pracujących w Polsce, zwłaszcza studentów programu Erasmus+. Interesowały nas powody wybrania naszego kraju, poczynione przygotowania do wyjazdu – także te językowe – oraz korzyści i trudności, jakich doświadczyli respondenci podczas pobytu w Polsce. Najbardziej skupiliśmy się na opiniach, czy też refleksjach badanych na temat roli biegłości językowej w tworzeniu warunków do codziennego funkcjonowania za granicą na satysfakcjonującym poziomie. W celu zebrania odpowiednich danych przeprowadziliśmy wywiady narracyjne ze studentami. Rozdział rozpoczniemy od omówienia aspektów metodologicznych badania, a następnie przedstawimy wyniki naszych analiz i wyciągnięte wnioski.

4.1. Metodologia przeprowadzonego badania

4.1.1. Cele i pytania badawcze

Przeprowadzone sesje narracyjne miały na celu zapoznanie się z doświadczeniami obcokrajowców przebywających w Polsce przez dłuższy czas. Zadawane pytania dotyczyły ich przygotowania do pobytu w Polsce, wyzwań związanych z codziennym funkcjonowaniem, którym musieli stawić czoło w obcym środowisku, a także czynników wpływających na ich ostateczną pozytywną lub negatywną ocenę pobytu. Szczególnie interesująca była dla nas rola *Lingua Franca English* oraz języka lokalnego (polskiego) podczas poszczególnych interakcji międzykulturowych, a także podczas całego pobytu za granicą. Poniższe pytania badawcze posłużyły za podstawę do formułowania pytań zadawanych podczas wywiadów (Załącznik 1a; por. Szczepaniak-Kozak, 2012; 2014):

Pytanie badawcze 1: Jak dobrze respondenci byli przygotowani do pobytu za granicą?

- 1a) Jakie były oczekiwania respondentów wobec pobytu za granicą?
- 1b) Jaki był ich poziom znajomości języka polskiego lub angielskiego?
- 1c) Jaka była ich wiedza o Polsce?
- 1d) Jaka była długość i rodzaj ich wcześniejszych pobytów zagranicznych?
- 1e) Jaki był ich profil tożsamości kulturowej?

Pytanie badawcze 2: Czy respondenci napotykali w swoim środowisku za granicą na wyzwania związane z codziennym funkcjonowaniem, zwłaszcza te związane z biegłością językową?

- 2a) Jeżeli tak, to w jakich obszarach problemy się uwypuklały (np. zakwaterowanie, transport i orientacja w terenie, zakupy, opieka medyczna, kanały komunikowania się, zajęcia poza uczelnią, kontakty z obywatelami kraju goszczącego, inne)?
- 2b) Jeżeli tak, to jakiego rodzaju były to wyzwania?
- 2c) Czy wyzwania były związane z ich kompetencjami językowymi w języku polskim lub angielskim?

Pytanie badawcze 3: Jakie czynniki miały największy wpływ na ich końcową pozytywną lub negatywną ocenę pobytu w Polsce?

4.1.2. Procedura badawcza

Dane analityczne zostały zebrane za pomocą 53 wywiadów narracyjnych przeprowadzonych w maju i czerwcu 2018 r. ($n = 28$) oraz w maju i czerwcu 2019 r. ($n = 25$) w Polsce. Zapis dźwiękowy wywiadów trwa łącznie 892,36 minut. Średnia sesja trwała 17,6 minuty ($Min = 4,19$ min; $Max = 48,42$ min; $Me = 16,83$ min). Aby zwiększyć poziom komfortu osób uczestniczących w badaniu oraz zapewnić autentyczność nagrywanych sesji, prowadzący wywiady zapewnili respondentów, że ich tożsamość pozostanie anonimowa, a materiał zostanie wykorzystany wyłącznie do celów badawczych. Nagrania spisano dosłownie, zgodnie z uproszczonymi konwencjami transkrypcji opracowanymi przez Davida Bojego (1991), przedstawionymi w Załączniku 1b. W poszczególnych transkrypcjach⁹ prowadzący badanie został zakodowany jako „I” (od ang. *interviewer*), a respondent jako „R” (od ang. *respondent*). Następnym krokiem była analiza zebranych narracji. Opisując wyniki badania, posługujemy się imiennymi pseudonimami.

Zbieranie i wstępne analizowanie danych odbywało się na bieżąco, aż do momentu osiągnięcia nasycenia próby badawczej pod względem wiedzośnym, czyli do momentu, w którym zbierane dane przestały wnosić nowe zagadnienia lub też punkty widzenia (por. Charmaz, 2009). W podejściu jakościowym przeciętna wielkość próby oscyluje w granicach 20–30 wywiadów, w zależności od typu badania. Przykładowo w badaniach opierających się na teorii ugruntowanej jest to 20–30 wywiadów, w badaniach fenomenologicznych 5–25, a w badaniach etnograficznych 30–60 wywiadów (Pasikowski, 2015). Z uwagi na trudności z definitywnym określeniem wielkości próby decyzja o osiągnięciu nasycenia została oparta na zasadzie teoretycznej wystarczalności (Dey, 1999, za: Charmaz, 2009).

⁹ Przykładowe transkrypcje kilku wywiadów są dostępne pod adresem: <https://doi.org/10.47050/65591425.app>

Właściwa analiza danych składała się z czterech głównych etapów:

1. Pierwszy z nich polegał na zakodowaniu stenogramów wywiadów i relacji z wywiadów, wstępnej kategoryzacji wątków oraz ich zbiorczym zestawieniu ilościowym wraz z danymi demograficznymi respondentów w arkuszu kalkulacyjnym (Załącznik 2, Tabele A1–A8).
2. Drugi etap, skupiający się na pytaniach badawczych, polegał na poszukiwaniu powtarzalnych wzorców i słów kluczowych. Ważnymi w procesie analizy były te wydarzenia, które zostały przedstawione przez respondentów jako punkty zwrotne, wyzwania lub kryzysy.
3. Trzeci etap miał charakter jakościowy. Po zidentyfikowaniu wzorców przeprowadzono ponowną, wnikliwą lekturę i zbadano każdy wyodrębniony temat, aby uzyskać wgląd w proces budowania przez respondentów społecznych znaczeń związanych z ich doświadczeniem pobytu za granicą.
4. Na czwartym etapie wyciągnięto wnioski z analizy i sformułowano rekomendacje.

Jak już wspomniano, aby uniknąć pułapki zniekształcania przez respondentów narracji snutych w odpowiedzi na zadawane pytania, ankieterzy starali się budować dobre relacje z uczestnikami badania (np. spotkanie przed wywiadem, spotkanie w przyjemnym miejscu, czasem u ankietera, prowadzenie wywiadu w przyjazny, półformalny sposób).

Zastosowano celowy dobór próby i jednorodną strategię doboru respondentów (ang. *homogenous sampling*). To rozwiązanie umożliwiło dotarcie do określonej grupy osób, które łączą wspólne cechy oraz uzyskanie spójnego profilu respondentów (por. Dörnyei, 2007). Zaznaczyć należy, że jest to technika niestatystyczna, odrzucająca formalne procedury losowego doboru próby, co sprawia, że uogólnianie wyników na całą populację nie jest uprawnione. Do badania zostały zakwalifikowane młode osoby dorosłe (18–30 lat), obywatele innych krajów, których wspólnym doświadczeniem był pobyt w Polsce w ramach udziału w międzynarodowym programie edukacyjnym.

Ważnym elementem projektu był jego międzykulturowy i międzynarodowy kontekst, który miał istotny wpływ na proces badawczy. Jednym z decydujących czynników był sam język badania. Poszczególne wywiady prowadzone były w języku angielskim przez przeszkolonych ankieterów (studentów trzeciego roku lingwistyki stosowanej), dla których nie był to język ojczysty. Poza czterema wyjątkami angielski nie był też językiem ojczystym rozmówców. Pomimo deklarowanej znajomości angielskiego na poziomie co najmniej komunikatywnym prowadzenie wywiadu w języku obcym z pewnością wpłynęło na samą jakość stawianych pytań i uzyskiwanych odpowiedzi. Zauważalne były problemy z precyzyjnym

formulowaniem myśli i wysławianiem się po stronie respondentów. Ewentualne ograniczenia w tym zakresie były niwelowane przez samą formułę podejścia jakościowego, umożliwiające ponowne zadawanie pytań, uściślanie, dopytywanie czy też parafrazowanie wypowiedzi. Istotną barierą były też same błędy językowe popełniane zarówno przez ankierów, jak i respondentów, które czasami utrudniały zrozumienie sensu wypowiedzi. Zaznaczyć należy, że zgodnie z przyjętymi zasadami transkrypcji została zachowana oryginalna forma wypowiedzi, co jest widoczne chociażby w przytoczonych fragmentach. Podobnie jak Monika Popow uważamy, że istotnym ograniczeniem tego badania było ryzyko „kulturowej naderinterpretacji i niezrozumienia” (Popow, 2015, s. 88), które jest nieodłącznym elementem badań osadzonych w środowisku międzynarodowym. Trudności w prowadzeniu wywiadów narracyjnych, zarówno natury językowej, jak i metodologicznej, zostały szerzej omówione przez Emilię Wąsikiewicz-Firlej (2020).

4.1.3. Profil uczestników

Wśród respondentów znalazło się 27 mężczyzn i 26 kobiet przebywających w Polsce. Pochodzili oni z 24 krajów położonych w Europie, Afryce, Azji i obu Amerykach. Próbę tworzyło: 8 osób pochodzących z Hiszpanii, 6 z Ukrainy, po 4 osoby z Włoch i Grecji, Turcji, po 3 osoby z Niemiec, po 2 osoby ze Stanów Zjednoczonych, Korei Południowej, Rosji, Kolumbii, Kanady, Białorusi oraz po jednej osobie z Kosowa, Armenii, Azerbejdżanu, Bułgarii, Kamerunu, Konga, Chorwacji, Czech, Ekwadoru, Indii, Rumunii i Litwy. W chwili badania średnia wieku respondentów wynosiła: 22 lata (*Min* = 19; *Max* = 30; *Me* = 22). W większości przypadków badani przebywali w Poznaniu (48 osób), a pięć osób w Warszawie. Podstawowe dane demograficzne respondentów zostały przedstawione w Tabeli A1 zamieszczonej w Załączniku 2.

4.1.3.1. Poziom znajomości języka polskiego lub angielskiego

Poziom znajomości języka polskiego wśród naszych respondentów nie został formalnie zweryfikowany, a jego ocena opiera się na ich deklaracjach. Tylko jeden respondent uważał się za rodzimego użytkownika języka polskiego, czworo określiło swoją znajomość jako biegłą, siedmiu oceniło swój poziom znajomości języka polskiego na B1 lub B2, troje jako komunikatywny i troje jako podstawowy. W momencie zbierania danych 35 respondentów w ogóle nie znało języka polskiego lub znało jedynie kilka podstawowych słów.

Dla porównania wszyscy respondenci deklarowali przynajmniej komunikatywną znajomość języka angielskiego. Mimo że ich kompetencje nie zostały formalnie sprawdzone, to jednak częściowo zostały zweryfikowane podczas wywiadu. Dla czworga respondentów angielski był językiem ojczystym, 14 osób uważało

się za biegłych jego użytkowników (C1/C2), 15 za użytkowników niezależnych (B1+/B2), a 20 za komunikatywnych (A2+/B1).

4.1.3.2. Powody przyjazdu i poprzednie pobyty za granicą

Można wyróżnić kilka powodów, dla których obcokrajowcy przyjechali do Polski. Zdecydowana większość przyjechała na studia (48), czworo z nich planowało dodatkowo rozpocząć karierę zawodową, dwie osoby chciały kontynuować pracę w Polsce, a jedna przyjechała do Poznania na wolontariat w ramach większej inicjatywy międzynarodowej. Liczby te nie sumują się do 53, ponieważ niektórzy respondenci zadeklarowali więcej niż jeden powód przyjazdu. Badanych o statusie studentów cechowało zróżnicowanie pod względem reprezentowanych typów uczelni i kierunków kształcenia. Byli wśród nich zarówno filolodzy (angielscy, rosyjscy), jak i studenci nauk ścisłych, np. inżynierii, nauk medycznych czy społecznych (np. ekonomii). Długość ich pobytu w Polsce wahała się od 2 do 72 miesięcy ($Me = 6$ miesięcy). Typowy pobyt trwał 5 miesięcy (wartość występująca najczęściej).

Niespełna połowa respondentów wcześniej odbyła dłuższe pobyty za granicą. Pozostała część nie miała tego typu doświadczeń lub deklarowała jedynie krótkie pobyty wakacyjne za granicą przed przyjazdem do Polski. Przykładowo tylko troje respondentów miało wcześniej możliwość przebywania w Polsce przez dłuższy czas: Meghan (Turcja) spędziła pięć miesięcy w Łodzi, Jack (Kanada), biegle mówiący po polsku, wielokrotnie odwiedzał Polskę, podobnie jak Hans (Niemcy), który ma polskich rodziców i mówi płynnie po polsku.

4.2. Wyniki

Analiza zebranych danych przedstawiana na kolejnych stronach będzie przebiegała zgodnie z kolejnością pytań badawczych przedstawionych w Podrozdziale 4.1.1. W związku z tym omówienie rozpoczyna się od przedstawienia informacji na temat nastawienia i przygotowań respondentów do pobytu w Polsce.

4.2.1. Przygotowanie do wyjazdu

Przygotowania uczestników badania do pobytu za granicą z reguły były ograniczone do absolutnego minimum: głównie obejmowały zebranie i wypełnienie niezbędnych dokumentów ($n = 41$; zob. Tabela A2 w Załączniku 2). Choć część osób zadeklarowała, że poświęciła trochę czasu na poznanie języka kraju przyjmującego ($n = 19$), a także kultury ($n = 26$) czy historii Polski ($n = 40$), analiza poszczególnych narracji wykazała, że czas spędzony na tego typu przygotowaniach był znacznie ograniczony, a ich charakter raczej powierzchowny. Bardzo

często obcokrajowcy otwarcie mówili, że w ogóle nie byli przygotowani do pobytu za granicą (np. relacje Marli, Oksany, Hansa, Sandry, Luiki, Cory). Do wyjazdu podchodzili bardzo spontanicznie, ograniczając się do poszukiwania w internecie podstawowych informacji o kraju goszczącym, wypełnienia niezbędnych dokumentów, w tym porozumienia o programie studiów (ang. *learning agreement*) w ramach Erasmus+. Przy tej okazji respondenci często skarżyli się na biurokrację związaną z uczestnictwem w tym programie.

Ogólnie rzecz ujmując, respondentów motywowały do przyjazdu do Polski przede wszystkim pobudki osobiste (por. Deakin, 2014). Nie wydawali się nadto zainteresowani kulturą czy językiem kraju goszczącego (z pewnymi wyjątkami). Najczęściej fascynowała ich sama możliwość wyjazdu za granicę, co można zilustrować słowami Lucy (Hiszpania)¹⁰:

FRAGMENT 1

- 26 R: Tak i... zdecydowałam się przyjechać tutaj,
bo zawsze chciałam wziąć udział w programie Erasmus. Nie obchodziło mnie
27 dokąd, ale chciałam to zrobić z moimi przyjaciółmi z uniwersytetu,
a w pewnym momencie miejsca takie jak
28 Wielka Brytania czy Francja lub Włochy,
gdzie trzy miejsca były dla całej uczelni tylko jedno lub dwa, a
29 ja i moi przyjaciele stanowimy grupę trzyosobową,
więc nie mogliśmy tam jechać razem, i zdaliśmy
30 sobie sprawę, że [możemy być razem] w Polsce. Na początku nie chcieliśmy
przyjeżdżać do Polski, muszę to przyznać. [śmiech]

Poszukiwanie informacji dotyczących Polski, czy też miasta pobytu podczas wymiany, było w zdecydowanej większości wypadków ograniczone do korzystania z wyszukiwarek internetowych lub Wikipedii. Przydatnymi okazały się także aplikacje na telefon (Jaroslav, stosowny fragment wypowiedzi w wierszach 14–18). Niektórzy badani konsultowali się z przyjaciółmi lub członkami rodziny, którzy wcześniej odwiedzili Polskę. Na przykład Niemka Sabine wyznała:

FRAGMENT 2

- 69 R: Miałam trochę wiedzy dzięki dziewczynie, z którą rozmawiam.
Też czegoś szukałam.

¹⁰ W transkrypcjach zachowano oryginalne brzmienie i ekspresję wypowiedzi respondentów. Liczby podawane przy wypowiedziach odpowiadają numerom wierszy oznaczonych w transkrypcji narracji każdego respondenta.

- 70 Wzięłam również lekcje historii Polski.
Jedna z moich profesorek z uniwersytetu, która pochodzi z
71 Polski i jest naprawdę bardzo miła.
Powiedziała nam też kilka rzeczy, także zabawnych.
72 Że mężczyzna całuje twoją rękę i takie tam.

Przygotowania do pobytu w Polsce nie były kłopotliwe dla bardziej doświadczonych studentów, zwłaszcza tych, którzy wcześniej byli za granicą. Tak jak Erva, studentka z Turcji, która wcześniej w ramach programu Erasmus+ przebywała pół roku w Holandii:

FRAGMENT 3

- 11 R: Myślę, że byłam dobrze przygotowana,
ponieważ kilka razy wcześniej byłam za granicą.
12 Więc... i wiedziałam, że chcę to zrobić...
przeprowadzić się za granicę i mieszkać tam /przez/ jakiś
13 czas. Więc wydaje mi się, że byłam gotowa i przygotowana
na to inne doświadczenie.

Natomiast Turek Ismail w przeszłości korespondował z polskim znajomym z Poznania, którego poznał w internecie, aby ćwiczyć język angielski. Sam miał dość bogate doświadczenia międzykulturowe, ponieważ trzy lata z przerwami spędził w Stanach Zjednoczonych. Uważał jednak, że ten kraj jest nieporównywalny z Europą. Określił Stany jako „całkiem inny świat niż Europa” (31). Ze względu na nabyte doświadczenia związane z przebywaniem za granicą w przeszłości nie przywiązywał wagi do przygotowania się do pobytu w Polsce.

Jak już wspomniano, wielu respondentów nie podjęło absolutnie żadnych działań w celu przygotowania się do wyjazdu, co ilustruje wypowiedź Marco (Włochy):

FRAGMENT 4

- 11 R: Nie byłem w ogóle przygotowany, bo to...
to był pierwszy *** [niezrozumiale] pobyt za granicą z dala od mojego
12 kraju, więc miałem tylko... nadzieję, że poznam miłe otoczenie i miłych ludzi, i tak,
13 tak... się stało.

W podobnym tonie wypowiedział się jego krajan Antonio, który szczerze przyznał, że niewiele wiedział o Polsce. Jego wiedza o kraju goszczącym opierała się głównie na informacjach, które usłyszał podczas lekcji historii i geografii

w gimnazjum. Nigdy z własnej inicjatywy nie czytał o Polsce i zwyczajach w niej panujących. Nie poczynił też odpowiednich przygotowań, podobnie jak pochodzący z Chorwacji Josip, który przed przyjazdem postrzegał Polskę jako bardzo zimny kraj, którego mieszkańcy spożywają dużo alkoholu:

FRAGMENT 5

- 9 R: Niestety przed przyjazdem do Polski nie miałem
żadnych informacji o tym kraju poza tym,
10 że... jest bardzo zimno zimą i że ludzie dużo piją.

Podobnie myślała też Cora z Grecji, która na wyjazd zabrała odzież nieodpowiednią do panującego w Polsce klimatu (19–21).

Brak przygotowań może świadczyć z jednej strony o nikłym zainteresowaniu krajem goszczącym, jak również o młodzieńczej spontaniczności i wierze, że dłuższy pobyt za granicą, szczególnie w ramach programu Erasmus+, powinien być doświadczeniem kontrolowanym przez uczelnię, a przez to pozytywnym i bezpiecznym. Z wywiadów wyłania się obraz młodych ludzi spragnionych nowych doświadczeń i interakcji międzykulturowych, otwartych na to, co zastaną na miejscu. Na podobne podejście do miejsca studiowania zwróciła również uwagę Monika Popow (2015, s. 89–90). W jej badaniu Polska została określona jako „kraj przypadkowy”, do którego respondenci przyjechali, bo był dostępny „na liście programu Erasmus”, lub do którego zostali przypisani w trakcie ubiegania się o udział w wymianie.

4.2.1.1. Wiedza o Polsce

Respondenci bardzo słabo znali Polskę, jej kulturę i obyczaje (np. Oksana, Oscar, Meghan, Klaudia, Semiramida, Sandra, Luika). Niektórzy studenci, tak jak Marco, nie wiedzieli o Polsce absolutnie nic: „to była całkowita niespodzianka” (28). Podobnie jak Sabine z Niemiec, dla której Polska nie była miejscem pierwszego wyboru do odbycia studiów w ramach programu Erasmus+. Mimo to zdecydowała się tu przyjechać także dlatego, by poznać nieco sąsiedni kraj:

FRAGMENT 6

- 78 R: [...] jest powodem, dla którego wybieram Polskę.
Jest to sąsiedni kraj, a ja nic o nim nie wiem i
79 nigdy tam nie byłam.

Podczas wywiadu większość studentów wspominała, że знаła typowe polskie potrawy, a niektórzy słyszeli opowieści o znanych miejscach historycznych lub wartościach uznawanych za wspólne dla Polaków, takich jak np. gościnność (Jura, 39).

Dobrym przykładem jest Monica, Włoszka, która studiowała polonistykę i włada językiem polskim na poziomie B2:

FRAGMENT 7

- 34 R: Tak, znam Polskę, ponieważ studiuję polski i kulturę polską, polski
35 język i kulturę. I ja też byłam tu dwa lata temu. Mieszkalam
36 w Krakowie, podczas innego Erasmusa,
więc przynajmniej znałam pewne zwyczaje
37 Polaków, takie jak na przykład dotyczące jedzenia, jedzenia, waluty,
38 /ponieważ jest inna niż/ euro.

Respondenci spodziewali się także, że Polacy będą bardzo religijni (Carla, Jura). Wśród części studentów panowało przed przyjazdem przekonanie, że jadą do kraju niezbyt rozwiniętego pod względem gospodarczym i infrastrukturalnym. Bardzo dobrze ilustrują to słowa Hiszpanki Carli: „Myślałam, że Poznań nie jest aż tak bardzo rozwinięty” (54).

Większość badanych stwierdziła, że znała najbardziej podstawowe fakty historyczne dotyczące Polski. Najczęściej przywoływano II wojnę światową jako najważniejsze, a czasem jedyne znane wydarzenie z historii naszego kraju. Wybrzmiało to chociażby w słowach Luiki, Steve’a, Carli czy Noaha, którzy stwierdzili, że Niemcy hitlerowskie dokonały najazdu na Polskę w 1939 r. oraz że kraj ten podczas II wojny światowej doznał znacznych zniszczeń i strat w ludziach. Wiedzą o II wojnie światowej i innych aspektach historii mógł się również pochwalić José z Hiszpanii, który jednak przyznał, że o współczesnej Polsce nie wiedział prawie nic (32–33). Udział Polski w obu wojnach światowych kojarzył również Oscar, student z Kolumbii (84–97). Sophia, Greczynka, wspominała o historii, określając ją jako „wielką sprawę” (41) z powodu dwóch wojen światowych. Była jednak jedną z nielicznych osób, która wymieniała polskich artystów i wyrażała swój podziw dla polskich reżyserów filmowych, zwłaszcza dla Pawła Pawlikowskiego (46–48). Inną polską artystką, wymienioną przez Czeszkę Adę, była piosenkarka Margaret.

Włoch Fabiano (20) przyznał, że Europejczycy z Zachodu nie przywiązują dużej wagi do krajów Europy Wschodniej. Jednak tuż przed wymianą mężczyzna zaczął czytać o historii Polski, co wzmocniło jego motywację do przyjazdu. Poczuł większą chęć odwiedzenia miejsca z tak bogatą historią.

Inni respondenci wiedzieli o rozbiorach Polski w XVIII w. i roli chrześcijaństwa w jej historii (np. Semiramida z Azerbejdżanu) lub o członkostwie Polski w Unii Europejskiej (np. Esmeralda z Armenii). Jae, student z Korei Południowej, kojarzył Polskę z Fryderykiem Chopinem, Mikołajem Kopernikiem i reżimem komunistycznym:

FRAGMENT 8

- 16 R: nie było zbyt wielu informacji o Polsce w Korei, więc byłem przerażony [śmiech]
 17 I: A jaki był Twój poziom znajomości języka polskiego?
 Czy znałeś język polski, czy w ogóle go nie znałeś?
 18 R: Bardzo, bardzo niski, niski poziom, ja,
 ja mogę powiedzieć tylko kilka słów po polsku, jak „dziękuję” lub
 19 „dzień dobry” lub „dobra”, coś w tym stylu [śmiech].
 No i takie słowa jak „yeah, yeah” [śmiech], bo to
 20 *** [niezrozumiale] kiedy robię zakupy.
 21 I: Uhm, w porządku. Czy wiedziałeś coś o Polsce? Jaka była twoja wiedza /uhm/
 22 o tym kraju?
 23 R: ...Tak... Coś wiem, wiedziałem o Polsce, o tym (2.o), że Polska jest... ojczyzną
 24 Chopina i Kopernika i Curie i o... to, że Polska była krajem komunistycznym
 25 przez wiele lat i o tym, że jest krajem Europy Środkowej,
 a nie Europy Wschodniej /mhm, mhm/. To
 26 wszystko.

Co ciekawe, respondenci skupili się raczej na ważnych z ich punktu widzenia kwestiach dotyczących Polski. Na przykład Noaha, studenta z Kamerunu, zaintrygował fakt, że Polska nie miała kolonii w Afryce:

FRAGMENT 9

- 81 R: Tak, odnośnie do historii dowiedziałem się o roli
 partii komunistycznej, o tym jak polski naród
 82 został zaatakowany przez Niemców.
 Dowiedziałem się też, że Polska nigdy nie była zaangażowana
 83 w kolonizację. Nigdy nie miała kolonii w Afryce [...]

Inny student, Ismail, wykazał się pewną podstawową wiedzą o tym, jakie są główne polskie miasta i „co się z Polską stało” w czasie II wojny światowej. Ważniejsze było dla niego jednak to, że Rzeczpospolita i Imperium Osmańskie miały wielowiekową historię wzajemnych relacji, a niedaleko Stambułu istnieje polska wioska. Ten sam wątek szukania podobieństw był obecny w narracji Andreia, który wskazał na pewne zbieżności w historii Rumunii i Polski: „Uczę się odkrywać, że ja, mój kraj i Polska mamy podobne punkty odniesienia, mamy podobną historię. Osmanowie, komunizm i Rosjanie” (56–57).

Podsumowując, można stwierdzić, że przed przyjazdem respondenci mieli podstawową wiedzę o Polsce, a najbardziej typowym schematem przygotowania się do wyjazdu były rozmowy ze znajomymi i przeszukiwanie internetu.

4.2.1.2. Nastawienie i oczekiwania

Przed przyjazdem do Polski zdecydowana większość badanych była pozytywnie nastawiona ($n = 44$), a tylko kilkoro miało pewne negatywne oczekiwania ($n = 8$). Jedna osoba nie miała żadnych oczekiwań (Tabela A3 w Załączniku 2). Większość studentów traktowała pobyt w ramach programu Erasmus+ jako międzynarodowe, czy wręcz kosmopolityczne, a nie lokalne doświadczenie kulturowe. Respondenci spodziewali się ponadto, że głównym środkiem komunikacji w Polsce będzie język angielski (np. Gael z Hiszpanii).

W odniesieniu do oczekiwań respondentów kluczowym słowem, które wysuwało się na pierwszy plan w ich narracjach, było podekscytowanie, często dodatkowo wzmacniane określeniami: ogromne, prawdziwe, wielkie (ang. *profound*, *really*, *very*; np. Steve, Helena, Meghan, Luika). Za przykład mogą służyć słowa Sabine z Niemiec:

FRAGMENT 10

- 49 R: [...] Byłam naprawdę podekscytowana, że będę miała nowe doświadczenie, aby
50 sprawdzić znajomość moich języków. Tak, byłam ciekawa,
ilu Erasmusów jest tutaj w Poznaniu.
[...]
56 I co jeszcze mogę powiedzieć. Było mi też trochę smutno
z powodu rodziny i chłopaka w domu.

Niekiedy podekscytowanie bywało przytłaczające: „Byłam tak podekscytowana, że budziłam się każdego dnia. Miesiąc przed wyjazdem budziłam się, otwierałam Google Maps i chodziłam po Polsce” (Meghan, 15–16). Ten stan był często spotęgowany bliżej nieokreślonymi trudnościami, których spodziewali się obcokrajowcy po przyjeździe do Polski (np. Steve, 17; Oksana, 4). Natomiast dla Semiramidy studiowanie za granicą było marzeniem z dzieciństwa, które spełniło się w Polsce (179–180). Odczuwanie wielkiego poruszenia emocjonalnego oraz przecucie, że wydarzy się coś miłego wspomniał również Marco, przebywający po raz pierwszy raz za granicą:

FRAGMENT 11

- 16 R: Miałem *** nadzieję, ponieważ było to moje pierwsze doświadczenie
za granicą, byłem naprawdę podekscytowany
17 i miałem [całe to uczucie], że wydarzy się coś miłego. I w rzeczywistości bawiłem
18 się świetnie, spotkałem wspaniałych ludzi i jestem naprawdę zadowolony
z tego, co przeżyłem...

Respondenci, którzy wcześniej zdobyli doświadczenia międzykulturowe, stosunkowo bezstresowo zaaklimatyzowali się w nowym miejscu pobytu (np. Tom, Eduardo). Dzięki nim byli bardziej pewni siebie, samodzielni i wiedzieli, że przetrwają w nowym środowisku. Fabiano (8) wspominał, że wcześniejsze doświadczenia pomogły mu uwolnić się od strachu przed innymi ludźmi. Mimo że spodziewał się przejściowych trudności, to szczególnie się nimi martwił, co ilustrują słowa: „kiedy przyjeżdżasz do innego kraju, musisz przyzwycząić się do jego zasad. Chodzi mi o to, że jest to normalne i w porządku” (Fabiano, 44). Niektóre osoby odczuwały niepokój czy wręcz strach, np. Maria z Hiszpanii, która spodziewała się, że wszystko będzie inaczej: „Polska jest zupełnie innym krajem” (4). Z kolei dla osób niedoświadczonych pobyt za granicą był wręcz przerażający. Jak wyznał Jae, student z Korei Południowej:

FRAGMENT 12

- 14 R: Uhm, zanim przyjechałem do Polski, szczerze mówiąc,
było to naprawdę przerażające, bo to
15 pierwszy raz, kiedy mieszkam w obcym kraju bez rodziny,
więc jestem całkiem sam.

Niektórzy badani obawiali się, że będą mieli problemy komunikacyjne i doświadczą samotności podczas pobytu w Polsce. Jak relacjonował Josip:

FRAGMENT 13

- 26 R: Bałem się, zanim tu przyjechałem...
i byłem prawie pewien, że będę miał problemy (2.o) i
27 może to..., yyy..., nie znajdę przyjaciół,
albo że mój angielski nie będzie tak doskonały, żeby...
28 komunikować się z ludźmi...
Ale najgorsze dla mnie było to, że będę tęsknić za moją rodziną,
29 moimi przyjaciółmi albo że nie zdam... tutaj egzaminów.
Naprawdę trudno jest, ehm..., spakować
30 wszystkie rzeczy i pojechać gdzieś tam... do miejsca,
którego nawet nie znasz, a, yyy, ta cała, yyy..., biurokracja
31 na uniwersytecie... Ten cały proces przed przyjazdem do Polski był trochę...
32 stresujący. Ale teraz myślę [śmiech] o tym, że, ehm...,
aby wybrać Polskę i wziąć udział w tym
33 programie, eee..., daje on wiele możliwości i jest najlepszą okazją do poznania
34 (2.o) siebie lepiej.

Z kolei Turczynka Erva oczekiwała zaznajomienia się z nową kulturą, językiem, ludźmi. Jednym słowem, była gotowa na nowe doświadczenia, które traktowała nie tylko jako wyzwanie, lecz także jako możliwość rozwoju osobistego:

FRAGMENT 14

- 14 I: Mmm... A jakie były twoje oczekiwania odnośnie do tego pobytu za granicą?
15 R: /Żeby dowiedzieć się trochę/ (2.o) więcej o kulturze, z którą będę miała
16 kontakt, jaka jest obecnie Polska, aby nauczyć się języka,
poznać nowych ludzi, doświadczyć czegoś
17 nowego i otworzyć, nie wiem..., nowe drzwi dla siebie... nabrać innej perspektywy.
18 Tak... jakby trochę też lubię rzucać sobie wyzwania, więc...

W przypadku Moniki z Włoch zastana rzeczywistość przerosła, w pozytywnym sensie, jej najśmielsze oczekiwania:

FRAGMENT 15

- 19 R: Cóż, tak! Ja nie... spodziewanie... Nie spodziewałam się,
że będzie tu tak dobrze,
20 zwłaszcza na uniwersytecie. Wiedziałam, że to uniwersytet na wysokim poziomie,
21 ale mniej oczekiwałam. Więc to naprawdę sprostало moim oczekiwaniom.
22 Jeśli chodzi o miasto,
23 myślałam, że jest mniejsze, właściwie...

Negatywne przeczucia wobec pobytu w Polsce były nieliczne, ale pojawiły się w niektórych odosobnionych narracjach. Na przykład Maria była przekonana, że jedzenie w Polsce jest niesmaczne (10) i podtrzymywała stereotyp Polski, dodatkowo wzmocniony przez jej przyjaciół, jako miejsca niebezpiecznego: „Jedziesz do niebezpiecznego miejsca, więc uważaj! Może są wojny, to dziwne miejsce” (20). Dodatkowo uważała, że Polacy „są ludźmi bardzo zamkniętymi, nie otwartymi” (Maria, 110). Natomiast Semiramida miała pewne obawy związane z klimatem (150) charakteryzującym się, jej zdaniem, chłodem i brakiem słońca. Podobne obawy podzielała Lucy, która jednak zmieniła zdanie podczas swojego pobytu w Polsce:

FRAGMENT 16

- 33 R: Ehm, ponieważ, może dlatego, że nie wiedzieliśmy
wiele o tym kraju również... i
34 wiedzieliśmy, że to zimny kraj, a my nie jesteśmy zimnymi ludźmi.
Nie możemy, nie możemy tego zbytnio znieść

[...]

- 46 R: Moje oczekiwania na początku
47 przed przyjazdem tutaj i teraz są naprawdę inne. [śmiech]

Rozbieżności pomiędzy oczekiwaniami i raczej negatywnym obrazem Polski, jako kraju słabo rozwiniętego i biednego, a rzeczywistością były szczególnie silne w wypadku Toma o amerykańsko-tajwańskich korzeniach:

FRAGMENT 17

- 108 R: Tak właściwie, właściwie to prawie nic nie wiem o Polsce. T... tak.
109 Ale oczywiście mam również kilka takich błędnych przekonań
na temat tego kraju
110 zawsze myślałem, że Polska jest trochę taka... wschodnioeuropejska. Więc ludzie są...
111 tutaj bardzo biedni. I nie ma tu żadnych zasobów.
Aż do momentu, kiedy przyjechałem
112 tutaj i zdałem sobie sprawę – o, la, la, myliłem się.

Ogólnie rzecz ujmując, najbardziej negatywne oczekiwania wyrażane przez niektórych rozmówców były związane z nauką i uczelnią, zimnym klimatem, obawami dotyczącymi sytuacji gospodarczej, poziomu rozwoju ekonomicznego kraju, bezpieczeństwa, jedzenia, czy też rzekomo zamkniętych w sobie ludzi.

4.2.1.3. Powody wyjazdu i motywacja do jego podjęcia

W ujęciu zbiorczym (Tabela A4 w Załączniku 2) wśród powodów przyjazdu do Polski na pierwszy plan wysunęły się chęć doświadczania innej kultury, poszerzania światopoglądu, poznawania nowych ludzi ($n = 41$), a także chęć zdobycia wykształcenia i możliwości ukończenia studiów magisterskich ($n = 36$). Nie wydaje się to zaskakujące, biorąc pod uwagę fakt, że większość rozmówców stanowili studenci programu Erasmus+. Na drugim miejscu w tym zestawieniu uplasowały się wcześniejsze pozytywne doświadczenia międzykulturowe ($n = 32$), które pełniły funkcję silnego czynnika motywującego. Antonio (Włoch) wspominał wręcz, że w programie Erasmus+ chodzi przede wszystkim o zdobycie doświadczeń międzykulturowych, a studiowanie nie musi być priorytetem (78–79). Wcześniejsze pozytywne kontakty międzykulturowe odegrały decydującą rolę w zmotywowaniu Hiszpana Eduardo do przyjazdu do Polski:

FRAGMENT 18

- 3 R: ...Okay, więc myślę, że byłem, przyjechałem,
przyjeżdżam do Polski naprawdę dobrze przygotowany, bo,

- 4 eee, w ciągu poprzednich dwóch lat miałem okazję
zdobyć doświadczenie w życiu za, za granicą, ponieważ
5 otrzymałem stypendium, eee, w ciągu ostatnich dwóch lat, aby studiować w, w
6 I: /Yhm./
7 R: Walii przez krótki, eee, okres, więc to doświadczenie nauczyło mnie,
że mogę żyć daleko od
8 domu, z dala od rodziny, od moich przyjaciół i od mojego miasta...
a także, że mogę uczyć się wszystkiego
9 po angielsku, jakby to był mój język ojczysty...

Na kolejnych miejscach w zestawieniu znalazła się chęć zabawy i zawierania nowych znajomości ($n = 30$) oraz spędzanie wolnego czasu ($n = 30$). Za reprezentacyjne w tej kwestii można uznać słowa Manuela, Ekwadorczyka mieszkającego w Hiszpanii, który wskazał wprost na chęć nieograniczonej budżetem zabawy i nawiązywania relacji z plcią przeciwną, co podsumował w następujący, bardzo zwięzły sposób:

FRAGMENT 19

- 67 I: Jakie były Pana oczekiwania co do pobytu w Polsce?
68 R: Okay, uhm. Myślałem o tym, że, ehm, zaszaleję tutaj, ponieważ
69 he, he, znam te imprezy, Erasmus, ehm, pieniądze
70 I: /dziewczyny/
71 R: jest taniej, więc moje... moje oczekiwania nie były tak wysokie.

Motyw zabawy był również obecny w narracji Jaroslava z Litwy, który miał dość mgliste, aczkolwiek pozytywne oczekiwania: „Jak każdy inny student, wiesz, po prostu [chciałem] dobrze się bawić..., poznać nowych przyjaciół” (9). Ten student wcześniej spędził rok w Wielkiej Brytanii, pracując w przetwórnicy żywności, aby zarobić trochę pieniędzy, co uważał za „wspaniałe doświadczenie” (30–38). Niemka Klaudia stwierdziła wręcz, że poznanie nowej kultury, dobra zabawa i miłe spędzanie czasu to kwintesencja udziału w programie Erasmus+:

FRAGMENT 20

- 16 R: Chciałam tylko poznać nową kulturę,
ponieważ różni się ona od kultury niemieckiej. Po prostu
17 chciałam się cieszyć, dobrze się bawić,
bo o to chodzi w programie Erasmus, taki powinien być.

W podobnym duchu Ormianka Esmeralda odniosła się do swoich oczekiwań wobec pobytu w Polsce:

FRAGMENT 21

- 7 R: Właściwie to oczekiwałam, że będę się w Polsce
naprawdę dobrze bawić. Spodziewałam się, eee,
8 wielu podróży, niesamowitego czasu i mnóstwa nowych przyjaciół
i mogę powiedzieć, że moje oczekiwania
9 naprawdę się spełniły.

Wśród zebranych danych można jednak wyszczególnić inne rodzaje motywacji: związane z rozwijaniem kwalifikacji zawodowych oraz zwiększeniem własnej konkurencyjności na rynku pracy ($n = 23$), czy też dobrą reputacją i ofertą edukacyjną uczelni goszczącej ($n = 20$). W ten sposób wybór Polski jako miejsca do studiowania uzasadnił Oscar, zachęcony przede wszystkim specyficzną ofertą edukacyjną, która spełniała jego potrzeby, czyli studiami magisterskimi z robotyki i automatyki prowadzonymi w języku angielskim na Politechnice Poznańskiej. Mimo że pobytu w Polsce nie poprzedził żadnymi przygotowaniem, Oscar miał pozytywny stosunek do kraju goszczącego i jego mieszkańców, co wynikało głównie z opinii o Polsce zasłyszanych od jego przyjaciół (18) oraz z kilku niesprecyzowanych źródeł pisanych. Poza wymogiem dobrych studiów magisterskich jego pozostałe oczekiwania były raczej niesprecyzowane: „Nie wiem, [czy] chcę... poznać ludzi, podróżować, jeździć do niektórych... miast...” (Oscar, 52–53) albo: „to wszystko, czego się spodziewałem... nie jest zupełnie inaczej” (64).

Poważnie do swoich studiów podszedł również Noah z Kamerunu, student biologii, który spodziewał się wysokiego poziomu technologicznego i dobrze wyposażonego laboratorium. Te czynniki w istocie odegrały decydującą rolę podczas wyboru Polski, postrzeganej przez niego jako zaawansowany technologicznie kraj europejski:

FRAGMENT 22

- 71 R: Właściwie to wiedziałem, że wyjeżdżam
ze słabiej wyposażonego środowiska, głównie
72 laboratorium, bo ja studiuję biologię.
Więc spodziewałem się zobaczyć, no wiesz, zaawansowaną
73 technologię. Spodziewałem się zobaczyć – Polska jest w Europie
– więc spodziewałem się zobaczyć, no wiesz,
74 że elektryczność nie jest problemem, dobrą bieżącą wodę. Wtedy też
75 oczekiwałem, że zobaczę, no wiesz, postęp w technologii.

Szczególnie głębokim zrozumieniem korzyści, jakie oferuje pobyt w Polsce, wykazali się rozmówcy, którzy wcześniej odbyli staże zagraniczne. Za przykład

może służyć wypowiedź Fabiano, który podkreślał, że staże w ramach programu Erasmus+ pozwalają na nawiązanie więzi z innymi lub osiągnięcie trwałych, choć nieuchwytnych efektów: „Postaram się skorzystać z programu Erasmus nie jak inni studenci Erasmusa – na imprezach i tego typu podobnych, ale stworzyć coś, co jest tego warte” (56).

Niektórzy respondenci wspominali o potrzebach zmiany miejsca zamieszkania, podróżowania ($n = 18$, zob. kolumna „Atrakcje turystyczne, dobry punkt wyjścia do podróży” w Tabeli A4). Jak wyznał Steve, student medycyny: „Po prostu bardzo chciałem pojechać” (19). Chciał pojechać do miejsca, o którym niczego nie wiedział, aby je lepiej poznać. Spodobał mu się sam pomysł przechodzenia ze stanu *tabula rasa* do wiedzy poprzez zdobywanie doświadczeń z pierwszej ręki, co jego zdaniem jest „lepszym sposobem uczenia się” (Steve, 23–24).

Część respondentów wybrała Polskę, aby nauczyć się lokalnego języka ($n = 12$), ale praktycznie każdy z nich chciał przede wszystkim podszkolić język globalny (w tym wypadku angielski). Widać to w relacji Ady z Czech:

FRAGMENT 23

- 10 R: (2.0) Oczywiście, oczywiście, że chciałam
poprawić mój angielski... ponieważ nadal uważam, że
- 11 muszę się wiele nauczyć... a z drugiej strony,
chciałam nauczyć się polskiego (3.0) i co więcej,
- 12 chciałam zdobyć trochę doświadczenia za granicą
w studiowaniu i może (2.0) w pracy, i
- 13 naprawdę chciałam odwiedzić Warszawę i inne popularne miasta,
i poznać nowych przyjaciół lub imprezować z nimi.

Istotną rolę w podejmowaniu decyzji o przyjeździe do Polski odegrały osobiste rekomendacje ($n = 19$) oraz wcześniejsze pozytywne doświadczenia związane z nią lub jej mieszkańcami ($n = 17$). Przykładowo Saskia przyjechała z Hiszpanii, ponieważ miała bardzo dobry kontakt z polskimi nastolatkami, którzy odwiedzili ją podczas Międzynarodowych Dni Młodzieży: „Jeśli spotykasz ludzi stamtąd, myślisz: «okay, kraj musi być dobry, bo ludzie są mili, więc będzie miło»” (13). Natomiast Helena i Meghan zdecydowały się wrócić do Polski ze względu na pozytywne doświadczenie podczas pierwszej wymiany. Meghan, która najpierw przebywała w Łodzi, tym razem przyjechała do Poznania. Studentka wspominała o pewnych trudnościach, których doświadczyła podczas pierwszego pobytu, związanych z językiem, biurokracją, transportem czy opieką medyczną. Jednak była bardzo entuzjastycznie nastawiona do drugiej wymiany i nowego miasta docelowego, które określiła jako „doskonałe” (196).

Warto wspomnieć, że niektórzy studenci ujawnili, że wybrali Polskę ze względu na niskie koszty utrzymania ($n = 15$). Wątek ten szczególnie silnie wybrzmiał w wypowiedziach Toma, Eirini, Manuela i Jae. Ten ostatni przyjechał do Polski głównie z tego powodu, co było dużą ulgą finansową dla utrzymujących go rodziców (19). Jae podróżował wcześniej po Europie i Polska była krajem, którego nie odwiedził. Jedynym zastrzeżeniem, jakie miał w stosunku do Polski, była bariera językowa – nie był pewien, czy będzie w stanie porozumieć się w języku angielskim. Tymczasem rzeczywistość przerosła jego oczekiwania. Okazało się, że angielskiego używa większość osób, z którymi się kontaktował. Na uwagę zasługuje jednak fakt, że nie rozważał opanowania choćby podstaw języka polskiego, aby móc komunikować się z miejscową ludnością. Podczas pobytu udało mu się nauczyć tylko kilku podstawowych zwrotów. Motywacja Gaela (Hiszpania) również była napędzana przez czynniki finansowe i lokalizację. Jest to argument, który często pojawiał się w wypowiedziach Hiszpanów:

FRAGMENT 24

- 25 R: Właściwie to chciałem, uh, ponieważ... Zostanę tu przez rok, więc
26 chciałem, żeby było tanio.

Kilkoro badanych wspomniało, że do wyjazdu zmotywowała ich głównie chęć uniezależnienia się od rodziców i podjęcia próby życia na własną rękę. Te powody pojawiały się sporadycznie i dlatego nie zostały uwzględnione w ogólnym zestawieniu. Ilustrują je chociażby słowa Sophii z Grecji:

FRAGMENT 25

- 6 R: Uhm, po pierwsze, mieszkalam z moimi rodzicami,
więc musiałam wyjechać za granicę, aby żyć własnym
7 życiem.

Klimat panujący w Polsce zdecydowanie nie był czynnikiem, który zachęcał obcokrajowców do pobytu. Tylko siedmioro respondentów uznało klimat za atrakcyjny. Większość (szczególnie osoby z krajów południowych) potraktowała warunki pogodowe w naszym kraju raczej jako wyzwanie lub jeden z negatywnych aspektów wyjazdu, o czym szerzej w kolejnym podrozdziale.

Podsumowując, studenci objęci badaniem najczęściej przyjeżdżali do Polski, aby połączyć naukę z zabawą. Liczyli na nowe doświadczenia życiowe, a Polska okazała się dla nich łatwym i tanim wyborem. Na podobne motywacje wskazała Monika Popow, z której badania „wylania się raczej globalne doświadczenie bycia studentem zagranicznym w Polsce” i korzyści związane

z przebywaniem w międzynarodowym środowisku, tj. poznawanie nowych kultur, uczenie się otwartości, tolerancji, nawiązywanie międzynarodowych relacji (Popow, 2015, s. 91). Wartości warunkowe pojawiają się rzadziej. Tylko bardziej doświadczeni studenci – którzy wcześniej byli na dłuższych wyjazdach – wybrali Polskę świadomi korzyści, jakie ma ona do zaoferowania.

4.2.2. Wyzwania

Ci z respondentów, którzy wcześniej odbyli staż zagraniczny lub wyjazd o innym charakterze, nie uznali swojego pobytu w Polsce za szczególnie uciążliwy. Dobrym przykładem jest odpowiedź Koreańczyka Jae, zapytanego o doświadczane problemy czy wyzwania:

FRAGMENT 26

- 227 R: [...] Nie mam żadnych
228 takich problemów lub wyzwań. Kocham swoje życie tutaj.
Cieszę się moim życiem tutaj w pełni, na
229 ponad sto procent. To o wiele więcej, niż się spodziewałem w Korei [...]

Problemy zazwyczaj pojawiały się na początku pobytu (pierwszy tydzień) i dotyczyły kwestii organizacyjnych (np. Ada). Z perspektywy Eduarda, studenta z Hiszpanii, różnice są niewielkie (8; 19) i ograniczają się do rozkładów jazdy i środków transportu (Fragment 27), a ewentualne trudności przypisuje on swojej nieznajomości języka polskiego (Fragment 28):

FRAGMENT 27

- 54 R: Nie, nie bardzo. Myślę, że, eee, (4.0) styl życia w Polsce,
eee..., jest naprawdę, eee...,
55 naprawdę podobny do każdego innego (2.0) europejskiego miasta,
tylko może pory posiłków są trochę inne.
56 Okay, na przykład..., eee (2.0), jak, yeah, pora obiadu, kolacji, to jest jedyna
57 różnica, ale przez resztę dnia to mniej więcej to, eee,
samo. Wiesz, autobusy,
58 praca, dokładnie, eee..., to samo, tramwaje również...,
eee, wykłady również. Więc nie, nie ma dużej różnicy
59 między tym a moim krajem.

FRAGMENT 28

- 63 R: Nie, nie bardzo, nie bardzo, myślę, że...,
yyy, są dla nas duże trudności, ale, yyy,

- 64 tylko ze względu na barierę językową.
Ale, yyy, jeśli się nauczysz kilku słówek w języku polskim,
65 yyy..., system działa mniej więcej tak samo jak, jak w Hiszpanii...
To znaczy, yyy, to jest jak ja
66 myślę, yyy, że gdybym mówił po polsku,
to mógłbym napotkać te same trudności tutaj w Poznaniu,
67 co w innych dużych miastach w Hiszpanii, takich jak
Walencja czy Malaga – to to samo, no wiesz, na
68 przykład, eee, system transportu...

Niektórzy badani, szczególnie ci z krajów południowych, skarżyli się na pogodę ($n = 12$). Przykładowo Gael, Hiszpan z Barcelony, stwierdził, że zimno było dla niego największym wyzwaniem (235). Kolejną trudnością było początkowe poczucie osamotnienia, które miało charakter przejściowy i miało po zawarciu nowych znajomości ($n = 11$) – tak jak w przypadku Sofii z Grecji:

FRAGMENT 29

- 13 R: Nie spotkałam się z wieloma trudnościami, z
wyjątkiem pierwszego razu, pierwszego dnia, kiedy byłam
14 tu w Poznaniu, aaa, to było dla mnie trudne, bo byłam sama.
Nie miałam nikogo i
15 nie znałam nikogo w /Poznaniu, ale/
16 I: /Yhm./
17 R: Później w następnym tygodniu, aaa, było lepiej,
bo poznałam kilku, aaa, przyjaciół.
18 Nie, poznałam kilku facetów, którzy byli studentami, eee,
także z Erasmusa i od tego czasu było lepiej.

4.2.2.1. Bariera językowa jako największe wyzwanie

Z danych wynika, że bariera językowa była najpoważniejszym problemem, z jakim borykali się uczestnicy badania ($n = 45$). Tylko nieliczni obcokrajowcy od początku pobytu znali język polski w stopniu umożliwiającym bezproblemowe funkcjonowanie na co dzień. Problemy związane z nieznaną języka pojawiły się niemalże we wszystkich zebranych relacjach. Język polski był postrzegany jako bardzo trudny – „czarna magia” w ustach Svetlany z Bułgarii (17). W związku z tym „[...] bariera językowa naprawdę istnieje” (Sandra, 73). Problemy przytrafiały się również tym obcokrajowcom, których języki ojczyste należą do grupy słowiańskiej (np. Jura, Oksana, Michalina, Sasha), co przeczy popularnemu stereotypowi, że wszyscy Słowianie potrafią się łatwo porozumieć między sobą. Jak wspominał Josip z Chorwacji:

FRAGMENT 30

- 36 R: ...nie znałem języka polskiego. Słyszałem tylko, że język polski jest najbardziej
37 trudny lub jest jednym z najtrudniejszych i... jednocześnie piękny...
Ale jak powiedziałem
38 wcześniej... znałem tylko kilka słów, eee, których nauczyli mnie przyjaciele.
Ale nawet, eee..., po
39 moim pobycie tutaj nadal nie rozumiem wielu słów w języku polskim...
Zapisałem się nawet na
40 kurs polskiego, ale, eee, nie dało mi to wiele. Macie wiele trudnych słów do...
41 wymówienia [śmiech]. Po powrocie do Chorwacji...
będę miał motywację, by się nauczyć tego
42 języka. Naprawdę chcę się go nauczyć (z.o).
Postanowiłem kupić kilka książek, żeby mój polski
43 poprawić...

Oprócz Marli (Hiszpania) i Jaroslava (Litwa) respondenci nie mówili po polsku w chwili przyjazdu. Ukrainka Michalina (17) była świadoma, że ze względu na nieznajomość języka lokalnego nie mogła w pełni zintegrować się z Polakami. Natomiast student z Włoch zauważył, że właściwe zrozumienie lokalnego języka wymaga poświęcenia wystarczająco dużo czasu na rozmowę z Polakami, ponieważ aby zrozumieć subtelności użycia języka, należy włożyć trochę wysiłku i „zwrócić uwagę na drobiazgi” (Fabiano, 46). Ze względu na barierę językową w języku polskim nie można zrozumieć humoru ani w pełni uczestniczyć w życiu społecznym. O tym samym aspekcie wspominali Antonio i Carla, którzy zgodnie stwierdzili, że tłumaczenie żartów z języka ojczystego jest bardzo trudne a czasami wręcz niemożliwe, co sprawia, że żart nie jest zabawny dla odbiorcy. Jak zaznaczyła Carla:

FRAGMENT 31

- 108 R: Jeśli chcesz zrozumieć żart, nie możesz prosić o jego powtórzenie,
ponieważ zepsułoby to całą zabawę...
109 nie możesz mówić cały czas „jeszcze raz, jeszcze raz”,
ponieważ wtedy rozmowa byłaby...
110 irytująca dla drugiego rozmówcy.

Fabiano odniósł się również do swojej początkowej nieznajomości zasad pisania stylistycznie poprawnych e-maili. Podczas prowadzenia korespondencji elektronicznej zauważył, że jego wiadomości znacznie różniły się stylem od tych, jakie wysyłał mu jego profesor, co skłoniło go do pracy nad poprawą stylu pisania.

Według jego słów: „Nigdy nie widziałem takiego sposobu pisanie e-maili i zacząłem stosować go zgodnie z moją wiedzą i z moim doświadczeniem” (33).

Niedostateczna znajomość języka polskiego (lub jej brak) była szczególnie dotkliwym problemem dla osób, które kształciły się poza programem Erasmus+. Dla studentów wiązało się to z podjęciem standardowego programu kształcenia, z polskim jako językiem wykładowym i zajęciami prowadzonymi przez wykładowców bez przygotowania językowego. Słowa Sashy, studenta hydrologii z Ukrainy, trafnie oddają to doświadczenie: „Byłem przytłoczony językiem polskim. Trzeba było komunikować się ze studentami, z nauczycielami, trzeba było czytać, uczyć się, myśleć po polsku” (256–257).

Niektórzy obcokrajowcy mieszkający w Polsce wspominali, że byli rozczarowani faktem, że nie wszystkie informacje, zwłaszcza te wymieniane między nauczycielami a studentami, są w języku angielskim. Uważali, że z tego powodu uzyskali gorsze oceny z testów, a czasami po prostu nie wiedzieli, że są zadania do wykonania. Fabiano nauczył się ten stan rzeczy akceptować, traktując całe doświadczenie akademickie jak grę (54), czyli niezbyt poważnie. Problemy zgłaszał także Oscar, dla którego wymowa języka polskiego była bardzo trudna (82). Na szczęście jego studia magisterskie na Politechnice Poznańskiej były prowadzone w języku angielskim, dzięki czemu bariera językowa w środowisku akademickim mogła być łatwo pokonana.

Narracja Steve’a (35) ujawniła ciekawe zagadnienie dotyczące procesu uczenia się i rozumienia treści w języku polskim w kontekście nauk medycznych. Steve najpierw uczył się danego zakresu materiału w języku polskim (tj. języku wykładów z medycyny), a następnie powtarzał go sobie w języku angielskim. Wiedzę medyczną przyswajał więc za pomocą tłumaczenia, które przyjęło formę wewnętrznej rozmowy. Był to zatem jednoczesny wzrost wiedzy medycznej w dwóch językach.

Nie umniejszając przydatności języka angielskiego w dzisiejszym świecie, nie należy brać za pewnik, że jego znajomość wystarczy do udanego życia w kraju nieanglojęzycznym. Choć na początku rozmowy miejscowi chętnie wymieniają się zwrotami grzecznościowymi w języku angielskim, wcześniej czy później przejdą na swój język ojczysty. W takiej sytuacji obcokrajowiec, który nie ma podstawowej znajomości lokalnego języka, zostanie wykluczony z konwersacji. Ten wniosek potwierdza relacja Klaudii z Niemiec. Bariera językowa to jedyny negatywny aspekt jej pobytu w Polsce:

FRAGMENT 32

- 80 R: [...], ale właściwie to z powodu ludzi, którzy sprawiają, że czuję się tu szczęśliwa. Mogę podróżować, poznawać nowych ludzi,

- 81 więc to jest dobra rzecz, którą doceniam,
 ale negatywnym aspektem jest tylko język polski. Uważam,
 82 że negatywnym aspektem jest tylko język, bo inne rzeczy można ogarnąć, ale
 83 czasami bez języka nie można dostać tego, co się chce
 i trudno jest po prostu pokazać
 84 ludziom to, czego chcesz, bez słowa. Okay, próbowałam też po niemiecku, ale oni
 85 nie mówią ani po angielsku, ani po niemiecku.

Jae z Korei Południowej miał podobne doświadczenia. Najczęściej komunikował się w języku angielskim, ale napotykał na barierę komunikacyjną w placówkach medycznych i aptekach. Zwrócił uwagę na „bardzo słabą znajomość języka angielskiego personelu” medycznego (127–128). Skarżył się również na postawę pracowników służby zdrowia w Polsce, która w przeciwieństwie np. do koreańskiej jest bardzo zimna, powściągliwa i nieprzyjazna pacjentom (137–138). Co więcej, Monica żaliła się na trudności w komunikowaniu się w banku, mimo że jako studentka języka polskiego posługuje się nim w stopniu wystarczającym (B1/B2). Brakowało jej specjalistycznego słownictwa i nie była przygotowana do negocjowania umowy najmu mieszkania ani do zawierania transakcji z bankami (np. otwarcie konta osobistego; 81–82). Poradziła sobie w tych sytuacjach, ponieważ z łatwością mogła przejść na język angielski.

Ismail przyznał, że przed przyjazdem do Polski jego poziom znajomości języka polskiego był „zupełnie zerowy”. Niemniej podczas pierwszego roku pobytu w Polsce uczęszczał na podstawowy kurs przygotowawczy. Jak się okazało, nie spełnił on jego oczekiwań, student nadal nie potrafił porozumieć się w języku polskim. Następnie postanowił zapisać się na trzymiesięczny kurs językowy dla początkujących, który podobnie jak poprzedni, nie okazał się skuteczny. W wyniku tych niepowodzeń przez pierwsze cztery lata w Polsce Ismail używał tylko kilku słów, zwrotów i liczb:

FRAGMENT 33

- 102 R: (2.o) Uważam, że nieuczenie się polskiego, kiedy pierwszy raz tu
 przyjechałem, było błędem, bo
 103 zwłaszcza w kwestiach prawnych, takich jak ubieganie się
 o zezwolenie na pobyt i przedłużenie pobytu...
 104 I: /Mhm./
 105 R: ...polski jest niezbędny. Czasami tak naprawdę nie da się uzyskać
 odpowiedniej pomocy.
 106 I: /Mhm./

- 107 R: Na przykład ludzie w biurze ds. cudzoziemców,
jakby nie chcieli mówić po angielsku...
- 108 I: /Mhm./
- 109 R: ...i źle cię traktują. Na przykład na moim pierwszym roku.
Ubiegałem się o kartę rezydenta jako
- 110 student i nie umiałem mówić po polsku, a oni mówią:
„Jeśli nie mówisz po polsku, to dlaczego
- 111 chcesz mieć kartę rezydenta? To jest karta dla osób,
które mieszkają w Polsce”. A ja na to...
- 112 I: /Mhm./
- 113 R: „Dobrze, chcę tu mieszkać, ale jestem studentem.
Daj spokój, to mój pierwszy rok. Czy
- 114 ty oczekujesz, że będę mówił po polsku?”

Ismail był przekonany, że nieuczenie się polskiego było dużym błędem. Bardzo słaba znajomość tego języka okazała się dla niego dużym utrudnieniem, biorąc pod uwagę kwestie prawne, z którymi musiał się zmierzyć. Dotyczyły one także ubiegania się o zezwolenie na pobyt. Podkreślał, że pracownicy urzędu ds. spraw cudzoziemców niechętnie porozumiewają się w języku angielskim i w związku z tym był zmuszony szukać pomocy wśród swoich rówieśników. Problemy ujawniły się również podczas nawiązywania przyjaźni i codziennego funkcjonowania na zagranicznej uczelni. Ismail wspominał o znajomych z akademika, którzy studiowali na tej samej uczelni. Miał raczej negatywne doświadczenia związane z kontaktami z Polakami, ponieważ byli oni „dość kujonowaci” (121) i niechętnie się integrowali. W rzeczywistości nawiązywanie znajomości było dla niego prawdziwym wyzwaniem. W jego narracji niemal wszystkie trudności, jakich doświadczył, były związane z niewystarczającymi kompetencjami językowymi w zakresie języka polskiego.

W wywiadach można też znaleźć pozytywne przypadki. Na przykład Tom znał tylko dwa wyrażenia przed przyjazdem do Polski („dzień dobry”, „dziękuję”). W ciągu dwóch lat udało mu się osiągnąć poziom A1, z czego był dumny:

FRAGMENT 34

- 103 R: Tak, więc dwa słowa, które znam... „dzień dobry” i „dziękuję”.
Oczywiście, że próbuję
- 104 uczyć się polskiego i... mam teraz obowiązek
nauczyć się polskiego dla nas. Więc
- 105 myślę, że teraz mój poziom (2.0) to prawie poziom A1 w języku polskim. Yeah.

Opanowanie lokalnego języka przyczyniło się do bardziej pozytywnego postrzegania pobytu w Polsce w przypadku kilku respondentów. Na przykład Manuelowi udało się nawiązać lepsze relacje z Polakami:

FRAGMENT 35

- 344 I: [Jeśli znałbyś] polski, miałbyś lepsze doświadczenia?
345 R: Myślę, że tak..., bo, bo nie wszyscy Polacy potrafią mówić po, po, po
346 angielsku..., ale jeśli nie znasz polskiego, to jest to
347 trudniejsze..., więc jeśli się uczyć...
348 I: Żeby się zintegrować.
349 R: /polskiego/ tak, tak, bo to jest, to jest, eee, trudne, bo zawsze, kiedy
350 mówię po angielsku i ludzie nie mogą mnie zrozumieć, zdaję sobie sprawę, jak
351 są wściekli, bo *** [wypowiedzi nakładają się na siebie i przez to są niesłyszalne]
352 *** [nieistotna dyskusja wśród badaczy]
353 R: Okay, [śmiech] więc,
354 I: Przepraszam.
355 R: aaa, nie ma problemu..., więc, eee, tak myślę,
ze jeśli nauczę się polskiego, wszystko będzie
356 lepiej...

Pomimo trudności językowych, jakich doświadczyli respondenci, niektórzy z nich nie chcieli uczyć się polskiego. Na przykład Luftar, Albańczyk z Kosowa, zdawał sobie sprawę z wyzwań związanych z nieznaną znajomością języka polskiego, ale nie zamierzał się go uczyć:

FRAGMENT 36

- 141 R: Czasami tak. Chciałbym... Nie biorę udziału
w żadnych kursach polskiego, więc nadal nie
142 znam za dużo polskiego poza podstawami..., ale daję radę. [śmiech]

4.2.2.2. Angielski jako narzędzie komunikacji w Polsce

Mimo że polski jest jedynym językiem urzędowym w Polsce (poza niewielkimi obszarami, w których dopuszczalne są języki pomocnicze), wielu studentów objętych badaniem za jeden z celów swojego pobytu w naszym kraju obrało naukę języka angielskiego (np. Ada, Luftar, José). Wielu z nich było też przekonanych, że „każdy w mniejszym lub większym stopniu zna angielski” (Monica, 99). Przykładowo Dina, rodzima użytkowniczka języka rosyjskiego, mimo nieznaności języka polskiego, bez problemu porozumiewała się w Polsce po angielsku, szczególnie w interakcji z młodymi ludźmi:

FRAGMENT 37

- 12 R: Eh, ja w ogóle nie mówię po polsku. I nie mogę powiedzieć,
że jest to rodzaj walki o przetrwanie tutaj dla mnie,
13 ponieważ prawie wszyscy mówią po angielsku,
a ja zwykle w Polsce... mówię po angielsku.

Dina przywołała tylko jedną sytuację, w której była w stanie porozumieć się w Polsce w swoim ojczystym języku. Podczas zakupów w drogerii okazało się, że obsługa nie zna angielskiego, co skłoniło Dinę do przejścia na język rosyjski. Tym razem jej wypowiedź została zrozumiana (19–20).

Odkrycie, że nie wszędzie w Polsce mówi się po angielsku, było dla respondentów dość zaskakujące. Przykładowo Carla stwierdziła, że w przebywając w grupie Polaków, chciała się z nimi zintegrować, ale „to niemożliwe, bo oni mówią po prostu po polsku, tylko po polsku, a my znamy tylko podstawy” (108). W podobnym duchu Maria podzieliła się spostrzeżeniem: „Czasami, kiedy chcę coś kupić, muszę mówić po polsku, bo oni tak naprawdę nie mówią po angielsku” (65). Ukrainka Oksana (14) była tego samego zdania. Według Klaudii nawet proste zakupy mogą być wyzwaniem, ponieważ Polacy nie znają angielskiego ani niemieckiego (85–86). Niechęć Polaków do podejmowania wysiłku porozumiewania się w jakimkolwiek obcym języku została również zasygnalizowana w narracji Niemca Hansa:

FRAGMENT 38

- 120 R: [...] ludzie, którzy nie mogą nawet zrobić sobie prania,
bo taka jedna pani, która nie potrafi
121 w ogóle mówić po angielsku, i nie jest nawet chętna
do komunikowania się przez tłumacza Google lub
122 coś takiego, to ona, ona im mówi, mówi im, że, że są w
123 Polsce, więc powinni przynajmniej coś powiedzieć po polsku.

Ten wątek szczególnie mocno wybrzmiał w narracji Sandry z Kanady, która jako rodzima użytkowniczka angielskiego traktuje kompetencje innych ludzi w języku angielskim jako rzecz oczywistą i irytuje się, gdy napotyka na przeszkody w komunikacji w swoim ojczystym języku. W rzeczywistości jej stosunek do tego braku znajomości jej języka ojczystego można uznać za „kolonialny”, ponieważ respondentka wyraziła zdumienie, że angielski nie jest powszechnie używany przez miejscowych. Zdając sobie sprawę, jak trudno jest opanować język obcy, oczekiwała, że wszyscy będą się porozumiewać po angielsku. Wysiłek, jaki sama podjęła, nie wiązał się z opanowaniem

przynajmniej podstaw języka polskiego, a raczej ograniczył się do wolniejszego posługiwania się językiem ojczystym:

FRAGMENT 39

- 106 R: Yeah. Więc jeszcze raz... nauczyciele prosili mnie,
żebym tylko... upewniła się, czy to, co
107 mówią jest poprawne... i... naprawdę poziom angielskiego
innych studentów jest naprawdę różny...
108 Więc wiem, że mówię szybko, więc muszę ciągle...
pracować nad sobą... tak jak chodzić
109 wolniej i jakby... upewniając się, że wszyscy rozumieją, co próbuję powiedzieć. [np.
110 już na lotnisku po przylocie do Polski zdała sobie sprawę, że mówi za
111 szybko, a jej opiekun nie był w stanie jej zrozumieć].

FRAGMENT 40

- 138 R: [...] i może młodzi ludzie znają angielski, więc mogę, tak jakby...
używać angielskiego, ale ze starszymi
139 osobami to naprawdę trudne i nie zdajesz sobie z tego sprawy,
dopóki nie znajdziesz się w takiej
140 sytuacji. I to był tylko jeden przykład, ale to jest...
proste rzeczy, które mogą się zdarzyć
141 co dziesięć minut i... pod koniec dnia myślisz sobie „Uh, potrzebuję języka
142 na chwilę”. [śmiech]

Oczekiwanie, że w Polsce, szczególnie w dużych miastach, można będzie porozumieć się po angielsku, wyraził również Tom, rodziwy użytkownik tego języka, o korzeniach amerykańsko-tajwańskich. Mężczyzna odniósł wrażenie, że na lotnisku nikt nie kwapił się z pomocą, nawet kiedy o nią bezpośrednio poprosił. Napotkane osoby natychmiast blokowały interakcję, mówiąc po polsku. W jego ocenie nie chciały go zrozumieć. Ta sytuacja wywołała ogromny dyskomfort u Toma i sprawiła, że początki pobytu w Polsce były dla niego wyjątkowo trudne:

FRAGMENT 41

- 185 R: Tak. Tak, zwłaszcza w Polsce. Więc jak wspomniałem – bo ja
186 w ogóle nie mówiłem wtedy po polsku
– więc kiedy, kiedy tu przyjechałem, na przykład
187 kiedy przyszedłem tu na rozmowę. Kiedy..., po przybyciu na lotnisko musiałem...
188 wymienić pieniądze, musiałem zapytać, jak jechać autobusem, prawda?
Mimo że byłem w

- 189 Warszawie. Dobrze. To stolica, prawda? Powinna być bardziej... jakby
190 międzynarodowa. Ale nie. To takie okropne.
 Bo nikt nie chciał mi pomóc.
191 Okay, chcieli mi pomóc, ale chodzi o to, że kiedy widzą, że to
192 obcokrajowiec, zwłaszcza facet o dziwnym wyglądzie,
 to po prostu dziwnie się czują i oni
193 nie, po prostu nie mają odwagi ze mną rozmawiać. Czasami podchodzę do nich,
194 a oni po prostu się wycofują i, i ściskają ręce, i mówią „Nie, nie.
195 Nie rozumiem”. Coś w tym stylu.
 Więc właściwie miałem wiele... trudności.
196 Stawiłem czoło wielu wyzwaniom, kiedy przyjechałem tu pierwszy raz.

Zdecydowana większość respondentów stwierdziła, że problemy z komunikacją dotyczyły raczej sfery publicznej niż prywatnej i najczęściej pojawiały się poza środowiskiem akademickim. Na przykład Svetlana zauważyła, że pracownicy sklepów i placówek opieki medycznej nie zawsze mówią po angielsku, ale porozumiewanie się w tym języku w kontaktach z rówieśnikami lub na uczelni nie stanowiło żadnego problemu (39–42). Manuel wskazał na problemy z porozumiewaniem się w języku angielskim, zwłaszcza z osobami starszymi, np. w akademiku i w sklepie spożywczym:

FRAGMENT 42

- 187 R: Tak, nie, uhm... Nie miałem problemów... Miałem tylko wyzwanie... Na
188 przykład, uhm..., tutaj, uhm..., Polacy nie potrafią mówić po angielsku... Nie
189 wszyscy, to znaczy młodzi ludzie tak,
 ale nie wszyscy, ponieważ czasami, gdy jestem na
190 ulicy i pytam młodych o coś po angielsku, oni... nie potrafią rozmawiać w, uhm...,
191 po angielsku i reagują zaskoczeniem.
192 [Wszyscy: śmiech]
193 R: Uhm..., ale, uhm, tak było, uhm..., o tym. Bo w moim... akademiku
194 albo w... Biedronce albo gdziekolwiek, gdzie jestem, uhm..., większość
195 osób jest starszych, nie starych, ale takich około pięćdziesiątki...
 i nie potrafią mówić po
196 angielsku i... jest trudno.

Podobnymi odczuciami podzielił się Gael, który bez większych trudności porozumiewał się po angielsku z kolegami, wykładowcami na uczelni oraz całą międzynarodową społecznością studentów programu Erasmus+. Ewentualne trudności napotykał w innych obszarach codziennego życia (np. sklepach):

FRAGMENT 43

- 250 R: Właściwie to nie, może w niektórych miejscach, uh, nie rozumieją
251 angielskiego..., ale zazwyczaj na przykład mówię tylko, kiedy muszę iść do
252 supermarketu i wiem, czego chcę, więc potrzebuję tylko kilku słów, żeby
253 zapłacić.
254 I: Mhm.
255 R: „Karta proszę” i takie tam – dla innych właściwie nie ma żadnego problemu.
256 We wszystkich barach, restauracjach mówią w po angielsku, również
na wydziale
257 każdy ma bardzo dobry poziom angielskiego, więc nie mam żadnego problemu.

W odniesieniu do poziomu znajomości języka angielskiego respondenci często wskazywali na ogromną lukę pokoleniową. Młodzi ludzie, w przeciwieństwie do starszych, bardzo dobrze władają angielskim. Dodatkowo wspomniana wcześniej Semiramida dostrzegła przepaść pomiędzy problemami komunikacyjnymi w sferze publicznej – zwłaszcza w placówkach medycznych i środkach transportu (80) – a całkowitym brakiem bariery językowej w kontaktach z rówieśnikami, którzy mówią płynnie po angielsku (90).

Oczekiwanie, że język angielski powinien być używany wszędzie, było powszechnie podzielane przez badanych (np. Saskia, 40), jednak jego weryfikacja w życiu codziennym wywoływała ogromne rozczarowanie, a nawet niezadowolenie. Frustracja związana z problemami komunikacyjnymi szczególnie mocno odbiła się w narracji Franka z Kongo, który uważa, że Polacy nie mówią po angielsku ani nie doceniają wysiłków obcokrajowców, by mówić po polsku:

FRAGMENT 44

- 39 R: Cóż, moim pierwszym wyzwaniem jest język. Uh..., Polacy nie chcą... jakby
40 to powiedzieć... jeśli ktoś próbuje mówić po polsku,
to zauważyłem, że Polacy nie
41 starają się zrozumieć, co mówi inna osoba. Chcesz mówić dokładnie w taki
42 sposób, żeby mówić poprawnie po polsku,
ale się dopiero uczysz języka. Powinniśmy co
43 najmniej być rozumiani, więc to dla mnie kłopot,
kiedy muszę na przykład wysłać coś
44 pocztą lub a... jestem na przykład w markecie lub sklepie,
gdzie ludzie nie potrafią mówić
45 po angielsku. Czasami nawet w banku siedzisz przed kimś, kto...,
kto nie podejmuje
46 żadnego wysiłku, żeby zrozumieć, co chcesz powiedzieć.

Wiodąca rola języka lokalnego w codziennym funkcjonowaniu została szczególnie mocno podkreślona przez Lucy, studentkę filologii angielskiej:

FRAGMENT 45

- 128 R: Tak, absolutnie, ponieważ... Nie wiedziałam przed przyjazdem,
ale zdałam sobie tutaj
129 sprawę, że język jest wszystkim i jeśli nie znasz języka,
to wszystko jest naprawdę,
130 naprawdę, naprawdę, naprawdę trudne. Po prostu... proste,
proste rzeczy, z których nie zdajemy sobie sprawy, ale
131 na miejscu to na nich polega codzienna rutyna.

Taka wrażliwość i świadomość językowa nie są powszechne wśród zagranicznych studentów, którzy podzielają przekonanie, że angielski jest globalnym językiem, dzięki któremu można porozumieć się wszędzie. Wyniki badania pokazują, że pomimo dominującej pozycji języka angielskiego na świecie, nie sposób obejść się bez znajomości miejscowego języka, zwłaszcza w krajach uznawanych za jednojęzyczne, np. w Polsce, oraz podczas dłuższych pobytów zagranicznych. Współtworzenie znaczenia (ang. *co-construction*) w języku, który użytkownicy dobrze znają, umożliwia im nie tylko nadawanie znaczenia, lecz przede wszystkim bardziej świadome podchodzenie do tego, co się mówi i jak się to mówi. Daje im to poczucie kontroli nad tokiem konwersacji i otoczeniem.

Dekonstrukcja mitu głoszącego, że język angielski jest językiem międzynarodowym i uniwersalnym narzędziem komunikacji, wyraźnie wybrzmiała w dalszej części narracji Lucy:

FRAGMENT 46

- 149 R: Tak, na początku, kiedy tu przyjechałam,
moje uwagi i przemyślenia były typu: „okay,
150 znam angielski, a angielski jest międzynarodowy”, ale nie, nie bardzo. [śmiech]
151 I: [śmiech] Yeah.
152 R: Więc z tego powodu zaczęłam uczyć się polskiego.
Ponieważ... nie tylko po to, by rozmawiać ze starszymi ludźmi.
153 Nie wiem, tylko po to, żeby nawiązać kontakt lub poczuć się bardziej jak
w domu... albo... żeby było
154 łatwiej, ale język nie jest taki łatwy, więc... [śmiech] jednak próbowałam.

Mimo że język angielski jest powszechnie używany w środowisku akademickim, trudno byłoby nakreślić spójny obraz jego użycia w Polsce. Zdarza się, że Polacy

– zwłaszcza młodzi – są chwaleni za znajomość angielskiego. Hiszpan José przyznał, że poziom znajomości tego języka wśród młodych Polaków jest znacznie wyższy w porównaniu do jego rodaków, a pobyt w Polsce przyczynił się do podniesienia jego kompetencji w zakresie używania angielskiego. Trudności komunikacyjnych doświadczał jedynie w kontaktach z portierami w domu studenckim:

FRAGMENT 47

- 124 R: Tak, to znaczy... nie za dużo ze względu na język,
ale muszę powiedzieć, że jeśli masz jakiś
125 problem, to większość Polaków jest naprawdę pomocna i...
nie wszyscy ludzie, ale, eee..., ludzie
126 którzy się uczą, znają dużo angielskiego – nie do porównania z Hiszpanami. My
127 mamy bardzo niski poziom języka angielskiego, więc... brzmi naprawdę dobrze.

Wątek braku kompetencji językowych wśród portierów w domach studenckich pojawiał się dość często w narracjach studentów. Część hiszpańskich studentów (np. Cora) podchodziła do tego z humorem i traktowała jako nieodłączną część doświadczeń związanych z pobytem za granicą. Opisywali oni próby nawiązania kontaktu z pracownikami recepcji za pomocą różnych strategii kompensacyjnych oraz wszelkich możliwych sposobów komunikowania się (np. rysowanie, gestykulacja, mimika). Z drugiej strony, Turczynka Azra podała przykład recepcjonistki w akademiku, która odkrywszy, że studentka i jej koleżanka nie znają nawet podstawowych zwrotów po polsku, podejmowała próby nauczania ich choćby podstawowych zwrotów. Dla Azry było to zbyt dużym wyzwaniem – język polski, a szczególnie jego wymowa, okazał się bardzo trudny (170–172).

Kilkoro respondentów zwróciło również uwagę na niechęć, czy też lęk niektórych osób przed porozumiewaniem się w języku angielskim w miejscach publicznych. Cora odniosła się do sytuacji w supermarkecie, w którym obsługa nie była zbyt pomocna, a jej próby mówienia po angielsku wywoływały irytację oraz lęk rozmówców:

FRAGMENT 48

- 85 R: Supermarkety na przykład... ludzie nie sprawiali wrażenia, jakby naprawdę
86 chcieli pomóc i wydawali się wkurzeni, kiedy
87 mówiłam do nich /mhm/ po angielsku...
88 albo bali się, kiedy rozmawiałam z nimi po angielsku.

Z podobną niechęcią do służenia pomocą i komunikowania się po angielsku spotkał się Tom:

FRAGMENT 49

196 R: [...] Tak. Jeszcze jedna rzecz
 197 jest taka, że studia tutaj, jak znasz polski... może angielski nie jest twoim
 198 językiem ojczystym, więc nie każdy Polak zna angielski.
 Jak dla mnie. Yeah. Może
 199 niektórzy profesorowie lub moi koledzy z grupy.
 Oni mówią po polsku, oh, mówią po angielsku.
 200 Przepraszam. Ale niektórzy pracownicy lub niektórzy
 pracownicy naszego uniwersytetu [syreny
 201 wyjące w tle] praktycznie nie znają angielskiego. Albo prawdopodobnie oni, ty,
 202 oni, oni wiedzą przynajmniej, wiedzą, jak powiedzieć „tak”, „nie”, „dziękuję”, ale
 203 po prostu nie używają w ogóle angielskiego.
 Więc czasami, gdy podchodziłem
 204 do nich, prosząc o pomoc, wiesz, że oni tylko „Nie, nie, nie, nie, nie, nie”. I
 205 potrząsali głową i machali rękami, mówiąc nie.
 Więc czuję się bardzo zestresowany tą
 206 kwestią.

Pogląd ten nie ograniczał się do osób, których językiem ojczystym nie jest język słowiański. Jura, student z Białorusi, wyraził swoje zdumienie w następujący sposób: „[...] to dość straszne, bo zawsze [w sklepie] jest jakaś starsza pani... a one nawet nie mówią... kilku słów po angielsku. Musiałem im pokazywać, wskazując palcem na rzeczy, które chcę kupić... nawet wodę czy cokolwiek, nie wiedzą, co do nich mówię” (48–50).

Podsumowując, poddane analizie narracje nie rozstrzygają jednoznacznie kwestii użycia języka angielskiego jako narzędzia komunikacji w Polsce. Z jednej strony, respondenci wskazywali na bardzo dobrą znajomość tego języka wśród osób młodych oraz kadry akademickiej (choć i w tym wypadku zdarzały się wyjątki). Z drugiej, niekiedy badani twierdzili, że znajomość angielskiego w Polsce nie jest powszechna i trudno się w nim porozumiewać. Za przykład może posłużyć wypowiedź Greczynki Eirini:

FRAGMENT 50

272 R: ...ale takim największym wyzwaniem jest, aaa, język, ponieważ
 273 nie tak wielu Polaków mówi, uhm..., po angielsku

Bardziej reprezentatywna dla całego korpusu narracji wydaje się wypowiedź Ery z Turcji, która trafnie podsumowuje kwestię użycia angielskiego jako narzędzia komunikacji w Polsce:

FRAGMENT 51

- 53 R: Jedynym problemem, który mogłabym wskazać,
jest po prostu... to znaczy, w Poznaniu liczba osób
54 mówiących po angielsku jest naprawdę wysoka,
więc nie miałam żadnego problemu. ale... w... pewnych konkretnych...
55 punktach sprzedaży, jak te... biura komunikacji miejskiej,
w których dostajesz kartę lub
56 coś takiego, albo poczta. Wtedy tak naprawdę
nie mówią po angielsku, więc odkąd pamiętam,
57 zawsze są z tym pewne problemy,
kiedy mam coś skomplikowanego do załatwienia. Więc
58 kiedy mam to zrobić, po prostu dzwonię do moich przyjaciół i rozwiązuję to,
więc tak naprawdę to nie jest problem. Ale ja
59 sądziłabym, że byłoby łatwiej, gdybym знаła polski
60 z powodu dużej liczby studentów, młodych ludzi.
Nawet jeśli nikogo nie znasz, ehm..., to zawsze
61 znajdują się młodzi ludzie mówiący po angielsku.

Zdaniem tej respondentki w Polsce wiele, szczególnie młodych osób sprawnie posługuje się językiem angielskim, ale jego znajomości nie można jednak uznać za pewnik. W wielu kontekstach, zwłaszcza w sferze publicznej, znajomość angielskiego nie jest powszechna, co może nastręczać sporo trudności w życiu codziennym. Jak podkreślała Erva, znajomość polskiego znacznie ułatwiłaby jej życie i uniezależniła od pomocy innych osób. Stwierdzić można zatem, że w Polsce – pomimo coraz powszechniejszej znajomości języka globalnego (angielskiego) – znajomość języka lokalnego (polskiego) jest kluczowa dla udanego dłuższego pobytu w celach edukacyjno-zawodowych.

4.2.2.3. Inwestycja w język lokalny

Tylko jedna osoba, Natasha, znała język polski przed przyjazdem do Polski na poziomie, który umożliwił jej bezstresowe funkcjonowanie. Na Białorusi, w swojej ojczyźnie, uczęszczała na roczny kurs, dzięki któremu nie napotykała na bariery językowe i nigdy nie bała się mówić (33). Jednak większość studentów, z którymi przeprowadzono wywiady, ograniczyła naukę języka polskiego do przyswojenia podstawowych słów i wyrażeń umożliwiających wykonywanie prostych czynności, tj. zrobienie zakupów lub zapytanie o drogę (np. Luika). Wyzwanie to nie było traktowane przez nich zbyt poważnie. Zazwyczaj woleli korzystać z dostępnych aplikacji do nauki języków obcych (np. Steve, Fabiano, Esmeralda, Klaudia). Kilkoro respondentów

nie podjęło nawet tego podstawowego wysiłku i przyjechało do Polski bez żadnej znajomości języka polskiego (np. Oscar, 66–68). Jak powiedziała Carla: „Nie znałam ani jednego słowa po polsku, nawet nie potrafiłam się przywitać, zanim tu przyjechałam” (34). W podobnym tonie wypowiadała się Greczynka Luika, która przed przyjazdem do Polski nie podjęła próby opanowania podstawowych zwrotów niezbędnych do codziennego funkcjonowania, np. „dzień dobry”.

Inni próbowali nauczyć się języka polskiego, lecz szybko rezygnowali. Niektórzy poddawali się już po pierwszej próbie i natychmiast ograniczali się do używania tylko swojego rodzimego języka. Zdaniem Hiszpanki Carli uczestnicy wymian zorganizowanych w ramach Erasmus+ „żyją w bańce” (65), otoczeni przez sobie podobnych obcokrajowców, co sprawia, że nie muszą mówić po polsku, bo wszystko jest perfekcyjnie do nich dostosowane. Przekłada się to oczywiście na brak kontaktów z Polakami, ponieważ, jak twierdziła Carla: „tak naprawdę nie integrujemy się ze społecznością polską” (67) i „nie czerpiemy prawdziwych polskich doświadczeń z pobytu na Erasmusie” (68–69). W podobnym tonie wypowiedziała się Eirini z Grecji, która otaczała się ludźmi z całego świata, a kontakty z Polakami miała sporadyczne:

FRAGMENT 52

- 91 R: /*** spotkać/ wielu ludzi z całego świata., Na przykład są
 92 ludzie nawet z Indii, z Korei, i uhm, oczywiście spotkaliśmy Polaków,
 93 ale nie tak wielu,
 94 I: /Aha./
 95 R: /ponieważ/ my zawsze, aaa, zawsze jesteśmy z ludźmi z Erasmusa [...]

Taki stan rzeczy był przez respondentów w pełni akceptowany, a nawet oczekiwany. W ich odczuciu pobyt w obcym kraju w ramach programu Erasmus+ to doświadczenie o charakterze międzynarodowym, wielokulturowym, nieograniczonym do lokalnej kultury czy języka. Ważny jest zatem sam udział w wymianie, a nie konkretna lokalizacja. Do podobnych wniosków doszła również Monika Popow w swoim badaniu (2015).

Najwięcej czasu i wysiłku zainwestowały w naukę języka polskiego osoby, dla których pobyt w Polsce stał się szansą na zdobycie wykształcenia, a w dłuższej perspektywie – na lukratywną pracę. Co ciekawe, motywacja ta nie zależała od miejsca pochodzenia. Na przykład silną motywację do uczenia się polskiego podzielali Kanadyjczyk Steve mieszkający w Stanach Zjednoczonych oraz Jura i Oksana z Białorusi. Zatem bliskość geograficzna nie była ważnym czynnikiem motywującym do nauki.

W analizowanym materiale można również znaleźć pojedyncze przypadki skutecznego opanowania języka polskiego. Sukcesy nie przyszły jednak łatwo, a rozmówcy wskazywali na ogromny wysiłek i trudności związane z nauką tego języka. Na przykład Kanadyjka Sandra uczyła się polskiego z aplikacji, której nie uznała jednak za skuteczną (26). Następnie zaczęła uczęszczać na kurs języka polskiego, co było dla niej prawdziwym wyzwaniem. Mimo dużego nakładu pracy włożonego w naukę języka polskiego nie osiągnęła zadowalających wyników (93). Natomiast przed przyjazdem Semiramida знала tylko kilka podstawowych wyrażen w języku polskim, ale po dwóch latach udało jej się uzyskać certyfikat znajomości języka polskiego na poziomie A2. Z kolei Meghan, Kurdyjka z Turcji, przyjechała do Polski bez żadnych kompetencji w języku polskim. Podczas pierwszego stażu w Łodzi nauczyła się kilku podstawowych zwrotów, aby radzić sobie w codziennych sytuacjach. Później jednak doceniła znajomość języka kraju goszczącego i podczas drugiego pobytu w Polsce postanowiła uczyć się go na bieżąco, co wiązało się z pokrywaniem kosztów prywatnych lekcji. W jej przypadku inwestycja w naukę języka lokalnego miała więc wymiar materialny:

FRAGMENT 53

- 203 R: Teraz mogę wylapać
 204 słowa, więc mogę zrozumieć, co do mnie mówią,
 jeśli rozmawiają o czymś, co jest
 205 dla mnie interesujące. Jeśli nie znasz nawet słowa... to jest, to jest ciężko...
 206 jest naprawdę ciężko.

Innym przykładem wytrwałości w nauce jest historia Saskii. Ta respondentka podjęła kilka prób nauki języka polskiego na kursie w Monachium. Jednak po osiedleniu się w Polsce wzrosła jej motywacja i wtedy odniosła prawdziwy sukces, co wyraziła w następujący sposób: „Jestem dumna, że mogę coś zrozumieć” (9).

4.2.2.4. Trudności w życiu codziennym podczas pobytu za granicą

Wszyscy rozmówcy doświadczyli pewnych trudności podczas pobytu w Polsce, zwłaszcza na początku. Często określali ten okres jako trudny, oceniali, że wówczas wykonali „ciężką pracę” (María, 6r). Mierzenie się z wyzwaniami na co dzień jest integralną częścią pobytu za granicą. Trudności te udaje się o wiele łatwiej przezwyciężyć dzięki relacjom z innymi. Dobrym przykładem jest inna opowieść Saskii, która początkowo miała problemy ze znalezieniem odpowiedniego mieszkania i zachorowała. Myślała nawet o powrocie, ale znajomy Polak zaprosił ją do domu na Wielkanoc. Czuli się u niego mile ugoszczona i mogła się zwierzyć gospodarzowi ze swoich problemów. W rezultacie udało się

ją nie tylko przekonać do pozostania, lecz także znaleźć dla niej lepszy pokój. Wydarzenie to było kluczowe dla jej decyzji pozostania w Polsce i zmieniło jej postrzeganie rzeczywistości. Dzięki miłemu gestowi ze strony przyjaciela i poznaniu nowych ludzi Saskia doszła do wniosku: „O mój Boże, świat jest taki miły! [śmiech] Mili ludzie istnieją” (96). Znalezienie przyjaciela pomogło również Jurze poczuć się w Polsce bardziej jak w domu. Także Oksana, dzięki swojemu polskiemu chłopakowi i przyjaciołom, stwierdziła, że nie czuje się już „niemile widziana” (37).

O tym, że sukces pobytu za granicą rzeczywiście zależy od innych ludzi i relacji z nimi, świadczą również słowa Marii. Młoda kobieta przeszła proces odkrywania siebie, dzięki któremu zdała sobie sprawę, że sukces zależy od umiejętności komunikacyjnych: „na początku najtrudniejsze były dla mnie relacje z ludźmi. Nie wiedziałam, jak zareagować, przywitać się” (30).

Typowe, najczęściej sygnalizowane przez rozmówców problemy dotyczyły transportu ($n = 24$), opieki medycznej ($n = 23$), zakupów ($n = 19$) i zakwaterowania ($n = 18$). Zdaniem Svetlany placówki medyczne nie są przygotowane do świadczenia usług na rzecz obcokrajowców. Mimo że ostatecznie udało jej się uzyskać pomoc medyczną, na początku pobytu w Poznaniu nie wiedziała nawet, gdzie jej szukać (Svetlana, 44; 50–51). Zakwaterowanie może być postrzegane jako problem przez te osoby, które zamierzają wynająć pokój lub mieszkanie na własną rękę, ponieważ cały proces poszukiwania i najmu lokalu znacznie utrudniała bariera językowa (np. Klaudia, 42). Natomiast większość studentów mieszkających w akademikach była zadowolona z zakwaterowania (np. Esmeralda, Sandra, Luika). Codzienne zakupy z reguły nie stanowiły wyzwania, choć pojawiło się kilka uwag dotyczących braku znajomości języka angielskiego wśród starszych pracowników sklepów (Svetlana, 40).

W niemal każdej narracji wspomniano o trudnościach związanych z korzystaniem z komunikacji miejskiej na początku pobytu, szczególnie podczas zakupu biletów, czy też wybierania taryfy podróżnej. Obcokrajowcy mieli problemy ze zrozumieniem sieci połączeń komunikacyjnych (Jura) lub – jak Fabiano i Carla – nie wiedzieli, jaki bilet powinni kupić. Czasami rezygnowali z zakupu biletu, co wiązało się z zaplaceniem kary za jego brak. Studenci z Hiszpanii i Turcji są przyzwyczajeni do kupowania biletów bezpośrednio w środkach transportu i wyrażali zdziwienie, że nie zawsze jest to możliwe.

Problemy z komunikacją miejską pojawiały się z reguły w pierwszym tygodniu pobytu. Obcokrajowcy szybko uzyskiwali pomoc ze strony biura współpracy z zagranicą lub swoich opiekunów (ang. *buddies*). Część studentów radziła sobie z tą kwestią doskonale od samego początku, chwając wręcz transport publiczny w Poznaniu, zwłaszcza niezawodność połączeń tramwajowych i wysoki

standard nowych wagonów oraz funkcjonalność aplikacji Jak dojadę (np. Klaudia, Esmeralda, Jaroslav, Steve), która bardzo ułatwia poruszanie się po mieście.

Steve wyraził swoje zadowolenie z faktu, że w Polsce może obejść się bez samochodu, bo dzięki sprawnemu transportowi publicznemu: „można wszędzie się wygodnie dostać bez samochodu” (25). Zwrócił jednak uwagę, że należy poprawnie wymawiać w języku polskim nazwę miejsca docelowego oraz jego adres, a zwłaszcza nazwę ulicy. Niewłaściwa wymowa może bardzo utrudniać komunikację, a opanowanie umiejętności przeczytania nazw własnych w lokalnym języku ma duże znaczenie dla przezwycięzania barier językowych i unikania nieporozumień. Steve podał bardzo trafny przykład: „możesz pytać miejscowych o wskazówki dojazdu, a oni nie mają pojęcia, o czym mówisz, bo wymawiasz wszystko źle” (31).

Dla niewielkiej grupy studentów pewnym wyzwaniem była również kuchnia polska oraz zwyczaje związane ze sposobem spożywania posiłków. Studenci z Hiszpanii, przede wszystkim, wskazywali na odmienne pory posiłków. Swoje zastrzeżenia zgłosili również Włosi i Grecy, których zdaniem szeroko pojęta kuchnia śródziemnomorska jest po prostu smaczniejsza. Za reprezentatywny przykład mogą służyć słowa Greczynki Cory:

FRAGMENT 54

- 128 R: [...] jedzenie tutaj
129 w Polsce jest nie takie dobre [śmiech]
130 I: [/śmiech]/
131 R: w porównaniu do /aha/ greckiego jedzenia
132 kuchnia śródziemnomorska jest o wiele lepsza.

Kuchnia polska nie przypadła do gustu również Jae z Korei Południowej (117) ani Luftarowi z Kosowa (52). Obydwu respondentom brakowało smaków i dań ich kuchni narodowych. Natomiast Rosjanka Dina wskazała na wiele podobieństw pomiędzy kuchnią polską a rosyjską, przy jednoczesnym zachowaniu ich odrębności. W efekcie znane jej dania w Polsce smakowały inaczej:

FRAGMENT 55

- 58 R: Tak, oczywiście, że spotykają mnie pewne wyzwania,
ehm, za pierwszym razem, myślę, że już
59 wspominałam, że czasami chodzi o jedzenie.
Czasami, nie wiem, chcę czegoś spróbować, ale
60 nie smakuje mi to. Macie naprawdę dużo różnych,
eh, dań, i nawet jedzenie w supermarketach
61 jest zupełnie inne. Tak, tak jak sałatka, wygląda jak rosyjska sałatka, ale nią nie jest.

Respondentka zwróciła uwagę na wszechobecne zastosowanie cebuli, która jej zdaniem jest traktowana niczym „polski skarb”:

FRAGMENT 56

- 39 R: Ponieważ w Rosji mamy prawie to samo,
ale... trochę inne. Ale tutaj cebula jest wszędzie,
40 jest jak polski skarb, nie wiem. [śmiech] Przepraszam, to prawda. [śmiech]

Dla równowagi należy jednak podkreślić, że wśród respondentów znaleźli się także entuzjaści kuchni polskiej. Pochlebłą opinią na jej temat podzieliła się Czeszka Ada:

FRAGMENT 57

- 84 R: [...] kolejnym pozytywnym
85 aspektem dla mnie jest (4.0) to tradycyjne jedzenie,
którego, którego mogłam... spróbować tutaj..., ponieważ
86 naprawdę lubię wasze zupy i, i... wasze przepisy.

Dla dziewięciu osób wyzwaniem w codziennym funkcjonowaniu była biurokracja. W większości przypadków nie była ona jednak traktowana jako typowo polska przypadłość. Na uciążliwość biurokracji wskazywano w kontekście przygotowania dokumentów na potrzeby uczestnictwa w programie Erasmus+. Jedynie w narracji Jaroslava można było doszukać się wątku postrzegania formalizmu jako spuścizny po komunistycznej przeszłości kraju goszczącego. Student przedstawił następujące spostrzeżenia:

FRAGMENT 58

- 42 R: [...] Biurokracja. Ja
43 nienawidzę Polski za to, biurokracja to straszna rzecz.
Te wszystkie dokumenty. Musisz
44 przynieść potwierdzające dokumenty na wszystko. To jest szaleństwo.
Ludzie tutaj mają świra na tym punkcie.
45 To jedna z rzeczy, o których opowiedziała mi moja mama.
Dawna rzecz rodem z
46 komunizmu. Wiesz, niektórzy ludzie nadal wierzą, że żyją tu w komunizmie.

Zaznaczyć jednak należy, że był to głos odosobniony, zarówno w kontekście rzekomej biurokracji, jak i wspólnej spuścizny kulturowej krajów postkomunistycznych.

4.2.2.5. Studiowanie na polskich uczelniach

Mimo że studiowanie za granicą było źródłem wielu wyzwań dla respondentów (zob. Tabela A5 w Załączniku 2) – głównie ze względu na kulturę organizacyjną i wymagania na polskich uczelniach lub w miejscu pracy ($n = 34$) oraz napotkane tam problemy ($n = 19$) – z danych wyłania się bardzo pozytywny obraz przebywania w Polsce. W kilku przypadkach realia na polskich uczelniach przerosły wręcz oczekiwania badanych. Polskie ośrodki, zwłaszcza uniwersytety, są postrzegane jako instytucje przyjazne studentom, mające ciekawą ofertę edukacyjną dla uczestników wymian oraz kadrę dydaktyczną, która w ocenie respondentów jest w przeważającej części przygotowana, zarówno pod względem językowym, jak i kulturowym, do pracy ze studentami zagranicznymi. Ogólnie rzecz ujmując, pomimo pewnych różnic pomiędzy ich macierzystymi a polskimi uczelniami, respondenci wysoko ocenili organizację kursów, poziom nauczania i stawiane im wymagania. Większość nauczycieli akademickich była chwalona za otwartość i przystępność oraz gotowość do niesienia pomocy. Tylko studenci niektórych uczelni technicznych zgłaszali pojedyncze przypadki zachowań dyskryminujących lub uprzedzeń.

Oscar był zadowolony ze studiów w Polsce, zarówno w odniesieniu do programu, jak i jakości kształcenia. Uważał, że jego polscy nauczyciele akademicy są bardziej otwarci i kontaktowi niż ci w Kolumbii (292–293). Dodatkowo zwrócił uwagę na fakt, że polscy wykładowcy starają się być bardzo pomocni i dbają o to, by studenci „naprawdę rozumieli to, co się im wyjaśnia” (298). Pod względem wymagań zajęcia prowadzone w Polsce były dla Oscara porównywalne z tymi, jakie obowiązują w jego kraju. Oscar był również zadowolony z kontaktu z uniwersyteckim biurem współpracy z zagranicą. Dużą satysfakcję z doświadczeń edukacyjnych i współpracy z uniwersyteckim biurem współpracy z zagranicą wyraziła również Meghan, studentka studiów licencjackich z Turcji. Także Esmeralda, studentka filologii angielskiej z Armenii, doceniła pomoc uczelnianego koordynatora w biurze współpracy z zagranicą, który bardzo jej pomógł w organizacji toku nauki. Była także zadowolona z wyrozumiałości i przystępności nauczycieli oraz ich życzliwego nastawienia wobec studentów Erasmusa+. Semiramida entuzjastycznie określiła kadrę akademicką jako „niesamowitą” (115), a jedyną problematyczną osobą w jej otoczeniu była sekretarka (112). Svetlana to kolejna studentka, która była bardzo zadowolona z poziomu kształcenia (nieco wyższego niż w Bułgarii) oraz postawy nauczycieli, którzy byli wobec niej bardzo pomocni. Oferowali możliwość nauczania się wielu nowych rzeczy, różniących się od tych zawartych w programach kształcenia na bułgarskich uniwersytetach (82–84). Natomiast Sandra, studentka z Kanady, uważała, że tutejsze programy kształcenia są „superłatwe” (92).

Z drugiej strony Sasza wskazała na niechęć niektórych nauczycieli akademickich do wyjaśniania skomplikowanych zagadnień (327), a zdaniem Jaroslava niektórzy profesorowie byli bardzo sztywni, zdystansowani i zarozumiali, a studentów traktowali jak potencjalnych wrogów:

FRAGMENT 59

- 91 R: [...] oni postrzegają, moim
92 zdaniem, postrzegają studentów jako wrogów,
a nie jako kogoś, kogo mogą czegoś nauczyć, ale
93 masz robić to i tamto, i dobrze, jesteś moim niewolnikiem.
Moja opinia jest bardzo zła, zła, bardzo zła.
94 Takie zachowanie u kogoś, kto jest inteligentny... oznacza, że ten człowiek ma
95 problemy z głową [...].

Taką postawę można tłumaczyć wysokim stopniem dystansu do władzy w Polsce oraz wysoką pozycją społeczną polskich profesorów, co sprawia, że relacje między studentem a wykładowcą są raczej asymetryczne.

W odniesieniu do innych wyzwań Klaudia z Niemiec, która w chwili badania studiowała filologię angielską, wspomniała o pewnych problemach z dostosowaniem swojego porozumienia o programie studiów oraz wybranej tematyki do aktualnego planu zajęć. Natomiast dla Semiramidy studiowanie w języku angielskim nie stanowiło problemu, ponieważ w tym języku były prowadzone jej studia w Azerbejdżanie, jednak dużym wyzwaniem okazał się czas trwania zajęć (90-minutowe bloki bez przerw). W ciągu tak długich zajęć jej poziom koncentracji się obniżał i nie mogła skupić się na pełnym zakresie nauczanych treści (132).

Również Hans wskazał na wiele różnic między studiowaniem w Polsce a w Niemczech. Przede wszystkim dziwił się, że zajęcia prowadzone są w stosunkowo małych grupach, w przeciwieństwie do Niemiec, gdzie w wykładach często uczestniczy nawet do 300 studentów. Z jednej strony sprawiało to, że czuł się jak „w liceum czy czymś podobnym, na początku po prostu coś całkiem zabawnego” (144–145). Z drugiej, taka organizacja zajęć wymagała od niego większego zaangażowania. Hans skarżył się, że zasady dotyczące frekwencji na kursie nie zostały do końca ustalone. Mimo że wykłady oficjalnie nie były obowiązkowe, nauczyciele zaczęli sprawdzać listę obecności w środku kursu, kiedy frekwencja była niska. To sprawiło, że studenci poczuli się pod presją, by uczestniczyć w zajęciach, aby uniknąć ewentualnych problemów związanych z podejściem do egzaminu. Ponadto podczas zajęć wykładowcy negocjowali ze studentami formę i zakres treści objętej egzaminami, co sprawiło, że Hans czuł się „jak w przedszkolu” (246).

Takie praktyki były dla niego nie do przyjęcia, ponieważ w Niemczech zasady i program kształcenia są udostępniane na długo przed rozpoczęciem danego kursu. Są też ściśle przestrzegane zarówno przez nauczycieli, jak i uczestników, a ich zmiana w toku zajęć nie wchodzi w grę.

Dystans między studentami a nauczycielami był natomiast znacznie mniejszy w porównaniu z kształceniem w Niemczech. Zdaniem Hansa polscy wykładowcy są znacznie bardziej przystępni i częściej prowadzą nieformalne rozmowy ze studentami (265). Z czasem Hans zaczął doceniać mniejsze grupy zajęciowe oraz jakość relacji między studentami a kadrą nauczycielską, a także z rówieśnikami. Jego zdaniem nauczyciele byli bardziej dyspozycyjni i gotowi do wyjaśniania problematycznych kwestii, a mniejsze grupy wymuszały współpracę z innymi studentami. W przeciwieństwie do wysoce teoretycznych zajęć w Niemczech treść zajęć w Polsce była ściśle związana z realiami rynku pracy (276). To skłoniło Hansa do rozważenia podjęcia studiów magisterskich w Polsce. Uznał, że mogłyby one skuteczniej przygotować go do wyzwań przyszłego życia zawodowego (270). Również Andrei, student z Rumunii, rozważał podjęcie studiów magisterskich na Uniwersytecie im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, który jego zdaniem zapewnia wyższy poziom kształcenia niż jego macierzysta uczelnia, pomimo pewnych różnic pomiędzy studiowaniem w Polsce i Rumunii (np. obowiązkowa frekwencja lub rozproszony kampus w Polsce).

Oprócz doskonałego angielskiego Jae studiujący nauki humanistyczne, docenił bardzo dobre przygotowanie merytoryczne profesorów oraz ich pomocną postawę. Drobne różnice w organizacji roku akademickiego uznał za nieistotne. Elastyczność kursów, przystępność nauczycieli akademickich i ich pozytywne nastawienie docenił również Hiszpan Gael:

FRAGMENT 60

- 260 I: Jak, uh, wyglądają twoje zajęcia na uczelni w Polsce?
 261 R: Właściwie to podobają mi się, podobają mi się.
 Jest dużo wolnego wyboru,
 262 a to oczywiście zależy od typu uczelni, ale tak, zajęcia
 263 są tak dobre, są bardzo dobre, dużo uczestnictwa, wiesz, w
 264 zajęciach. Nauczyciele również są tak mili, są tak blisko studentów i, uhm,
 265 naprawdę mi się podoba, że one są tak interesujące.

Lucy zwróciła także uwagę na różnice w systemie studiowania między Hiszpanią a krajem goszczącym. W Polsce grupy na zajęciach językowych są znacznie mniejsze (ok. 18 studentów) w przeciwieństwie do dużych grup w Hiszpanii (50–100 studentów). Respondentka doceniła przy tym fakt, że zajęcia były ukierunkowane

na rozwój umiejętności mówienia, w przeciwieństwie do nastawionych głównie na pisanie i czytanie zajęć na jej macierzystej uczelni. Poza tym, ku jej wielkiemu zaskoczeniu, w Polsce obecność na zajęciach jest obowiązkowa i dozwolone są tylko dwie nieobecności w semestrze. Mimo że zasada ta pokrzyżowała jej plany podróżowania, Lucy ją zaakceptowała i była naprawdę zadowolona ze skuteczności procesu kształcenia i jego efektów. W jej opinii nauczyciele byli w większości przyjaźni, a jednocześnie surowi i wymagający. Była jednak głęboko rozczarowana swoimi kolegami z grupy, których uznała za raczej zamkniętych w sobie i powściągliwych, zupełnie niezainteresowanych interakcjami poza uczelnią. Niechęć do budowania relacji, której doświadczyły jeszcze dwie jej rodaczki, przejawiała się w używaniu języka polskiego po zajęciach, co automatycznie wykluczało Hiszpanki z jakiegokolwiek interakcji (212–229).

Aspektem często wymienianym w zebranych narracjach była znajomość angielskiego wśród wykładowców oraz dostępność kursów prowadzonych w języku angielskim. Opinie respondentów dotyczące tych kwestii były podzielone. Z jednej strony większość studentów wyraziła głębokie zadowolenie z kompetencji językowych wykładowców (np. Jae, 58; Eirini, 522–523):

FRAGMENT 61

- 522 R: /na przykład tutaj/ czuję się bezpiecznie, uhm,
nie miałam żadnego problemu z moimi nauczycielami,
523 oni wszyscy mówią bardzo dobrze po angielsku [...]

Z drugiej jednak pojawiły się głosy krytyczne. Przykładowo Noah narzekał na poziom angielskiego niektórych wykładowców:

FRAGMENT 62

- 176 I: ...Okay, więc, uhm, a jeśli chodzi o wyzwania
związane z twoimi studiami na zagranicznej
177 uczelni? Jakie są różnice między kulturami uniwersyteckimi?
178 R: Wiesz, Erasmus jest..., [na] Erasmusie...
Jestem za tym, że uczą po angielsku, całkowicie
179 w języku angielskim, więc nie mam trudności,
chyba że trafiają się wykładowcy, naprawdę znajdują
180 się niektórzy profesorowie, oni są...,
niektórzy z nich nie znają zbyt dobrze angielskiego...
181 I: /Mhm./
182 R: Ale to nie jest duży problem, wiesz. Oni też się uczą. Myślę, że nie ma
183 problemu...

Kameruńczyk wskazał również na różnice w sposobie prowadzenia zajęć laboratoryjnych, które angażują przede wszystkim wykładowcę, do czego ten student nie był przyzwyczajony na swojej macierzystej uczelni:

FRAGMENT 63

- 190 R: Po pierwsze, tutejsze wykłady, w sposób,
w jaki są prowadzone dla studentów, są tak proste dla
191 studentów do zrozumienia, wiesz... Jestem w laboratorium,
gdzie wykładowca zrobi wszystko,
192 profesor zrobi wszystko, a ja po prostu angażuję się w to za mało.
W moim kraju to ty
193 musisz chodzić. Idziesz szukać swoich próbek, chodzisz.
Tu jest zupełnie inaczej.

Manuel, pochodzący z Ekwadoru i mieszkający w Hiszpanii student filozofii, miał z kolei trudności ze znalezieniem odpowiednich kursów prowadzonych w języku angielskim: „Byłem na AMU-PIE¹¹ i nie znalazłem filozofii; znalazłem tylko dwa przedmioty, które przerobiłem już na pierwszym roku” (247–248). Z tego powodu był zmuszony wybrać kilka innych, raczej nieistotnych, kursów (np. pedagogiczny, literacki) oferowanych na pięciu różnych wydziałach, co skutkowało wieloma problemami organizacyjnymi (254–255). Niemniej, ponieważ Manuel nie traktował studiów priorytetowo, nie miał nic przeciwko temu. W trakcie pobytu w ramach programu Erasmus+ chciał zgromadzić różnego rodzaju doświadczenia pozauczelniane.

Dla Ady, studentki ekonomii na Uniwersytecie Ekonomicznym w Poznaniu, ogromnym wyzwaniem były zajęcia z matematyki, które uznała za najbardziej negatywny aspekt swoich studiów w Polsce (59). Narzekała również na słaby kontakt z prowadzącymi zajęcia, którzy pomimo znajomości angielskiego, komunikowali się ze wszystkimi studentami w języku polskim:

FRAGMENT 64

- 67 R: I... więc tak..., więc mam problem z matematyką, a dużo się uczę.
Kolejne wyzwanie dla mnie
68 to to... że nie jestem w kontakcie... z innymi ludźmi z mojej grupy.
Jeśli chodzi o otrzymywanie

¹¹ Ośrodek Edukacji Międzynarodowej Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza funkcjonujący do 10 lipca 2019 r.

69 maili od wykładowców..., a najczęściej piszą do nas po polsku.

Dlatego muszę tłumaczyć

70 każdego maila od naszych wykładowców.

Warto także zwrócić uwagę na różnice w studiowaniu na różnych polskich uczelniach. Doświadczył ich przykładowo Ismail, który był studentem Politechniki Warszawskiej i Poznańskiej. W trakcie wywiadu zgłosił sporo problemów dotyczących studiów w obu uczelniach, związanych głównie z brakiem pomocy ze strony pracowników naukowo-dydaktycznych. Wspomniał, że trudno jest budować przyjazne relacje z profesorami i opisywał ich jako „dość starych, dość staromodnych” (137). Uważał, że wymagania, jakie profesorowie stawiali, były zbyt wysokie oraz narzekał na niezadowalający poziom ich umiejętności językowych, co utrudniało mu np. uzyskanie odpowiedzi na zadane pytania. Ponadto kilkakrotnie podkreślał, że wykładowcy nie brali pod uwagę różnic międzykulturowych, co przysparzało trudności zagranicznym studentom. Ismail wspomniał także o negatywnym stosunku wykładowców do obcokrajowców, wynikającym jego zdaniem, z przekonania o tym, że studenci zagraniczni obniżają poziom kształcenia na uczelni. Co niepokojące, opisał tę negatywną postawę jako „rodzaj ukrytego rasizmu” (197–198). Według niego, kiedy student z zagranicy nie zdaje egzaminu, nie może się on odwołać się od niesprawiedliwej jego zdaniem oceny, a stanowisko profesora zyskuje z reguły poparcie władz wydziału.

W opinii Toma system szkolnictwa wyższego w Polsce jest „zupełnie inny” (254) niż amerykański, a polskie wymagania nie są zbieżne z wymogami egzaminów przeprowadzanych w Stanach Zjednoczonych. Tom przekazał też ciekawe spostrzeżenia na temat relacji panujących w medycznym środowisku akademickim. Według niego, w porównaniu do Stanów Zjednoczonych, najważniejsze różnice dotyczą statusu i kompetencji profesorów. Tom uważa, że w Polsce profesorowie są traktowani „jak bogowie” (279) i „mają bardzo dużą władzę” (280). Studenci i podwładni traktują ich nie tyle z respektem, ile wręcz okazują im posłuszeństwo, a nawet służalczość. Profesor zawsze ma ostatnie słowo, a jego opinie i oceny nie są przedmiotem dyskusji ani krytyki – niezależnie od tego, jak bardzo są subiektywne. Zdobyć tak szczególnej pozycji nie wynika z ich zasług, lecz z osiągnięcia odpowiedniego wieku. Zdaniem Toma: „kiedy zostaniesz starą «babcią» lub starszym facetem, możesz zostać profesorem. Stajesz się profesorem i jesteś jak bóg na swoim wydziale” (272–274). Poza tym Tom narzekał na brak otwartości umysłu, słabą znajomość języka angielskiego i brak umiejętności nauczania wśród profesorów, którzy mieli z nim zajęcia. W porównaniu z amerykańskimi uczelniami Tom uważał (321), że polskie akademie nadal się rozwijają, a obecnie

znajdują się na etapie przejściowym i nie osiągnęły jeszcze pełni swojego potencjału, co znajduje odzwierciedlenie w światowych rankingach¹².

Z kolei inny student medycyny, Eduardo, chwalił system ciągłego oceniania w Polsce, który zmuszał go do systematycznej nauki i ułatwiał proces nabywania wiedzy. Poza tym opanowanie materiału na cotygodniowy lub comiesięczny test było znacznie łatwiejsze w porównaniu z przygotowaniem do semestralnych egzaminów praktykowanych w jego kraju:

FRAGMENT 65

- 78 R: Eee, nie bardzo, nie bardzo, dlatego, że tutaj, myślę,
że system jest łatwiejszy niż w moim
79 kraju, ponieważ tutaj masz cotygodniowe egzaminy, eee,
lub comiesięczne egzaminy, yyy, nazywacie to kolokwium, a nie
80 egzaminem, ale kolokwium cotygodniowe lub comiesięczne.
A na mojej uczelni mamy tylko jeden egzamin na
81 semestr, więc tu jest łatwiej się uczyć, uczyć, bo zakres materiału, który trzeba
82 opanować na, na... każdy test, jest węższy, więc łatwiej jest uczyć się materiału
z dwóch tygodni niż
83 materiału z sześciu miesięcy.

W podobnym tonie wypowiedziała się Eirini z Grecji:

FRAGMENT 66

- 539 R: Na niektórych zajęciach mamy zadania do wykonania przed
egzaminem końcowym,
540 ale na większości mamy sam egzamin końcowy,
541 I: Yhm.
542 R: którego się boimy, a potem zdajemy egzamin. Ale tutaj mamy do wykonania
543 zadania, prezentacje, a następnie egzamin końcowy.

Ciągły system oceniania oraz przebieg sesji egzaminacyjnej (w Turcji trwającej 1–2 tygodnie) ceniła również Azra. Ta studentka biologii na Uniwersytecie im. Adama Mickiewicza wymieniła także wyrozumiałą postawę nauczycieli akademickich wobec studentów Erasmusa+. Z uwagi na wąską specjalizację w biologii molekularnej dużym wyzwaniem był dla niej program studiów, obejmujący

¹² Miejsce w piątej setce światowego rankingu dla najlepszej w Polsce uczelni – Uniwersytetu Warszawskiego. Zob. www.shanghairanking.com

szeroki zakres obowiązkowych przedmiotów ogólnych z różnych dziedzin biologii. Jednak pomimo wysokiego poziomu zaliczeń, taki system organizacji studiów był jej zdaniem dobry, ponieważ umożliwiał częste powtarzanie materiału i uczenie się „różnych rzeczy” (186–187). Podobnego zdania była Cora, inna studentka biologii, która wysoko oceniła postawę kadry akademickiej – przystępnej i chętnej do pomocy studentom. Mimo że angielski wykładowców nie był „doskonały”, studenci nie mieli kłopotów z jego zrozumieniem (Cora, 112–113). Także doktorantka Paula z Hiszpanii określiła swojego promotora z poznańskiego wydziału biologii jako wspierającego i pomocnego, lecz jednocześnie wymagającego i motywującego. Przyznała, że inspiracją do przyjazdu na studia doktoranckie do Polski był dla niej artykuł w prestiżowym czasopiśmie „Nature” przedstawiający nowoczesne, dobrze wyposażone laboratorium uniwersyteckie w Poznaniu.

Nauczyciele akademicki wykazują się raczej pobłażliwością wobec studentów Erasmusa+. Zdaniem Sabine (206) wymagania stawiane Polakom są wyższe w porównaniu do wymagań wobec uczestników wymian międzynarodowych. Nauka nie sprawiała jej problemów – niektóre zajęcia uznała wręcz za łatwe – a wykładowcy poświęcali jej dużo uwagi i nie byli wobec niej zbyt wymagający (212–213). Ta studentka doceniła również elastyczność programu kształcenia i bogaty wybór kursów oferowanych na uczelni goszczącej, dzięki czemu mogła wybrać to, co ją naprawdę interesowało. Podobną opinię wyraziła Sophia z Grecji, której zdaniem kadra akademicka była wyrozumiała. Jedyny problem stanowiło obowiązkowe uczęszczanie na zajęcia i dopuszczalny limit trzech nieobecności, wpływający na zarządzanie czasem i plany podróży.

Bardzo wysoko zostały ocenione studia na wydziałach filologicznych Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza, które od lat zajmują pierwsze miejsca w ogólnopolskich rankingach uczelni¹³. Swoim entuzjazmem podzielił się Luftar z Kosowa, który wybrał Wydział Anglistyki tej uczelni ze względu na jego prestiż i renomę. Kierując się wiodącą pozycją wydziału w rankingach i jego doskonałą opinią, już przed przyjazdem Luftar miał wysokie oczekiwania, które zostały spełnione. Jako ambitny student, który nastawiał się podczas pobytu w Polsce na intensywną naukę, docenił wysoki poziom językowy i merytoryczny studiów. Był bardzo zadowolony ze swojego wyboru i rozważał kontynuowanie studiów na tym wydziale:

FRAGMENT 67

- 14 R: ...Uhm, przed przyjazdem tutaj sprawdziłem,
że wydział anglistyki jest jednym z

¹³ Zob. ranking.perspektywy.pl/2021

- 15 najlepszych, jeśli nie najlepszym wydziałem anglistyki w Polsce...
- 16 I: Tak, to prawda.
- 17 R: Tak więc, oczywiście, miałem bardzo wysokie oczekiwania
i cieszę się, że większość z nich
- 18 została spełniona. Jestem bardzo szczęśliwy i myślę,
że ten wydział, te zajęcia tutaj są świetne.

W podobnym tonie wypowiedziała się Rosjanka Dina – studentka germanistyki na Wydziale Neofilologii Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza. Szczególnym uznaniem darzyła organizację studiów, która okazała się o wiele bardziej efektywna od formy obowiązującej na jej macierzystej uczelni. Studentka była pod wrażeniem przejrzystości programu kształcenia i sylabusów, a także dostępności i konsekwencji, z jaką wykładowcy realizowali materiał podczas zajęć. Dzięki tej przewidywalności miała poczucie kontroli nad procesem uczenia się i dostrzegała systematyczny postęp. Na jej macierzystej uczelni wykładowcy działali „bardziej spontanicznie” i przygotowywali się do zajęć na bieżąco, a tematyka zajęć nie była studentom znana. Dina oceniła poziom studiów jako bardzo wysoki, o czym świadczył fakt, że pomimo kształcenia się w Rosji na studiach magisterskich, w Polsce ze względu na poziom znajomości języka brała udział w zajęciach na studiach licencjackich (108). Wyraziła też zadowolenie z zajęć z rodzimymi użytkownikami języków obcych, czego nie zapewniała jej macierzysta uczelnia:

FRAGMENT 68

- 88 R: I, eh... myślę, że ogólnie prezentacje wy-, wy-, yhm, wykłady są takie same,
- 89 ale oczywiście w tym przypadku jest to wielka korzyść, że, eh, masz okazję mieć
- 90 zajęcia z native speakerami. Ponieważ, eh,
- studiujemy języki, niemiecki, angielski, a w Rosji
- 91 nie mamy takiej okazji.

Najtrudniejszym dla Diny wyzwaniem była nieznajomość języka polskiego, która utrudnia jej nawiązywanie kontaktów z rówieśnikami oraz rozumienie poleceń. Była zaskoczona, że niektórzy wykładowcy zadawali prace domowe po polsku, co sprawiało, że czuła się zagubiona.

Natomiast wysoki poziom studiów na Wydziale Filologii Polskiej Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza stanowił wyzwanie dla Włoszki Moniki. Musiała ona zrezygnować z udziału w dwóch kursach, ponieważ nie była w stanie sprostać wymaganiom stawianym przez wykładowców:

FRAGMENT 69

- 114 R: Yeah! Właściwie to musiałam zrezygnować
z dwóch kursów na uniwersytecie, ponieważ były
115 dla mnie za trudne.
116 I: Yhm.
117 R: W zasadzie niczego nie rozumiałam. Cały czas były po
118 polsku, ale może poziom był /zbyt wysoki/
119 I: /Zbyt wysoki./
120 R: i rozmawiali na pewne specyficzne wątki w literaturze, a ja
121 nie miałam pojęcia
122 I: Yhm.
123 R: o tym, co się działo, więc, yeah! Wydaje mi się, że to był rodzaj porażki...

Pomimo poczucia porażki Monica zdołała z pomocą wspierającego wykładowcy ukończyć inny przedmiot, bardziej dopasowany do jej poziomu znajomości języka polskiego (128). Studia na poznańskiej polonistyce oceniła bardzo dobrze, uznała je wręcz za „idealne” (184). Szczególnie podobała jej się organizacja studiów oraz szeroki wachlarz specjalności i przedmiotów do wyboru:

FRAGMENT 70

- 175 R: Myślę, że ogólnie rzecz biorąc, jest to bardzo pozytywne.
Mówiłam ci, że nie spodziewałam się,
176 że będzie tak dobrze.
177 I: Yeah!
178 R: zwłaszcza uniwersytet, bo we Włoszech nie mamy... przynajmniej...
179 polskiej /filologii/,
180 I: /Yhm./
181 R: wydziału języka polskiego. We Włoszech nie mamy tego rodzaju
dużego wydziału,
182 naprawdę zorganizowanego i... Możesz znaleźć, co tylko chcesz.
183 I: Yeah!
184 R: Zasadniczo filologia polska na poziomie uniwersyteckim jest idealna.

Interesującym wątkiem, który pojawił się w historiach dwojga badanych, była kwestia bezpieczeństwa na polskich uczelniach. Eirini zwróciła uwagę na fakt, że w Grecji teren uczelni jest swego rodzaju azylem wyłączonym spod kontroli policji. W efekcie fizycznego wyodrębnienia i wyjęcia spod zasad panujących w okolicy, kampusy uniwersyteckie zaczęły przyciągać działalność przestępczą,

np. handel narkotykami. W Polsce na terenie uczelni Eirini czuła się jednak bezpiecznie (522). Podobnymi refleksjami podzielił się Noah z Kamerunu.

Podsumowując, w przeważającej części narracji studiowanie na polskiej uczelni zostało przedstawione jako zdecydowanie pozytywne doświadczenie. Szczególnie doceniono wysoki poziom kształcenia oraz atrakcyjną ofertę edukacyjną, jak również niewielką liczebność grup zajęciowych, wymagającą aktywności i zaangażowania studentów, co podkreślali najczęściej studenci z Niemiec i Hiszpanii. Pozytywnie odebrano także ewaluację, wymuszającą systematyczność i ułatwiającą przyswajanie mniejszych partii materiału. Podobnie jak w badaniu Moniki Popow (2015) studenci (szczególnie ci z Europy Wschodniej) chwalili nie tylko sposoby i metody kształcenia na polskich uczelniach, lecz także dobry kontakt z kadrą akademicką: jej otwartość i przystępność.

4.2.2.6. Nawiązywanie kontaktów społecznych i budowanie relacji

Jednym z najistotniejszych aspektów studiowania za granicą jest nawiązywanie nowych kontaktów i budowanie międzykulturowych relacji. Problemów z nawiązywaniem relacji z Polakami lub innymi obcokrajowcami doświadczyło tylko czworo respondentów (Tabela A5 w Załączniku 2). Z narracji wynika ogólnie, że życie towarzyskie jest rzeczywiście bardzo ożywione, lecz jest ono prowadzone głównie w obrębie międzynarodowej grupy studentów Erasmus+, a kontakty obcokrajowców z Polakami są ograniczone. Podobnymi wnioskami podzieliła się Popow (2015), która tłumaczyła taki stan głównie barierą językową.

Istotną rolę w animowaniu spotkań studenckich odgrywają uczelnie goszczące, które z reguły oferują bogaty program towarzyski. Organizują też wiele przedsięwzięć ułatwiających nawiązywanie kontaktów i podtrzymywanie więzi pomiędzy studentami zagranicznymi, tj. tydzień orientacyjny dla uczestników programu Erasmus+ oraz liczne inicjatywy o charakterze kulturalnym lub rozrywkowym. Ważną funkcję pełnią też opiekunowie (*Erasmus buddies*), którzy towarzyszą studentom zagranicznym podczas pierwszych dni ich pobytu w kraju goszczącym, a z czasem, w wielu przypadkach, nawiązują głębsze relacje. Za przykład mogą posłużyć słowa Josipa:

FRAGMENT 71

- 97 R: Mam swoją mentorkę, Olę. Ona jest naprawdę miła. Pokazała mi... dużo klubów,
98 pubów i restauracji, gdzie spędzamy czas i, yyy (2.o), gdzie mogę spróbować
nowego jedzenia... W ostatni
99 weekend jadłem polski, yyy, bigos. Uwielbiam go. Jest naprawdę wspaniały.
Ona pokazała mi kulturę
100 i ludzi. (2.o) Myślę, że zakocham się w Polsce. [śmiech]

Zagraniczni studenci integrują się w akademikach. Początkowo spotkania towarzyskie odbywają się w licznych grupach. Wraz z zacieśnianiem więzi zmniejszają się i ograniczają do grona najbliższych, nowo poznanych przyjaciół, którzy spędzają wspólnie dużo czasu. Intensywność tych kontaktów sprzyja pogłębianiu przyjaźni, które często są podtrzymywane. Niektórzy badani przyznali, że podczas wymiany po raz pierwszy prowadzili tak intensywne życie towarzyskie w grupie rówieśniczej, np. „Nigdy wcześniej nie byłam w tego typu grupach” (Azra, 209). Studenci doceniali także możliwość przebywania w otoczeniu otwartych, pomocnych i przyjaźnie nastawionych osób. Nie brakowało głosów uznających pobyt na wymianie zagranicznej za najlepszy okres w życiu (np. Eirini, 580–581). Nawet Luftar, Albańczyk z Kosowa, który skupiał się głównie na nauce, a kontakty ograniczał do relacji z kadrą akademicką, przyznał, że podczas wymiany starał się socjalizować, bo ciekawiły go spotkania z ludźmi z różnych krajów:

FRAGMENT 72

- 121 R: Raczej tak. W Kosowie mieszkalem w akademiku, yeah,
mieszkam w akademiku; starałem się spędzić większość
122 czasu na studiach, a więc na czytaniu, przygotowywaniu prac,
chodzeniu na wykłady. Więc mniej więcej tyle
123 mam do powiedzenia. Tyle tylko, że tutaj staram się
trochę bardziej socjalizować, bo tu jest więcej
124 obcokrajowców i po prostu jestem ich ciekaw.

Krąg znajomych był kluczowy podczas pobytu za granicą ze względu na wielomiesięczną rozłąkę z rodziną. Na przykład Eirini nie widziała się ze swoimi bliskimi przez pięć miesięcy jej pobytu w Polsce, co potraktowała jako wyzwanie i krok ku dorosłości. W jej przypadku przyjaciele niwelowali tęsknotę za rodziną oraz zapewniali dobrą zabawę:

FRAGMENT 73

- 598 R: Zawsze są przyjaźni i pomocni, a mnie naprawdę podoba się...
599 to, że nie mamy tutaj rodziny, ale za to mamy więcej zabawy.

Dzięki wsparciu siatki znajomych i przyjaciół na miejscu pobyt za granicą stawał się znacznie mniejszym wyzwaniem (np. Marco, 84–85). Erva z Turcji doceniła fakt, że pobyt w Polsce umożliwił jej kontakt nie tylko z polską kulturą i Polakami, lecz także nawiązanie relacji z przedstawicielami innych narodów oraz kultur, dzięki czemu, jak wyznała, uniknęła doświadczenia szoku kulturowego:

FRAGMENT 74

- 49 R: Raczej nie... bo (2.0) może łatwiej było przyjechać tu jako studentka i
50 nie być otoczoną tylko polską kulturą.
Więc mam polskich przyjaciół, ale również
51 zagranicznych przyjaciół... obcokrajowców. Więc...
posiadanie takiego kręgu jest naprawdę pomocne. W tym, że
52 naprawdę... nie doświadczasz szoku kulturowego czy czegoś takiego.

Monica z Włoch wspomniała, że wśród jej licznych przyjaciół nie zabrakło Polaków, choć przyznała, że nawiązanie kontaktu z nimi było trudniejsze niż budowanie relacji z innymi studentami zagranicznymi:

FRAGMENT 75

- 185 R: Również miasto... wydarzenia i wszystkie..., yeah, imprezy [śmiech] i
186 wszystko, co... Dużo się dzieje w mieście, więc myślę,
187 że to również organizuje mój pobyt. Także przyjaciele.
Znalazłam tu wielu przyjaciół,
188 również polskich przyjaciół, powiedzmy. Nawet jeśli trudno się z
189 nimi skontaktować..., ale, yeah!

Noah, podobnie jak Monica, przyznał, że nawiązywanie głębszych relacji z Polakami może być dla niektórych osób wyzwaniem. Źródłem tego stanu rzeczy upatrywał w barierze językowej oraz specyficznej monokulturowej mentalności Polaków, która jego zdaniem jest przyczyną braku otwartości na inność i różnorodność:

FRAGMENT 76

- 194 R: ...interakcje ze studentami są trudne, no wiesz. Wielu ludzi nie, nie
195 nawiązuje łatwo interakcji z obcokrajowcami,
z obcokrajowcami. Zwłaszcza Polacy, ci
196 z Polski, naprawdę trudno jest im wchodzić
w interakcje z ludźmi, ale nie wydaje mi się, żeby
197 to było złe. To może być bariera językowa
– to może być powodem, a także nie znasz ich
198 mentalności, I wiesz, ponieważ jest to kultura mieszana,
gdzie jesteście buddystami, muzułmanami,
199 chrześcijanami, wiesz, boisz się, że może ktoś zmieni twoją... twoją
200 mentalność...
201 I: /Mhm./

Pomimo tych barier Noahowi udało się nawiązać relacje z Polakami dzięki jego bardzo towarzyskiej naturze:

FRAGMENT 77

- 202 R: ...yeah. To jest po prostu trudne, interakcja ze studentami,
ale myślę, że mam dużo
203 przyjaciół z Polski, Ukrainy, Włoch, że mam z nimi kontakt,
ponieważ jestem bardzo towarzyski.

Charakter relacji międzyludzkich trafnie podsumowała Sabine, która podobnie jak Carla, uważa, że są one zamknięte w „Erasmusowej bańce” (171) i ograniczone do kontaktów z innymi studentami z zagranicy. Respondentka wyraziła niedosyt kontaktów z Polakami i językiem polskim:

FRAGMENT 78

- 170 R: [...] to jest jak
171 Erasmusowa bańka, jak wszyscy ludzie w Hiszpanii,
bo nie mówimy po polsku, i było mi trochę smutno,
172 bo jak się jedzie do Polski, to chce się być w kontakcie z Polakami.

Warto w tym miejscu przytoczyć interesującą, choć odosobnioną, refleksję Noaha. Jego zdaniem studiowanie w Polsce wiąże się w dużej mierze z prowadzeniem intensywnego życia towarzyskiego, podczas gdy w jego kraju student ma przede wszystkim skupiać się na nauce:

FRAGMENT 79

- 133 R: To jest to [śmiech], jest za dużo luzu, yeah,
tak to widzę. Wiesz,
134 w... ja... ja... tam, skąd pochodzę – wiesz, nie znam zasad, nie
135 znam zasad, żeby je podać, ale studenci tutaj są bardziej wolni,
wiesz, uhm, i oni
136 zbyt się socjalizują, chodzą na pikniki, wychodzą na drinka,
wychodzą na spacer. To jest
137 całkiem inne od mojej kultury. Bo kiedy jesteś studentem,
twoim celem są studia,
138 widzisz...
139 I: Więc sku- skupiasz się na...
140 R: /Studiach./
141 I: na samej nauce.

4.2.2.7. Przypadki dyskryminacji

Ośmioro respondentów wspomniało o przypadkach dyskryminacji podczas swojego pobytu. Jura i kilkoro innych obcokrajowców w jego grupie nie otrzymało dobrych ocen od wykładowczynie na uczelni, która przywiązywała wagę do błędów gramatycznych: „miałam takie odczucie, że ona nienawidzi wszystkich... na moim roku było jakieś... pięć czy sześć osób z Białorusi, Ukrainy i jedna osoba z Rosji i ona... nie dawała nam dobrych ocen” (51–52). To samo zauważył Sasha, który narzekał na negatywny stosunek niektórych nauczycieli akademickich do obcokrajowców (241). Semiramida natomiast wspomniała o pewnych problemach z rosyjską koleżanką z grupy, wskazując jednocześnie na wsparcie oferowane przez jej polską koleżankę z tej samej grupy (123). Ponadto Saskia (32) spotkała się z dyskryminującym zachowaniem ze względu na nieco ciemniejszy kolor skóry podczas jej pobytu w Bydgoszczy, gdzie kilka osób nie chciało siedzieć blisko niej i jej przyjaciółki w parku (przenieśli się na inną ławkę). To wzbudziło w niej wrażenie, że jej „własna ciemna skóra stała się ciemniejsza” (33). Poza tym wszyscy gapili się na nią i jej przyjaciółkę, co tłumaczyła faktem, że Bydgoszcz nie jest popularną miejscowością turystyczną, przyciągającą wielu turystów z zagranicy. Ta sama respondentka miała problemy ze współlokatorami, którzy nie okazali się pomocni, gdy zachorowała na zapalenie oskrzeli. Żartowali sobie z niej, np. zamykali ją w ciemnej łazience i obrzucali inwektywami.

Sabine opowiedziała o incydencie, który miał miejsce podczas jej pobytu w Lesznie, średniej wielkości mieście w Wielkopolsce:

FRAGMENT 80

- 235 R: [...] ale tylko jeden negatywny aspekt był w Lesznie z moją grupą niemiecką
236 i rozmawialiśmy po niemiecku, a potem ktoś przyszedł
i powiedział „k*a, k*a”, a także „Hilter”,
237 więc..., yeah, myślę, że on naprawdę nie był ***.
Myślę, że to nie reprezentuje całego polskiego
238 społeczeństwa, ale uważam, że Polska i Niemcy powinny
pracować razem nad swoją historią, taką
239 jak druga wojna światowa, bo to ważny temat i, yeah. Nie wiem,
240 może to było jedyne negatywne doświadczenie, jakie miałam.
To było dla mnie naprawdę szokujące.

Ze względu na to, że w Grecji pokutuje opinia, że Polacy nie lubią cudzoziemców, Eirini obawiała się, że podczas swojego w Polsce może doświadczyć zachowań rasistowskich. Jej doświadczenia w dużej mierze rozwiały te obawy:

FRAGMENT 81

- 149 R: Ogólnie rzecz biorąc, amm, zanim tu przyjechałam,
wszyscy mówili, że, uhm, Polacy
150 nie, ehm, nie chcą, nie chcą obcokrajowców i mogą być
151 dziwni,
152 I: Aha.
153 R: Takie rzeczy i naprawdę bałam się, że... wszyscy będą
154 /rasistami/.
155 I: /O, mój Boże, tak./
156 R: Ale oni nie są, /nie są/.
157 I: /Yeah/, to jakiś stereotyp.
158 R: Dokładnie tak, są pewne osoby, które są rasistami.

Mimo że Eirini wyraziła pozytywną opinię o Polakach i odrzuciła stereotyp Polaków jako rasistów, spotkała się z rasistowskimi komentarzami oraz agresywnym zachowaniem pijanych mężczyzn. Jej zdaniem nietolerancją wobec obcokrajowców wykazują się przede wszystkim osoby starsze oraz w wieku średnim. Jej doświadczenia w tym zakresie ilustruje obszerny fragment wypowiedzi przytoczony poniżej.

FRAGMENT 82

- 440 R: Wydaje mi się, że, uhm, oni, tam, mieliśmy pewne problemy z takimi starymi,
441 starszymi Polakami,
442 I: Yeah.
443 R: ponieważ oni mogą być trochę rasistami.
444 I: Yhm.
445 R: Jak na przykład byliśmy, aaa..., w barze Prywatka, a my nie, my nie,
446 mówimy po polsku,
447 I: [kaszel]
448 R: ale, amm, oczywiście powinniśmy, bo jesteśmy w Polsce, ale wtedy zapytaliśmy
449 takiego jednego, co znaczył ten znak, a on powiedział: „powinniście wiedzieć, bo
450 jesteśmy w Polsce”.
451 I: O, mój Boże.
452 R: Tak, ale ehm, mówił po angielsku, mógł nam tylko wytłumaczyć i...
453 I: Yhm, więc, ile lat, yyii, /miała, yyy, miał/?
454 R: /Miał czter-/ czterdzieści lat.
455 I: Aha.
456 R: Yeah, a potem był inny Polak, yeah, Polak, mężczyzna

- 457 był naprawdę stary, miał sześćdziesiąt lat.
 458 I: Yhm.
 459 R: i powiedział coś... naprawdę rasistowskiego do mojego przyjaciela po /polsku/,
 460 I: /Yeah./
 461 R: czego nie zrozumielibyśmy i pytamy dziewczynę, Polkę, i ona powiedziała:
 462 „Nie chciałyś wiedzieć, co on ci powiedział”.

Oscar (350) sam nie doświadczył aktów dyskryminacji, jednak wspominał, że jego przyjaciele z Indii zostali zaatakowani na dworcu kolejowym w Poznaniu (358). Natomiast Ismail stwierdził, że tylko raz miał do czynienia z atakiem rasistowskim, ale nie był on zagrożeniem dla życia ani nie wpłynął negatywnie na jego opinię o Polakach. Jego opis tego wydarzenia był oparty na faktach i pozbawiony emocji. Na podstawie całej wypowiedzi tego studenta, jak również jego komunikacji niewerbalnej oraz sposobu narracji można stwierdzić, że pomimo tego, że część polskiego społeczeństwa ma negatywne poglądy na temat cudzoziemców, fakt ten nie zniekształca ani nie wpływa negatywnie na ogólne wrażenie o kraju żywione przez obcokrajowców.

4.2.2.8. Stereotypy a rzeczywistość

Niektórzy respondenci bezpośrednio odnosili się do poprawy swoich kompetencji międzykulturowych, zwłaszcza w wyniku uzyskania porównawczego spojrzenia na kulturę kraju własnego i goszczącego. Na przykład Fabiano podzielił się refleksją, że największą wartością jego pobytu w Polsce stała się „otwartość na inne kultury, na inny punkt widzenia, na inny sposób postępowania” (33). Oksana z kolei stwierdziła: „w ciągu tych trzech lat zrozumiałam Polskę i jej kulturę” (26). Natomiast Luika zawdzięcza swoją ogólną kompetencję międzykulturową wielokulturowemu pochodzeniu:

FRAGMENT 83

- 85 R: [...] społeczeństwo jest wielokulturowe
 i podoba mi się to osobiście, myślę, że to dobrze,
 86 że ludzie z różnych środowisk mieszkają razem.

Pobyt w kraju goszczącym w naturalny sposób wywołuje refleksję nad stereotypami i opiniami na jego temat oraz skłania do ich weryfikacji. Na plan pierwszy wysuwa się dystans w relacjach międzyludzkich, który szczególnie doskwierał respondentom z kultur południowych, zwłaszcza z krajów hiszpańskojęzycznych. Zdaniem Oscara, w porównaniu z Kolumbijczykami, Polacy są nieśmiali, mniej otwarci i potrzebują więcej przestrzeni osobistej (127–128). Jak ujął to Manuel,

Polacy są bardzo zamknięci, szczególnie na początku znajomości, co sprawiło, że krąg jego znajomych obejmował tylko innych studentów biorących udział w wymianie w ramach Erasmusa+:

FRAGMENT 84

- 310 R: Rzeczy, które mi, które mi się nie podobają to... zachowanie Polaków,
311 zachowanie, bo są zamknięci... wiele osób mówiło, że jeśli zdobędziesz
312 ich zaufanie, eee, to się zmienia, ale ja zawsze spotykam się z ludźmi z Erasmusa,
313 nigdy z Polakami.

Szczególnie liczną grupą respondentów rozczarowanych rezerwą wykazywaną początkowo przez Polaków byli Hiszpanie (np. Lucy). Saskia wskazywała na następujące różnice pomiędzy zachowaniem Polaków a Hiszpanów: „Trzymacie dystans. [...] Jednak potem, gdy zburzysz ten mur, masz polskiego przyjaciela na całe życie. Wtedy jesteście naprawdę przyjaźni i otwarci” (99). Podobnie postrzegała tę kwestię María, której początkowo Polacy wydawali się nieco powściągliwi, a z czasem stali się prawdziwymi przyjaciółmi. Jej zdaniem „niektórzy Polacy mają hiszpański charakter” (34). Pomimo ogólnie pozytywnego postrzegania Polaków studenci z krajów południowych od czasu do czasu narzekali na ich chłód i rezerwę. Lucy podzielała następującą opinię o Polakach:

FRAGMENT 85

- 79 R: Również nie mówię, że teraz tak myślę, ale ludzie mówili mi, że, ehm...,
80 ludzie tutaj są zimni lub powściągliwi lub... niezbyt jakby, ehm..., może
to nie jest to słowo,
81 „przyjaźni” [...]

José również odniósł się do dystansu i zwrócił uwagę na ciche zachowanie Polaków w środkach transportu publicznego, co odróżnia ich od głośniejszych, rozmownych i roześmianych Hiszpanów:

FRAGMENT 86

- 119 R: Ja..., Ja mam na myśli to, że... no nie wiem, czy Polacy są zimni,
ale muszę powiedzieć, że Hiszpanie
120 są tak bardzo gadatliwi i bardzo aktywni i... taka może być tendencja.

Konfrontacja z inną kulturą skłoniła także do refleksji nad rodzimą kulturą. Przykładowo, odwołując się do własnych doświadczeń w Polsce, José wyraźnie dostrzegł wspólnotę kulturową krajów południowej Europy, takich jak Hiszpania,

Włochy, Grecja czy Portugalia, które łączy podobna mentalność, poczucie humoru czy podejście do życia:

FRAGMENT 87

- 128 R: Okay, zdałem sobie sprawę..., że... w Europie (4.0)
mógłby istnieć kraj, który można by nazwać
129 Południową Europą, bo... byliśmy... Zdałem sobie sprawę, że...
jako Hiszpanie, Włosi, Grecy,
130 Portugalczycy mamy bardzo podobną mentalność...,
aaa, i inną niż reszta Europy.
131 Więc... to, to byłaby grupa, do której należałbym
jako południowy Europejczyk, ponieważ... lubimy,
132 eee, ten sam rodzaj żartów, podobnie mamy ten sam rodzaj mentalności,
ten sam rodzaj postawy.

Meghan odniosła się do gościnności, którą szczytą się Polacy. Jej zdaniem są oni „naprawdę mili” (138), choć nie tak gościnni jak Turcy, których kraj respondentka uznaje za kolebkę gościnności (134). Z kolei studenci z Europy Wschodniej częściej doszukiwali się podobieństw i różnic pomiędzy swoimi rodakami a Polakami. Zdaniem Oksany „Polacy są podobni do Ukraińców” (8). Litwin Jaroslav nie dostrzegł istotnych różnic: „My, z Litwy, jesteśmy mniej więcej tacy sami jak ludzie w Polsce” (10–11). Czeszka Ada określiła Polaków jako przyjaznych i tolerancyjnych (95–96). Helena z Ukrainy zauważyła jednak pewne różnice między Polakami a jej rodakami: „Polacy są bardziej spokojni, nie wiem, jesteście spokojniejsi, przestrzegacie innych zasad, Ukraińcy zazwyczaj nie mają żadnych zasad” (245–246). Respondentka wspomniała również, że Polacy są bardziej zamknięci, introwertyczni, mają swoją przestrzeń osobistą, którą inni szanują (253). Esmeralda natomiast wskazywała na inną pozycję kobiet w Polsce. Mają one więcej swobody niż kobiety w Armenii, gdzie obowiązują pewne ograniczenia dotyczące ich zachowania (np. dotyczące picia alkoholu lub palenia w miejscach publicznych; 152–154).

Niektórzy rozmówcy zmienili zdanie na temat kraju goszczącego. Oczekiwali, że Polska będzie słabo rozwinięta. Odkryli jednak, że pod pewnymi względami – zwłaszcza w sektorze usług – kraj goszczący oferuje dobry, a nawet lepszy niż w innych miejscach standard obsługi klienta. Rodzice Marli odradzali jej pobyt w Polsce, lecz kiedy spędzili tydzień w Poznaniu, zakochali się w tym mieście. Carla zauważyła: „na przykład macie Uber Eats i – poważnie – to najlepszy wynalazek w historii, jednak Niemcy go nie mają, Hiszpania go nie ma [...]. Można wszędzie płacić kartą kredytową, wszędzie... To niemożliwe w Niemczech – trzeba płacić gotówką” (54–57). Natomiast Michalina z Ukrainy zaczęła bardzo doceniać szczerść

Polaków po doświadczeniach z rodakami i kilkoma Niemcami: „Kiedy przyjechałam do Polski, to było dla mnie takie fascynujące, że ci ludzie po prostu mówią, co myślą, a kiedy nie chcą z tobą rozmawiać, to nie rozmawiają z tobą, kiedy się uśmiechają, możesz powiedzieć, że..., że nie są fałszywi, ci ludzie nie są fałszywi” (35–36).

Biorąc pod uwagę globalizację i swobodny dostęp do mediów, niektóre stereotypy, jakie przytoczyli badani, wydają się naprawdę zaskakujące. Na przykład przed przyjazdem do Polski Meghan była przekonana, że „wszyscy ludzie noszą spódnice w różę” (24). Rzeczywistość nie miała jednak nic wspólnego z jej wyobrażeniami. Kilkoro respondentów wymieniało stereotypy powiązane z rzekomym nadmiernym spożyciem alkoholu w Polsce. Lucy wskazywała na różnice w sposobie spożywania alkoholu, dotyczące przede wszystkim preferowania wina w Hiszpanii i wódki w Polsce (73–76). Słowa Svetlany pokazują jednak, że stereotypy były często weryfikowane przez rzeczywiste doświadczenia:

FRAGMENT 88

- 26 R: ...przygotowując się do wyjazdu, no wiesz, wiem, że Polacy lubią
27 alkohol na przykład i słyszałam, że wszyscy są naprawdę, naprawdę mili, więc
28 słyszałam też, że jest tu naprawdę zimno, ale, ale to nie było tak.

Tom podkreślił, że szanuje Polaków za docenianie tego, co mają, dzielenie się tym z innymi, bycie pomocnym, religijnym i niezbyt materialistycznym w przeciwieństwie do Amerykanów, którzy zawsze są nienasytzeni. Jako jedną z polskich wad narodowych wymienił jednak nadmierne picie alkoholu i agresję po jego spożyciu. Podobnymi spostrzeżeniami podzielił się Manuel z Ekwadoru, który uważał, że Polacy piją głównie wódkę, co prowadzi do agresywnych zachowań. Kilkukrotnie był świadkiem bijatyki w klubie lub dyskotecie. Było to dla niego niezrozumiałe, ponieważ te miejsca kojarzył z zabawą, a nie bójkami:

FRAGMENT 89

- 91 R: To jest w porządku, ale nie jest to tak powszechne i...
jeszcze jedna rzecz. Wódka... jest taka
92 tania i Polacy zawsze... piją i... nic więcej.

FRAGMENT 90

- 204 R: ...okay, jeden problem, jaki miałem, to... na, uhm, dysce... dyskotecę,
205 bo, naprawdę zawsze, gdy idę na imprezę, to zawsze dochodzi do bójk...
206 tam w klubie lub na zewnątrz... Pewnej nocy zdarzyło się to cztery
207 razy, to było tak jakby, serio? Ludzie chcą tu przychodzić,
żeby się bawić czy walczyć?

Klaudia odniosła się tylko do różnicy dotyczącej picia alkoholu na ulicy, co jest dozwolone w Niemczech, ale zabronione w Polsce (29–32).

Ze względu na historię relacji między Armenią a Turcją przed przyjazdem na staż Esmeralda obawiała się spotkania w Polsce Turków (84). Pobyt w tym kraju pozwolił jej jednak sformułować opinię, że w relacjach międzyludzkich naprawdę liczy się charakter i osobowość, a nie narodowość. W pewnym sensie nauczyła się ignorować stereotypy narodowe, a w spotkaniach międzykulturowych zaczęła zwracać większą uwagę na cechy indywidualne:

FRAGMENT 91

- 90 R: Najważniejszy jest charakter, więc nie musisz
91 zwracać uwagi na narodowość. Musisz tylko zrozumieć. Musisz tylko odkryć
92 różne osoby i wszystko będzie dobrze.

Kwestie historyczne miały wpływ na ukształtowanie się pozytywnej postawy Luiki wobec Polaków. Była ona oparta na opowieściach na temat polskich migrantów ekonomicznych, którzy przybywali do Grecji w latach osiemdziesiątych i dziewięćdziesiątych ubiegłego wieku (60).

Istotnym wątkiem przewijającym się w narracjach była również religia kraju goszczącego oraz jej wpływ na wiele aspektów życia społecznego. Manuel odniósł się do silnie zakorzenionego stereotypu Polski jako bardzo religijnego, katolickiego kraju. Jego zdaniem katolicyzm Polaków – podobnie jak Ekwadorczyków – ma raczej wymiar kulturowy niż głęboko religijny i nie dotyczy całego społeczeństwa. Laicyzacja jest szczególnie widoczna wśród ludzi młodych, którzy odchodzą od praktyk religijnych, lecz mimo to są określane jako katolicy ze względu na pewną tradycję i przynależność do kościoła ich rodziców i dziadków:

FRAGMENT 92

- 85 R: /Uhm/ tylko stereotypy... jak [ten, że] wszyscy...
Polacy są katolikami... i
86 zawsze idą do... kościoła... coś takiego..., ale teraz
87 wiem, że... to nieprawda.
88 /[Wszyscy: śmiech]/
89 /Może/ tak było w przeszłości...,
może w wypadku twoich rodziców... lub
90 twoich dziadków [...]

Turczynka Erva z kolei postrzegała Polskę jako kraj mniej konserwatywny od Turcji, lecz nie tak laicki, jak kraje zachodnie. Innymi słowy, kwestie

związane z religią nadal odgrywają istotną rolę w kształtowaniu zasad życia rodzinnego i społecznego w Polsce, ale regulują je w znacznie mniejszym stopniu niż w Turcji:

FRAGMENT 93

- 39 R: To znaczy, tak jakby... Będąc z Turcji, nie powiedziałabym,
że jesteśmy naprawdę
40 europejscy. To znaczy... geograficznie to nie jest tak daleko,
ale myślę, że jest trochę
41 różnic. W Turcji jesteśmy trochę bardziej religijni i,
powiedziałabym, bardziej konserwatywni.
42 I tak jak relacje rodzinne, tak i osobiste,
są moim zdaniem nieco bardziej zacieśnione,
43 są trochę cieplejsze i bardziej, wiesz, surowe. Ale...,
yeah, tutaj jest trochę
44 inaczej. To znaczy... uważam teraz Polskę,
w odniesieniu do Europy Zachodniej, którą
45 poznałam wcześniej, za trochę bardziej religijną
i konserwatywną niż w zachodniej części, ale...
46 bardziej otwartą i trochę inną niż Turcja...

Różnice kulturowe dotyczące zasad życia społecznego, w szczególności kształtujące relacje pomiędzy kobietami a mężczyznami, były trudne do zaakceptowania przez muzułmanina Noaha, wychowanego w konserwatywnym Kamerunie. Szczególną trudność sprawiało mu wszechobecne publiczne okazywanie czułości kobietom, co w jego kulturze jest zakazane:

FRAGMENT 94

- 111 R: ...to drugie wyzwanie, jakie mam, to różnice kulturowe,
no wiesz, ah, sposób, w jaki
112 Polacy wchodzi z sobą w interakcję, nie w taki sam sposób jak my...
113 I: /Yeah./
114 R: ze sobą nawiązujemy relacje. No wiesz, tak bardzo szanujemy kobiety,
że na przykład to
115 jest tabu, no wiesz, żeby w mojej kulturze całować kobietę publicznie,
ale tutaj to jest tak powszechne [...]

Noah szczególnie negatywnie odniósł się do rozwiązłości studentów i przechwalań się bogatym życiem intymnym. Dzielenie się podbojami seksualnymi oraz

posiadanie wielu partnerek silnie naruszało jego hierarchię wartości oraz przyjęty sposób traktowania kobiet:

FRAGMENT 95

- 239 R: Eee..., nie. Generalnie nie byłem świadkiem... żadnej...
rzeczy naprawdę negatywnej. Ja... ja nie
240 jestem, ja nie mam takiego prawa, żeby powiedzieć,
że coś jest negatywne, ale...
241 I: Yhm?
242 R: Muszę wymienić różnicę kulturową (2.o) rozwiązłość...
Nie wiem, czy to jest
243 negatywna sprawa. Wśród studentów jest wysoki poziom rozwiązłości...
Ja... miałem dużo
244 doświadczeń, gdzie, gdzie moi przyjaciele, no wiesz,
245 I: Yhm.
246 R: twierdzili, że spotykają się z pięcioma dziewczynami.
247 I: Yhm?
248 R: Spotykasz się z pięcioma dziewczynami... po co? Nie wiem tego.
Kiedy mówię, że to przypadek ogólny, to może
249 stać się szczególnym przypadkiem. Ale... generalnie...
nie spotkało mnie nic bardzo (2.o) negatywnego.

Pomimo tych zastrzeżeń Noah uważał Polaków za gościnny naród i czuł się w Polsce bezpiecznie. Doceniał fakt, że przestrzegane są tutaj prawa człowieka i nie ma problemu z terroryzmem:

FRAGMENT 96

- 222 R: Muszę powiedzieć, (2.o) eee, że Polacy są...
223 I: /Okay./
224 R: są naprawdę gościnni. Doceniam to i jest to pozytywne. A po drugie... prawa
225 człowieka mają tu bardzo fundamentalne znaczenie.
226 I: Mhm.
227 R: Możesz wycelować palcem w kogoś tutaj i pójść do wolnego sądu.
(2.o) Nigdy nie słyszałem
228 o jakimkolwiek przypadku terroryzmu.
229 I: Mhm, yeah.
230 R: Żadnym. Więc myślę, że to bardzo dobrze. A po trzecie... studenci są dobrze
231 chronieni. Wiesz, przychodzę na kampus... ktoś tam jest, żeby oddać mu moją
232 kurtkę... pilnować jej dla mnie.

Opierając się na własnym, bogatym doświadczeniu międzykulturowym, Tom dokonał pewnych porównań między Polską a krajami swoich poprzednich staży. Na przykład w porównaniu z Burkina Faso, gdzie przebywał na misji medycznej, wizytę w Polsce postrzegał jako „pobyty w niebie od pierwszej chwili [...], zwłaszcza że jest tu dużo chłodniej niż w Afryce” (138–139). Nawiązał też do doświadczeń studenckich w Dublinie. W jego opinii istnieją podobieństwa między Polską a Irlandią. W ramach przykładu odwołał się do stereotypów dotyczących konsumpcji alkoholu i ziemniaków w obydwu tych krajach:

FRAGMENT 97

- 142 R: [...] właściwie to studiowałem przez jakiś czas w Europie. Okay. Studiowałem
143 w Dublinie... w Irlandii. Jest tam bardzo podobnie.
Uważam, że jest to kraj bardzo podobny do Polski,
144 powiedziałbym. Bo wy wszyscy lubicie... ziemniaki i alkohol, [śmiech] prawda?

Również Gael zweryfikował poglądy na temat Polaków jako ludzi zamkniętych, którzy jego zdaniem przy bliższym poznaniu potrafią się otworzyć:

FRAGMENT 98

- 356 R: Polacy, myślałem, są bardziej, powiedzmy, zamkniętymi ludźmi,
357 ale nie, nie. Są naprawdę otwarci, gdy ich poznasz, spotkasz się z nimi więcej
358 niż jeden raz ***.

Analizowane wypowiedzi wyraźnie wskazały na siłę stereotypów narodowych i ich zakorzenienie w świadomości respondentów oraz powielanie ich bez głębszej refleksji. Tego rodzaju uproszczone przekonania miały pewien wpływ na podejmowanie decyzji o przyjeździe oraz nastawienie do kraju goszczącego i jego mieszkańców. Często były przyczyną nieuzasadnionych obaw dotyczących klimatu lub sytuacji polityczno-gospodarczej w Polsce. Wpłynęły też na przygotowania do wyjazdu (np. zabranie nieodpowiedniej, zbyt ciepłej odzieży pod wpływem stereotypu Polski jako wiecznie zimnego kraju). Na miejscu respondenci częściowo zweryfikowali stereotypy, przede wszystkim te dotyczące kultury i zachowań. W ich narracjach zabrakło jednak głębszej refleksji nad samym mechanizmem powstawania i rozpowszechniania stereotypów oraz nad ich wpływem na kształtowanie się relacji międzykulturowych.

4.2.3. Ocena efektów pobytu w Polsce

Dokonując podsumowania efektów pobytu za granicą (Tabela A6 w Załączniku 2), respondenci najczęściej wymieniali rozwój osobisty, w szczególności otwartość

umysłu (ang. *open-mindedness*; $n = 17$), wzrost kompetencji międzykulturowych ($n = 16$), lepszą znajomość języka polskiego ($n = 16$), zmianę opinii o Polakach ($n = 15$), wzrost intelektualny ($n = 14$) oraz nastawienie globalne (ang. *global-mindedness*; $n = 10$). Negatywne nastawienie do kraju goszczącego wyraziło tylko dwoje respondentów.

Proces otwierania się na inną kulturę, przy jednoczesnym zwiększaniu świadomości własnej tożsamości kulturowej, ilustrują słowa Josę z Hiszpanii:

FRAGMENT 99

- 73 R: Przed przyjazdem tutaj... czułem się, jakbym znał...
naprawdę lubiłem mój kraj, moje tradycyjne jedzenie, moją
74 kulturę i..., ale... kiedy tu przyjechałem, było to bardzo dziwne,
ponieważ... z jednej strony dowiedziałem się, że
75 [4.o] istnieje wiele różnych możliwości, więcej niż hiszpańskich,
takich jak jedzenie czy
76 tradycje. Z drugiej strony dowiedziałem się też, że to jest...
to piękne być za granicą i znać
77 mnóstwo... Hiszpanów i identyfikować się z tymi ludźmi,
i być w stanie mówić własnym językiem.
78 I jeszcze więcej w moim przypadku, ponieważ jestem z Galicji
i znam Galicjan, którzy przebywają
79 tutaj i mogę rozmawiać we własnym języku, innym niż hiszpański
[kastyljski]. I nawet Hiszpanie nie
80 potrafią mnie zrozumieć, więc uważam, że to bardzo... piękne.

Respondenci mający bogate doświadczenia międzykulturowe postrzegali siebie jako kosmopolitycznych „mieszkańców globalnej wioski” (np. Michalina, Tom, Noah), bez określonej specyficznej tożsamości narodowej. Dla Toma styczność z innymi kulturami była dobrą lekcją tolerancji i szacunku dla odmienności. Twierdził on wręcz, że dzięki wielu pobytom w innych krajach nie doświadczył szoku kulturowego:

FRAGMENT 100

- 170 R: ...byłem wtedy w Ameryce Południowej.
Więc czasami po prostu czuję, że... właściwie...
171 inne kultury nie wywołują u mnie zbyt wielkiego szoku kulturowego. Ale, ale to jest
172 bardzo dobre dla mnie, bo to znaczy, że wiem, jak się szanować wzajemnie.
173 Wiem, jak szanować inną kulturę. I to działa właśnie tutaj, bo myślę, że
174 powinniśmy szanować także polską kulturę.

Oprócz wymienionych korzyści odnoszonych indywidualnie ogólne wrażenia z pobytu w Polsce były zdecydowanie pozytywne (Tabela A7 w Załączniku 2). Na pierwszy plan wysunęły się nawiązane znajomości i przyjaźnie, które w największym stopniu warunkowały zadowolenie respondentów oraz pozytywny odbiór własnych doświadczeń ($n = 37$). Innymi wymienionymi korzyściami były studia ($n = 10$) i uczelnia ($n = 4$), miasto ($n = 7$), interakcje z innymi studentami z zagranicy ($n = 5$), perspektywy zawodowe ($n = 5$), a także możliwość podróżowania ($n = 3$), doświadczenia międzykulturowe ($n = 3$) oraz życie towarzyskie ($n = 3$).

Za przykład dużej wagi relacji międzyludzkich mogą posłużyć słowa Gaela, który postrzegał przyjaźnie jako czynnik decydujący o sukcesie pobytu za granicą: „przyjaciele, moi przyjaciele” (377). Gael podkreślał wartość międzynarodowych znajomości oraz możliwości porozumienia się z przedstawicielami różnych kultur pomimo istniejących barier:

FRAGMENT 101

- 351 R: [śmiech] Okay, powiem ogólnie, ale..., ale ludzie,
352 międzynarodowe towarzystwo, ponieważ spotkałem wielu ludzi
z zagranicy, uhm, z
353 wielu różnych krajów lub różnych kultur, ale ostatecznie wszyscy
354 ludzie zachowują się tak samo. No wiesz, ludzie są tutaj dla, dla zabawy, dla, dla
355 nauki, dla poznania kultury, w tym przypadku polskiej ***.

Sabine również uznała relacje międzyludzkie za najważniejsze. Wyraziła przy tym zadowolenie ze stażu i podkreśliła, że Polska zaskoczyła ją pozytywnie:

FRAGMENT 102

- 222 R: Najważniejsza sprawa to ludzie, których spotkałeś,
bo potrzebujesz, yyy, życia
223 towarzyskiego, potrzebujesz ludzi w twoim wieku ***,
z którymi możesz porozmawiać..., więc to było naprawdę dobre. Więc
224 po powrocie do domu powiedziałam, że bardzo mi się podobał mój pobyt tutaj,
jest naprawdę pozytywny i ja też jestem naprawdę zaskoczona
225 Polską [...].

Zdaniem Ervy pozytywny odbiór studiowania za granicą w dużym stopniu zależy od indywidualnej postawy i oczekiwań związanych z wyjazdem, jednak na ostateczną ocenę decydujący wpływ mają ludzie i nawiązane z nimi relacje (90–91). Respondentka podkreślała otwartość polskiego społeczeństwa (szczególnie mieszkańców Poznania) na obcokrajowców oraz poczucie komfortu

i bezpieczeństwa podczas pobytu w Polsce. Jej oczekiwania spełniła również goszcząca uczelnia i oferowane przez nią studia:

FRAGMENT 103

- 89 R: Yeah, to bardzo złożone pytanie,
ponieważ naprawdę zależy od tego, od twoich
90 oczekiwań albo jak bardzo jesteś gotowy..., ale...
w zasadzie to ludzie. Naprawdę, uważam ludzi w
91 Poznaniu za naprawdę otwartych i..., uhm...,
gotowych na obecność cudzoziemców w społeczności. Więc
92 dlatego nie miałam ani jednego problemu z rasizmem,
ani z tym, skąd pochodzę i w ogóle. Więc
93 czułam się naprawdę pod tym względem, więc myślę,
że miało to duże znaczenie. Poza tym miałam
94 trochę szczęścia, jeśli chodzi o studia.
Miałam szczęście, bo wszystko było jasne
95 i podobało mi się /te/ moje studia.
Poznałam wielu miłych ludzi i teraz zaprzyjaźniam się
96 także z Polakami, co jest również ponownie związane z ludźmi, z /tymi/,
97 których poznałam, naprawdę nawiązaliśmy kilka
wspaniałych kontaktów, na które naprawdę mogłam liczyć,
98 więc to uczucie, które naprawdę sprawia,
że czujesz się jak w domu, jest chyba jednym z nich, więc
99 naprawdę czujesz się jak w domu, więc masz pewne więzi,
którym możesz naprawdę zaufać.

Podobny entuzjazm w odniesieniu do pobytu w Polsce i nawiązanych przyjaźni wyrazili: Eduardo z Hiszpanii (Fragment 104), Cora z Grecji (Fragment 105) oraz Josip z Chorwacji (Fragment 106):

FRAGMENT 104

- 98 R: [...] szczególnie ludzie, z którymi
chyba zaprzyjaźniłem się w ciągu tych miesięcy
99 tu w Polsce, będą moimi przyjaciółmi do końca życia.

FRAGMENT 105

- 126 R: [...] spotkanie z ludźmi z
127 różnych ***, z różnych środowisk kulturowych...,
128 co było raczej interesujące.

FRAGMENT 106

100 R: [...] i ludzie. (2.o) Myślę, że zakocham się w Polsce. [śmiech]

W następnej wypowiedzi Josipa warto zwrócić uwagę na fragment podkreślający rolę znajomości lokalnego języka w nawiązywaniu relacji z Polakami oraz odkrywaniu kraju i kultury, które przełożyły się na ogólne zadowolenie z pobytu w kraju przyjmującym:

FRAGMENT 107

104 R: Mój pobyt był bardzo pozytywny..., ehm, początkowo
na pewno były jakieś problemy
105 językowe, ale z... pomocą mojej mentorki wszystko,
wszystko stało się łatwe. (2.o)
106 Przyzwyczailem się i zacząłem uczyć się polskiego...
poznałem też wielu przyjaciół i odkryłem
107 wspinały kraj, nową kulturę i wspaniałych ludzi,
o których przedtem nic nie wiedziałem...
108 I jestem bardzo zadowolony..., a teraz opuściłem
ten kraj z tak wieloma pięknymi
109 wspomnieniami z mojego życia w nadziei na powrót [śmiech] pewnego dnia...

Również Ismail wydawał się zadowolony z tego, że mógł odwiedzić Polskę, poznać jej historię i tradycje. Mimo że doświadczył kilku bardzo trudnych sytuacji, zdecydował się nie poddawać i został na dłużej. Jak podał w wywiadzie, mieszka w Polsce od pięciu lat. Czynnikiem decydującym o jego pozytywnej ocenie pobytu była silna więź między nim a kolegami, których poznał podczas przeprowadzki do Poznania. Co więcej, w chwili badania wszyscy oni pracowali nad projektem, którego celem było zbliżanie do siebie różnych kultur. Ismail powiedział wprost, że wspólna praca nad tym przedsięwzięciem spełnia go i daje mu wiele radości. Badany wskazał jednak na problemy z nawiązaniem przyjaźni z Polakami, co utrudniło mu pełną integrację i zanurzenie się w polskim społeczeństwie. Z tego powodu opanowanie umiejętności językowych było dla niego ogromnym wyzwaniem. Student zapewniał o swoim pozytywnym nastawieniu do kraju goszczącego. Podkreślił wartość doświadczeń międzykulturowych, które go wzbogaciły i poszerzyły jego spojrzenie na inne kultury. Poruszył także aspekt językowy pobytu. Mimo że w kraju ojczystym używał języka angielskiego wyłącznie w kontekście edukacyjnym, to podczas studiów w Polsce władał nim na co dzień.

Istotną wartością uczestnictwa w programie Erasmus+ jest nie tylko kontakt z kulturą kraju goszczącego, lecz także jego wymiar międzynarodowy i możliwość

podróżowania. Dla młodych ludzi biorących udział w badaniu istotną wartością było nawiązywanie relacji z przedstawicielami różnych kultur i budowanie siatki kontaktów na całym świecie. José z Hiszpanii stwierdził wręcz, że dzięki pobytowi za granicą i licznym podróżom stał się bardziej otwarty i ma teraz „dużą rodzinę na całym świecie”:

FRAGMENT 108

- 169 R: [...] Ja, ja nie powiedziałem nic negatywnego o Erasmusie.
170 Wszystko było idealnie, ale reszta rzeczy, to jest tak,
wiesz, ci wszyscy ludzie, których tu poznałem, a teraz
171 wrócę do mojego domu i będę miał dużą rodzinę
na całym świecie. Teraz postrzegam
172 się jako osobę bardziej otwartą i... tak naprawdę myślę,
że Erasmus prawdopodobnie zmienił
173 moje życie przed, po przyjeździe... przed przyjazdem.
To było dla mnie jak podróż, to było
174 naprawdę, naprawdę trudne, a... angielski
i relacje z obcokrajowcami były naprawdę różne.
175 Teraz tylko chcę jakby odkrywać świat,
jeździć do wielu krajów. I, co więcej..., ja nie
176 wiem. Chodzi mi o to, że najważniejsi dla mnie byli ludzie,
których tu poznałem, i... gdybym miał
177 powiedzieć coś negatywnego o czymś tutaj to, może nie wiem,
praca prawdopodobnie [...]

Sandra z Kanady również wskazała, że pobyt za granicą stwarza unikalną możliwość nawiązania kontaktu z osobami z wielu krajów oraz zapoznania się z ich kulturami i językami. W narracji respondentki pojawił się wątek wspólnoty studentów programu Erasmus+ oraz udzielanego wewnątrz niej wsparcia. Istotnym aspektem tych relacji było wspólne spędzanie czasu i bogate życie towarzyskie:

FRAGMENT 109

- 193 R: Bo to dla mnie to żadna różnica,
w końcu spotykam się też z zagranicznymi, zagranicznymi
194 studentami i jestem w stanie poznać ich,
ich kulturę i tak dalej. Uhm, mogę nauczyć się języków
195 obcych i, to było po prostu idealne dla mnie,
i zwykłych studentów tutaj. Oni zawsze

- 196 traktowali mnie dobrze, a kiedy chodziłam z nimi
na te same zajęcia, byli jak,
197 uhm, starali się nam jakoś pomóc,
także było naprawdę dobrze, uhm. Wychodziliśmy
198 razem, jak, uhm, to znaczy, może co,
co weekend byliśmy w stanie wychodzić razem na
199 jakieś imprezy i tak dalej. To znaczy, studenci Erasmusa
i zwykli studenci również. Tak więc
200 to był po prostu idealny pobyt i nie widzę
wielu negatywnych stron pobytu.

Na pozytywne wsparcie ze strony społeczności studenckiej zwróciła uwagę także Dina z Rosji. Z jej perspektywy ważny był sam fakt przebywania w Europie i nieograniczona możliwość podróżowania:

FRAGMENT 110

- 126 R: Ehm, oczywiście wokół mnie jest sprzyjające otoczenie.
To są ludzie, ehm, z którymi, jak
127 już wspomniałam, nie miałam żadnych kłopotów,
wszyscy są tak pomocni. Ehm, naprawdę każdy jest
128 zawsze gotowy do pomocy mi, cudzoziemce, ehm...
Oczywiście, ehm, oczywiście uczucie, że
129 jestem w Europie, że mogę podróżować, ehm,
mogę podróżować i naprawdę dużo podróżuję.
130 Byłam już w Pradze, w, ehm, w Niemczech, yeah,
i jadę do Włoch w tę sobotę, więc jestem oczywiście szczęśliwa. [śmiech]

Poczucie nieograniczonej barierami narodowościowymi tożsamości pojawiło się w relacji Michaliny, która wyjechała z Ukrainy w wieku 17 lat. Po trzech latach spędzonych w Niemczech rozpoczęła studia w Polsce. Respondentka określiła siebie jako Europejkę: „powiedzmy, że identyfikuję się jako Europejka, ale nie jako Polka czy Niemka..., Niemka czy Ukrainka... tylko jako Europejka” (Michalina, 33).

Przez wielu respondentów pobyt za granicą w ramach programu Erasmus+ został określony jako najlepszy okres w ich życiu. Za ilustrację mogą posłużyć słowa Eirini:

FRAGMENT 111

- 579 R: Hmm, w ogóle myślę, że mój pobyt tutaj jest naprawdę miły,
580 rozmawialiśmy z moimi przyjaciółmi wczoraj, że, eee, myślę, że jest to jeden z

- 581 najwspanialszych okresów w moim życiu, bo tu zawsze jesteśmy wolni...
 582 I: /Aha./
 583 R: /My/ nie stresujemy się niczym..., yeah, wszystko jest naprawdę łatwe dla
 584 nas. Nie wiem, czy to dlatego, że jesteśmy Erasmusami
 i wszyscy zaczynają nam pomagać,
 585 albo tu tak generalnie jest, że wszyscy /pomagają/ sobie nawzajem.

Młodzi ludzie na obecnym etapie swojego życia niezwykle wysoko cenią relacje z rówieśnikami, poczucie przynależności do międzynarodowej wspólnoty studenckiej i uzyskiwane od niej wsparcie, a także bez troskę, zabawę, podróżę, dające poczucie niezależności i samowystarczalności. Wielu z nich po raz pierwszy w życiu opuszcza rodzinny dom i mierzy się z pierwszymi wyzwaniami dorosłego życia. Z reguły nie jest to brutalne zderzenie z rzeczywistością, lecz proces kontrolowany, asekurowany zapisami zawartymi w porozumieniu podpisywanym w ramach programu Erasmus+. Zapewnia ono bezpieczeństwo finansowe, osobiste oraz dogodne warunki studiowania.

4.2.3.1. Wartości warunkowe

Przytaczane dotychczas wypowiedzi wskazują na rolę wartości emocjonalnych i społecznych. Zdecydowana większość studentów biorących udział w badaniu traktowała pobyt za granicą jako okazję do zabawy i relaksu, podróżowania oraz nawiązania przyjaźni z osobami z różnych zakątków świata. W analizowanych narracjach pojawiają się jednak głosy – szczególnie wśród starszych, bardziej doświadczonych respondentów, studiujących za granicą kolejny raz – odwołujące się do wartości warunkowych. Zdaniem Diny z Rosji doświadczenie studiowania za granicą jest doceniane przez pracodawców i oferuje przewagę konkurencyjną na rynku pracy. Uczestnicy programu Erasmus+ są postrzegani jako osoby zaradne, umiające stawić czoło wielu wyzwaniom oraz sprawnie posługujące się językiem angielskim (179–185). Opierając się na osobistych, pozytywnych doświadczeniach akademickich oraz dobrej opinii o polskich uczelniach, oferowanych programach i poziomie studiów, część badanych rozważała kontynuowanie kształcenia w Polsce. Za przykład mogą posłużyć słowa Luftara, Albańczyka z Kosowa:

FRAGMENT 112

- 158 R: Aha, ogólne wrażenie, jakie mam z tego semestru,
 to że Polska jest dobrym krajem i
 159 tutejszy uniwersytet jest bardzo, bardzo dobry i jestem bardzo zadowolony
 z kursów, na które uczęszczam oraz,

- 160 uhm, myślę, że, że zastanawiam się nad podjęciem studiów magisterskich...
na tym wydziale, więc
- 161 (2.o) można sobie wyobrazić, że mam całkiem niezłe wrażenia z tego miejsca.
[...]
- 173 R: Cóż... ja..., uhm..., poważnie się nad tym zastanawiam,
bo skupiając się, skupiając się na
- 174 mojej karierze, powiedziałbym..., studia językowe są bardzo...
Jak ten, ten wydział tutaj przykłada dużą
- 175 wagę do tych studiów językowych... na pewno to, kim chcę być
i co robić w przyszłości [...]

Niezwyczajnie pozytywne doświadczenia Jae (Korea Południowa) skłoniły go wręcz do podjęcia decyzji o przeprowadzce do Polski:

FRAGMENT 113

- 252 R: Nie tęsknię za moją rodziną. Nie tęsknię za moimi przyjaciółmi.
Nie tęsknię za moim krajem.
- 253 Jestem po prostu w pełni skoncentrowany na życiu tutaj.

FRAGMENT 114

- 259 R: Mój koreański przyjaciel [przyjaciółka?] i ja poważnie myślimy o tym,
żeby zostać w Polsce
- 260 albo jakimś innym miejscu w Europie, ponieważ naprawdę tego chcemy.

Respondenci z południa Europy, zwłaszcza Hiszpanie i Włosi, zwracali uwagę na niski koszt życia w Polsce oraz dobrą sytuację na rynku pracy. Młodzi południowcy martwili się wysoką stopą bezrobocia w swoich krajach i potencjalnymi problemami w znalezieniu zatrudnienia. Z tego względu, pomimo odmiennego stylu życia i surowego klimatu, rozważali osiedlenie się w Polsce, w której żyje się łatwiej niż w ojczyźnie, np. Marco z Włoch:

FRAGMENT 115

- 73 R: Cudownie. Miałem wspaniałe doświadczenia z..., z Polską i ludźmi, których tam
74 spotkałem.
- 75 I: Okay... Jeszcze chciałbyś coś dodać? Jeśli chodzi o wyzwania?
- 76 R: To, szczerze mówiąc, myślę, że, że miałem wielkie szczęście,
bo odniosłem wrażenie, że
- 77 co, co najmniej dla osoby z Włoch... życie w Polsce jest o wiele łatwiejsze
niż we, we Włoszech.

Ponadto z analizowanych narracji wyłania się bardzo pozytywny obraz Poznania jako miasta przyjaznego studentom, stwarzającego możliwości edukacyjne, zawodowe i kulturalne. Zdaniem Ady Poznań jest wręcz najlepszym miejscem do życia w Polsce:

FRAGMENT 116

- 77 R: Mam teraz wielu przyjaciół z uniwersytetu i to jest niesamowite.
Więc... myślę, że Poznań najlepszy... jest
78 najlepszym miastem w Polsce... Spotykam wielu obcokrajowców,
więc jest to kolejny pozytywny
79 aspekt studiowania tutaj... I zastanawiam się teraz nad zostaniem tutaj
trochę dłużej...

W podobnym tonie wypowiadał się Luftar, który doceniał co prawda walory turystyczne Krakowa, ale zwrócił uwagę na idealną do życia wielkość Poznania. Zapewnia ona mieszkańcom wszelkie udogodnienia, a jednocześnie minimalizuje uciążliwości cechujące rozległe miasta:

FRAGMENT 117

- 195 R: Kraków jest najbardziej atrakcyjny turystycznie,
a Poznań nie jest aż tak przeludniony i...
196 jest wystarczająco duży, tak że nie wygląda jak miasteczko,
miasta w moim kraju, ale jest wystarczająco mały, aby być
197 zadowalający...

Greczynka Eirini zachwyciła się doskonałą organizacją, niezawodnością transportu oraz czystością miasta, odbiegającą od jej rodzinnych Salonik (252–262). Podobne opinie o mieście podzielali niektórzy Niemcy, np. Sabine:

FRAGMENT 118

- 225 R: ...Więc podobały mi się te miasta, do których podróżowaliśmy,
lubię mieszkać w Poznaniu. To jest taka dobra wielkość
226 miasta i, yeah, tak mi się wydaje, nie wiem, podobało mi się do tej pory...

4.2.3.2. Negatywne aspekty pobytu w Polsce

Prawie połowa respondentów ($n = 23$) nie wymieniła żadnych negatywnych aspektów swojego pobytu za granicą (Tabela A8 w Załączniku 2). Ogólnie pozytywny obraz Polski jako kraju przyjmującego zaciemniło kilka elementów. Wśród nich najbardziej odczuwana była bariera językowa, wynikająca głównie

z nieznajomości języka polskiego ($n = 14$), a także: lokalna kuchnia ($n = 5$), zimny klimat ($n = 4$), przejawy rasizmu ($n = 3$), czy też – w odosobnionych przypadkach – względnie osobiste, związane z tęsknotą za bliskimi ($n = 2$), poczuciem osamotnienia ($n = 2$) lub problemy z opieką medyczną ($n = 2$) i zdystansowanie ludzi ($n = 2$). Za przykład zmagania z trudnościami w porozumiewaniu się z mieszkańcami i lokalną kuchnią mogą służyć słowa Antonio z Włoch:

FRAGMENT 119

- 90 R: Okay, yeah. Wynik jest pozytywny.
Do tej pory to było naprawdę miłe doświadczenie. [...]
- 91 Yeah, to był *** to jest *** to jest bardzo miły pobyt... Faktem jest. (3.o) że
92 jedyną złą rzeczą to... czasami..., yeah,
różnice kulturowe między ludźmi i czasami trudności
93 w komunikowaniu się z miejscowymi bywają złą rzeczą,
która przychodzi mi na myśl, i..., i
94 jedzenie, które jest całkiem inne, a czasami było wyzwaniem...
ugotowanie tego, czego chciałem.
- 95 Ale (2.o) najlepszą rzeczą podczas mojego pobytu tutaj w Polsce
był generalnie Erasmusowy styl życia, czyli na przykład (2.o)
96 poznawanie innych krajów, poznawanie Polski, uczenie się...
także tego, jak ludzie reagują, zachowują się kulturowo,
97 w różnych krajach, w różnych sytuacjach.
I w ogóle, to był naprawdę zabawny
99 eksperyment, jak... dzielenie się moją kulturą,
oraz dzielenie się swoją *** przez innych ludzi.
99 I ta wymiana idei, kultury jest dla mnie najlepszym aspektem
moich doświadczeń.

Mimo tych problemów ogólny wydźwięk wypowiedzi Antonio jest zdecydowanie pozytywny. Docenił on kontakt z kulturą polską i międzynarodową społecznością studentów Erasmus+. Ogromną przyjemność sprawiło mu dzielenie się własną kulturą. Tę wymianę myśli, doświadczeń i wartości uznał za najważniejszy aspekt pobytu.

Zimny polski klimat doskwierał przede wszystkim studentom z krajów południowych. Przykładowo Ekwadorczyk Manuel wspominał, że zima w Polsce była dla niego prawdziwym wyzwaniem. Respondent doszukiwał się także analogii pomiędzy zimnym klimatem a chłodem emocjonalnym i zdystansowaniem Polaków, do których trudno było mu się zbliżyć (300–313). Niedosyt w relacjach z Polakami wielokrotnie wybrzmiewał w jego narracji, np.:

FRAGMENT 120

- 322 R: Tak... Myślę, że naprawdę chcę się spotykać z Polakami, bo
323 tak naprawdę nigdy nie bywam wśród Polaków...
tylko w Biedronce i w moim akademiku.

Pobyt w Polsce Manuel uznał jednak za udany. Szczególnie spodobało mu się zachowanie równowagi pomiędzy życiem prywatnym a pracą (ang. *work-life balance*), wiosna, piękne parki oraz stosunek złotego do euro.

Podobnie jak wielu respondentów Manuel nawiązywał przyjaźnie i znajomości przede wszystkim ze studentami z innych krajów. W swojej narracji odniósł się wręcz do „mentalności Erasmusowej” oraz wspólnoty doświadczeń studentów programu Erasmus+:

FRAGMENT 121

- 327 R: Teraz mogę przeciwstawić sobie prawdę i, eee, i, i to, o czym myślę
328 ponieważ...
329 [niesłyszalnel] jest tu taniej i pięknie, a z drugiej strony, co sprawia, że
330 często nie lubię tu być, jest zachowanie i pogoda.
331 I: Więc ostateczna ocena: jesteś zadowolony czy niezadowolony... z pobytu?
332 R: Jestem szczęśliwy, to znaczy, /okay/, bo mam,
eee, przyjaciół z innych
333 krajów, więc rozumiemy się, jak się czujemy *** [nakładające się
334 wypowiedzi i przez to niesłyszalnel]
335 R: Erasmusowa mentalność.

Mimo że doświadczane trudności były często werbalizowane przez studentów, nie przesądzały one jednak o ostatecznej ocenie pobytu w Polsce. Respondenci odnosili się do nich ze zrozumieniem i traktowali jako integralną część życia za granicą. Za przykład mogą służyć słowa Czeszki Ady:

FRAGMENT 122

- 98 R: Hmm... Czasami czuję się trochę samotna,
bo mojej rodziny nie ma, ale z drugiej
99 strony, mam tu swoich przyjaciół. Więc, więc...
to nie jest takie złe. Ale nic specjalnego. Wydaje mi się, że
100 poza matematyką, która jest dla mnie dość trudna,
jak mówiłam kilka minut temu... i sprawia, że
101 mój pobyt tutaj jest mniej przyjemny.
Ale..., ale wydaje mi się, że nic więcej.

Sabine żartobliwie stwierdziła, że jedynym negatywnym aspektem jej pobytu w Polsce był jego nieuchronny koniec. Zwróciła przy tym uwagę na niepowtarzalność swoich doświadczeń oraz unikalną konstelację nawiązanych znajomości, która najprawdopodobniej już nigdy się nie powtórzy:

FRAGMENT 123

- 227 R: Wydaje mi się, że nie ma żadnego negatywnego aspektu.
 Myślę, że jedynym negatywnym aspektem jest to, jest to..., że to
 228 się skończy, nie wiem, [za] sześć czy siedem tygodni.
 Zawsze mówi się, że kiedy coś się
 229 kończy i zdajesz sobie sprawę, że nie wiesz, czy jeszcze spotkasz
 wszystkich tych ludzi i nigdy
 230 nie spotkasz [ich] w tej konstelacji ponownie.

Analiza wypowiedzi na temat negatywnych aspektów pozwala stwierdzić, że nie miały one decydującego wpływu na ogólną ocenę pobytu w Polsce, która z reguły była pozytywna. Tęsknota za rodziną, odmienność kuchni czy klimatu zeszyły na dalszy plan w obliczu możliwości obcowania z innymi kulturami i nawiązywania niepowtarzalnych relacji z ich przedstawicielami.

4.3. Wnioski

Wyniki badania potwierdzają wcześniejsze założenia i umożliwiają wyciągnięcie istotnych wniosków empirycznych. Można uznać, że w ogólnej ocenie pobytu za granicą liczy się kilka zasadniczych kwestii. Przede wszystkim osobiste doświadczenia budowane na relacjach z osobami z najbliższego otoczenia. Ważne jest, kto znajduje się w tym kręgu i jak można się z nim lub z nią porozumieć. Zdaniem Steve'a: „ludzie są zawsze... ważnym czynnikiem..., ponieważ wszystko odbywa się między ludźmi, każda interakcja naprawdę sprowadza się do człowieka” (37–38). Jak wspomniał Sasha, kiedy nie zna się nikogo miejscowego, a znajomość języka polskiego jest słaba, można poczuć się „jak zwierzę [...] otoczone przez inne zwierzęta, które mówią innymi językami” (264–265).

Nawiązanie znajomości z miejscową osobą jest kluczem do owocnego i satysfakcjonującego pobytu. Wybrzmiało to na przykład w relacji Borysa z Ukrainy. W większości przypadków cudzoziemcy zaczęli czuć się pewniej dzięki jednej osobie, która zaczęła się z nimi regularnie kontaktować (Helena, 278; Jura, 59). W przypadku Heleny wsparcie przyszło od nauczycieli akademickich, którzy zachęcali ją do pozostania w Polsce. Wspominała to w następujący sposób:

FRAGMENT 124

- 278 R: [...] dwoje moich nauczycieli z uniwersytetu
naprawdę mnie zainspirowało i oni też są z
279 Ukrainy, ale faktycznie nauczyli mnie aaa...
różnych, aaa... aspektów polskiej kultury i
280 pokazali mi, że Polska jest naprawdę fajnym krajem,
i zachęcili mnie do kontynuowania życia
281 tutaj, więc byli jak moi drudzy rodzice.

O takich relacjach mówiła również Esmeralda (64–65).

Respondenci bardzo cenili sobie osobiste więzi z Polakami: zaproszenia do prywatnych domów, uczestniczenie w spotkaniach rodzinnych czy wspólne obchodzenie świąt, takich jak Wielkanoc czy Boże Narodzenie (np. Meghan, 151–153). Ich zdaniem były to okazje do zagłębienia się w istotę polskiej kultury, czego nie można doświadczyć jako turysta.

Hiszpanka Saskia (5) stwierdziła, że dłuższy pobyt za granicą zawsze jest wyzwaniem. Podobnie jak każda inna przeprowadzka wiąże się z zawieraniem nowych znajomości i rozluźnianiem dotychczasowych więzi. Tę opinię podzieliły Oksana oraz Michalina, która przyznała także: „Myślę, że... najtrudniejsza była ta... ta integracja” (57). Trudności biorą się najprawdopodobniej z tego, że w procesie nawiązywania kontaktu w grupie, ważną rolę odgrywa język jako podstawowy środek komunikacji. Nieznajomość języka społeczności przyjmującej powoduje, że człowiek znajduje się poza jej zasięgiem, ludzie „umieszczają cię na zewnątrz” i dlatego musisz „włożyć więcej wysiłku w naukę języka” (Fabiano, 56). Innym rozwiązaniem, chętnie wybieranym przez badanych, było zawieranie znajomości z osobami znajdującymi się w podobnym położeniu do własnego. Niekiedy jednak zamknięcie w bańce studentów zagranicznych ograniczało możliwości, jakie dawał im pobyt w kraju goszczącym. Tak jak w przypadku Ukrainki Heleny, która początkowo więcej rozmawiała ze swoimi rodakami, przez co nie nauczyła się języka polskiego w stopniu umożliwiającym rozpoczęcie kariery zawodowej, a nawet zbudowanie głębszych relacji z Polakami. Zmieniło się to po przeprowadzce do innego miasta, gdzie nawiązała szerokie kontakty i bardziej zintegrowała się z Polakami.

Niektórzy obcokrajowcy zdawali sobie sprawę z tego, jak ważna jest znajomość miejscowego języka (np. Luika, 175–176) oraz pomoc ze strony lokalnych mieszkańców. Szczególną rolę przypisywali polskim *buddies*, bez pomocy których ich codzienne funkcjonowanie w Polsce byłoby bardzo utrudnione, np. Sandra:

FRAGMENT 125

- 114 R: Yhm, powiedziałaabym, że... jak..., uhm...,
 że mój mentor miał naprawdę,
 115 pozytywny wpływ. Byłam z nim w kontakcie,
 zanim tu przyjechałam. A teraz, będąc tutaj,
 116 był i pomógł mi z biletem autobusowym...
 i otwarciem konta bankowego, i telefonem, i
 117 tymi wszystkimi dobrymi rzeczami...
 Więc bez niego chyba byłabym bardzo zagubiona.
 Po prostu robię te rzeczy
 118 teraz... Więc, yeah, spotkanie ludzi...
 to zawsze nowi ludzie i zawsze pokazują ci
 119 nowe rzeczy, takie jak to urocze miejsce...
 i, yeah, tego typu rzeczy.

Potrzeba znajomości języka polskiego wysunęła się na pierwszy plan w wypadku studentów, którzy stali się bardziej świadomi swoich długoterminowych celów (zawodowych), opartych na wartościach warunkowych. Helena, Ukrainka, trzy lata studiowała lingwistykę stosowaną w Lublinie. W tym czasie nie nauczyła się polskiego, ponieważ kontaktowała się tylko z Ukraińcami, a językiem wykładowym na jej uczelni był angielski i rosyjski. Dopiero po wyjeździe na imprezę branżową do Warszawy zdała sobie sprawę, że nie wszędzie jest w stanie porozumieć się w tych językach. Helena doszła wówczas do następującego wniosku:

FRAGMENT 126

- 176 R: Znowu miałam problemy z językiem,
 bo dużo ludzi mówiło po polsku, zwłaszcza ludzie
 177 z administracji, więc... mój angielski nie wystarczał
 ani oczywiście rosyjski, bo to była
 178 Warszawa, więc nie Lublin, i... dlatego zobaczyłam wtedy,
 że muszę więcej się uczyć polskiego,
 179 żeby móc kontynuować karierę, więc potrzebuję polskiego.

Respondentka dostrzegła korzyści płynące z zainwestowania czasu w naukę języka polskiego, co dodatkowo zmotywowało ją do doskonalenia nowej umiejętności. Kilkoro innych rozmówców w swoich wypowiedziach potwierdziło tezę, że opanowanie języka lokalnego staje się środkiem do uzyskania sprawczości w życiu codziennym oraz do budowania poczucia własnej wartości.

Wbrew początkowym oczekiwaniom i silnej wierze w status *Lingua Franca English* w trakcie pobytu za granicą większość respondentów zdała sobie sprawę, że znajomość języka polskiego jest nie tylko przepustką do codziennego funkcjonowania czy rozwijania kariery zawodowej, lecz także kluczem do satysfakcjonujących i głębszych relacji prywatnych.

Analizowane narracje umożliwiły szczegółowy wgląd w doświadczenia osób uczących się i pracujących za granicą. Na ich podstawie można wywnioskować, że pobyt młodych ludzi za granicą to ogromny krok w dorosłość i szansa na wzięcie odpowiedzialności za siebie. Nieocenione jest zdobywanie unikalnych umiejętności życiowych i kontaktów międzynarodowych – akademickich, zawodowych, osobistych. To także możliwość udoskonalenia kompetencji społeczno-komunikacyjnych, rozwinięcia świadomości międzykulturowej czy umiejętności rozwiązywania problemów. Podczas pobytu w innym kraju studenci musieli zmierzyć się z nowymi sytuacjami lub trudnościami związanymi z opieką medyczną czy transportem publicznym. Z zebranych informacji wynika, że zazwyczaj starali się rozwiązywać problemy samodzielnie. Tylko w nielicznych przypadkach, gdy nie mogli porozumieć się z mieszkańcami, respondenci byli uzależnieni od swoich miejscowych przyjaciół. Dane pokazały również, że dla biorących udział w badaniu studia zagraniczne były lekcją otwartości i świadomości kulturowej, a także szansą na doskonalenie znajomości języka angielskiego oraz zapoznanie się z nowymi zwyczajami i tradycjami.

Uzyskane dane pozwoliły również przeanalizować stosunek respondentów do systemu kształcenia w kraju goszczącym, który okazał się w przeważającej części pozytywny. Badani docenili możliwość studiowania na zagranicznej uczelni i zapoznanie się z innym systemem szkolnictwa wyższego. Ich zdaniem kadra akademicka jest wystarczająco kompetentna i wyposażona w umiejętności niezbędne do wykładania w języku angielskim. Z uznaniem wypowiadali się również o ciekawych sposobach prowadzenia zajęć przez wykładowców.

Biorąc pod uwagę wszystkie zebrane informacje, można stwierdzić, że respondenci uznali swój pobyt w Polsce za udany pod wieloma względami – nie tylko związanymi ze studiowaniem za granicą. Docenili także możliwość spojrzenia z innej perspektywy na kraj goszczący i kraj ojczysty.



Uwagi końcowe



Analizowane narracje łączy wspólny wątek, który można określić jako „podróż w kierunku dojrzałości”. Ogólnie rzecz ujmując, ilustrują one proces przemiany studenta poszukującego zabawy w kierunku młodego, otwartego dorosłego, który jest bardziej świadomy siebie i różnic kulturowych. Początkowa motywacja do udziału w programie wymiany studenckiej opierała się przede wszystkim na chęci rozwoju osobistego, połączonej z potrzebą odkrywania (Deakin, 2014; Gómez i in., 2018), która obejmuje dążenie do niezależności, pragnienie przeżycia przygody, podróżowania, poznawania nowych ludzi, wyjazdu gdzieś daleko od domu. Podczas wyboru kraju goszczącego młodzi dorośli kierowali się zatem głównie powodami emocjonalnymi, społecznymi i poznawczymi (Gómez i in., 2018).

Rozwój kompetencji międzykulturowych w wypadku większości respondentów studiujących po raz pierwszy za granicą był raczej powierzchowny. Pomimo swojej otwartości i pozytywnego nastawienia badani (z pewnymi wyjątkami) nie wykazywali głębokiego zainteresowania kulturą czy językiem kraju goszczącego. W ich narracjach ujawniło się wiele naiwnych przekonań dotyczących kultury i języka, świadczących o dość uproszczonym postrzeganiu rzeczywistości. Podzielali przede wszystkim przekonanie o istnieniu kultury uniwersalnej, która ułatwia komunikację i eliminuje wszelkiego rodzaju bariery. Z tym wiązało się przekonanie o statusie angielskiego jako języka globalnego i uniwersalnego środka komunikacji, który eliminuje potrzebę porozumiewania się w języku kraju goszczącego i usprawiedliwia nieinwestowanie w naukę lokalnego języka.

Analizowane narracje dekonstruuja jednak te mity. Wbrew wcześniejszym założeniom w sytuacji pobytu za granicą język lokalny staje się głównym narzędziem komunikacji i kluczem do międzykulturowego zrozumienia. Dodatkowo można dostrzec odejście od niejasnej „uniwersalności” w kierunku konkretnej kultury, co dokumentują narracje kilkorga respondentów dzielących się bardziej wnikliwą refleksją dotyczącą ich doświadczeń (np. Oksana) i będących w stanie zidentyfikować wiele korzyści związanych z opanowaniem lokalnego języka. Obok wcześniej wspomnianych wartości emocjonalnych, społecznych i poznawczych, przekładających się na bardziej spontaniczną i satysfakcjonującą komunikację oraz poprawę jakości relacji z Polakami, niektórzy respondenci wskazywali na wartość warunkową języka lokalnego (polskiego), który zapewnia dostęp do miejscowego rynku pracy i stwarza nowe perspektywy rozwoju kariery zawodowej.

Można więc wnioskować, że pierwsze studia za granicą to często tylko punkt wyjścia w procesie wielowymiarowego rozwoju jednostki. Niewątpliwie to doświadczenie odgrywa decydującą rolę w rozwoju osobistym oraz znacząco przyczynia się do rozwoju świadomości językowej i kulturowej. Z perspektywy

przeprowadzonego badania ważne jest jednak podkreślenie jego roli w obalaniu mitów dotyczących posługiwania się *Lingua Franca English*. Wbrew powszechnym przekonaniom wyniki ujawniły, że angielski nie wystarcza do skutecznego funkcjonowania w kraju, w którym nie jest językiem urzędowym i nie zapewnia satysfakcjonującej kontroli nad rozmową (zob. Parks, 1994). Opanowanie lokalnego języka staje się więc niezaprzeczalnym atutem i środkiem do bardziej pogłębionej komunikacji opartej na wzajemnym zrozumieniu i silniejszej relacji.

Przeprowadzone badanie ma pewne ograniczenia, które należy wziąć pod uwagę w przyszłych pracach. Po pierwsze, skupiło się ono na młodych obcokrajowcach studiujących lub pracujących w dużych polskich miastach. W przyszłości korzystne byłoby zebranie danych od szerszej grupy respondentów, np. obcokrajowców wyjeżdżających poza rodzimym kraj w innych celach i do mniejszych miejscowości – nie tylko położonych w Polsce – lub na respondentach o innym profilu społeczno-demograficznym. Pozwoliłoby to na uwzględnienie innych perspektyw kulturowych. Jesteśmy w pełni świadomi, że tło kulturowe wpływa na wspólne postawy i struktury wartości. Po drugie, przyszłe badania mogłyby w większym stopniu obejmować wpływ systemów wartości na wybór miejsca docelowego i jakość doświadczeń zagranicznych (por. Gómez i in., 2018). Po trzecie, krótki czas procesu badawczego utrudnił zebranie bogatszych danych i regularne wizyty u respondentów. W zakresie badań narracyjnych, dotyczących doświadczeń obcokrajowców, najbardziej wnikliwe wydają się zatem systematycznie prowadzone badania podłużne. Analizę wzbogaciłoby również zróżnicowanie źródeł danych, np. o dzienniki pisane przez respondentów, umożliwiające spojrzenie na badaną problematykę z szerszej perspektywy.



Zalecenia praktyczne



Trudno jest sporządzić uniwersalną listę zaleceń, które sprawiłyby, że pobyt w Polsce stałby się dla zagranicznych studentów bardziej komfortowy. Wydaje się jednak, że pomocne mogłyby być następujące działania.

W odniesieniu do zagranicznych studentów

- **Wytyczne dotyczące przygotowania do przyjazdu:** Studentom brakuje informacji na etapie przygotowywania się do pobytu za granicą. Nie mają jasnych wytycznych, jakie dokumenty powinni ze sobą przywieźć, czy potrzebne są zdjęcia do wyrobienia dokumentów, ile czasu się na nie czeka.
- **Szybsza wypłata stypendiów:** Z uwagi na to, że pobyt za granicą łączy się z koniecznością opłacenia kosztów podróży do miejsca docelowego, zakwaterowania, zakupu materiałów edukacyjnych, biletów komunikacji miejskiej itd., należałoby ułatwić i przyspieszyć procedurę wypłaty stypendiów.
- **Informacje dotyczące klimatu oraz warunków pogodowych:** Dobre przygotowanie się do pobytu ułatwiłoby również opracowanie rzetelnych informacji na temat klimatu oraz warunków pogodowych w poszczególnych miesiącach wraz z rekomendacjami dotyczącymi potrzebnej odzieży. Stereotypowo Polska kojarzy się z bardzo zimnym klimatem, podczas gdy w ostatnich latach zimy nie są tak mroźne, a w okresie przedwiośnia temperatury potrafią być wysokie. Wielu studentom nie przeszkadzają niskie temperatury, dużym wyzwaniem okazuje się jednak szybko zapadający zmrok w okresie jesienno-zimowym. Warto ich na to przygotować i przedstawić sposoby radzenia sobie ze spadkiem nastroju spowodowanym brakiem światła słonecznego.
- **Zakwaterowanie poza kampusem:** Studenci często decydują się na wynajem zakwaterowania na wolnym rynku, zatem konieczne wydaje się opracowanie informatora na temat wynajmu mieszkań lub pokoi poza kampusem, zawierającego np. adresy stron internetowych czy wyszukiwarek dla najemców, listę rekomendowanych biur nieruchomości, wzory umów najmu w języku polskim i angielskim.
- **Transport miejski:** Przed przyjazdem studenci powinni otrzymać szczegółowe wyjaśnienie zasad funkcjonowania transportu miejskiego, rodzaju taryf, sposobów i miejsc zakupu biletów komunikacji miejskiej. Studenci zwlekają z zakupieniem biletu okresowego – często jeżdżą bez ważnego biletu w oczekiwaniu na legitymację studencką uprawniającą do zniżek. Warto też zaznajomić ich z lokalnymi aplikacjami (np. Jak dojadę) ułatwiającymi poruszanie się po mieście.
- **Język lokalny – absolutne minimum:** Mimo że niektórzy studenci uczęszczali na podstawowy językowy kurs przygotowawczy, zajęcia te nie spełniły ich oczekiwań i nadal nie potrafili porozumieć się w języku polskim. Absolutnym

minimum, znacznie ułatwiającym pobyt w Polsce, jest znajomość alfabetu i podstawowych zasad czytania w języku polskim, umożliwiających np. poprawną wymowę nazwy miejsca docelowego oraz jego adresu, a zwłaszcza nazwy ulicy.

- **Językowy survival kit:** Tuż po przyjeździe studenci powinni otrzymać informacje praktyczne, np. przygotowany w formie poradnika językowy *survival kit*. Przedstawiałby on scenariusze najczęstszych sytuacji życiowych, w których niezajomość języka lokalnego bywa kłopotliwa, np. zakupy, wizyta lekarska, rozmowa na portierni, wynajmowanie mieszkania, kupno biletów komunikacji miejskiej. Opracowanie dwu- lub kilkujęzycznych instrukcji, zawierających opisy zachowań w konkretnych sytuacjach, czy też przykładowe rozmówki z dwujęzycznymi wypowiedziami na różne okazje, można przygotować w ramach zajęć tłumaczeniowych prowadzonych na filologiach obcych uniwersytetów przyjmujących studentów z zagranicy.
- **Służba zdrowia:** Ze względu na często wymieniane w wywiadach problemy z dostępem do usług medycznych niezwykle potrzebny jest lokalny informator objaśniający zasady korzystania ze służby zdrowia wraz z danymi kontaktowymi lekarzy podstawowej opieki zdrowotnej. Warto załączyć w nim przykładowy dokument do wypełnienia (np. deklarację wyboru lekarza podstawowej opieki zdrowotnej) oraz poinformować o możliwości korzystania z odpłatnej pomocy medycznej.
- **Zapewnienie rówieśniczego opiekuna:** Bardzo skuteczną formą pomocy w pierwszych tygodniach pobytu jest zapewnienie obcokrajowcowi opiekuna (ang. *buddy*), który pomoże rozwiązać niestandardowe problemy, oprowadzi po uczelni i mieście. Młody Polak pełniący taką funkcję w ramach wolontariatu może dopisać sprawowanie opieki nad cudzoziemcem do osiągnięć będących podstawą do ubiegania się o stypendia i inne wyróżnienia.
- **Dzielenie się swoim doświadczeniem z innymi obcokrajowcami:** Warto zachęcić obcokrajowców przebywających w Polsce od dłuższego czasu do opracowania nieformalnych poradników poświęconych codziennemu życiu w danym mieście (ang. *city survival kit*) albo do zamieszczania wpisów lub filmów na ten temat w mediach społecznościowych.
- **Dostęp do internetu:** Podczas pobytu za granicą niezbędny jest łatwy dostęp do bezpłatnego łącza z internetem bezprzewodowym. Dzięki niemu student będzie w stanie poradzić sobie z większością problemów – nie tylko poszukać brakującej informacji, lecz także załatwić sprawy związane z tokiem studiowania oraz sprawy socjalno-bytowe. Nieoceniona jest też rola internetu w utrzymaniu kontaktu z bliskimi w kraju rodzinnym, którzy na początkowym etapie pobytu mogą wesprzeć studenta emocjonalnie.

- **Nawiązywanie lokalnych kontaktów:** W poradnikach i innych materiałach informacyjnych warto podkreślać, że nawiązanie znajomości z miejscową osobą jest kluczem do owocnego i satysfakcjonującego pobytu za granicą.

W odniesieniu do kadry uczelnianej

- **Szkolenia dla wszystkich pracowników uczelni, uwrażliwiające na potrzeby studentów zagranicznych:** Wskazane jest, aby pracownicy wszystkich szczebli i typów stanowisk brali udział w szkoleniach uwrażliwiających na potrzeby studentów zagranicznych oraz przedstawiających formy pomagania i ułatwiania im pobytu w Polsce. Takie szkolenia mogą być dostępne w ramach samokształcenia (np. webinarów). Gotowe materiały szkoleniowe są dostępne na stronach projektów finansowanych przez Unię Europejską, np. SOLVINC¹⁴. Należy również zwrócić uwagę na stanowiska uniwersyteckie, na których standardowo nie jest wymagana znajomość języków obcych. Respondenci często zgłaszali problemy z komunikowaniem się na co dzień z portierami w domach studenckich. Takim pracownikom warto zaproponować podstawowe przeszkolenie, zwracające uwagę na większą otwartość wobec cudzoziemców oraz – w razie potrzeby – rozwijające umiejętność korzystania z internetowego translatora.
- **Przejrzyste zasady oceniania i komunikowania się ze studentami:** Studenci bardzo często nie zdają sobie sprawy z systemu oceniania w ramach przedmiotu prowadzonego przez danego wykładowcę. Wykładowcy mający w swoich grupach obcokrajowców powinni sporządzić krótką notatkę na temat stosowanej przez nich skali ocen oraz zadań, które student powinien wykonać, aby móc zaliczyć dany przedmiot. Tego typu informacje standardowo są publikowane w sylabusie, ale studenci zagraniczni nie zawsze wiedzą, jak do niego dotrzeć i potrzebują jasnych, syntetycznych wskazówek. Student powinien też być dobrze poinformowany odnośnie do sposobu komunikowania się z grupą poza zajęciami stacjonarnymi. Jeśli wykładowca przesyła informacje dodatkowe, np. na e-mail grupy, to obcokrajowiec powinien być włączony do grupy adresatów.

Opracowane materiały powinny być dostępne przede wszystkim w internecie, ewentualnie w formie drukowanej. W ich opracowanie warto zaangażować zarówno studentów polskich, jak i zagranicznych, aby zminimalizować dystans i zwiększyć przystępność przekazywanych informacji.

¹⁴ Projekt ukierunkowany na rozwiązywanie konfliktów międzykulturowych we współpracy ze studentami z różnych krajów, zob. Online tool – SOLVINC: solvinc.eu

Załączniki



Załącznik 1: Wytyczne dla prowadzących wywiady

1a. Dyspozycje do wywiadu

- I. Wstęp do wywiadu: przedstaw temat, cel i opis badania.
- II. Dane demograficzne respondentów: zbierz następujące dane:
 - imię (pseudonim),
 - płeć,
 - wiek,
 - kraj / narodowość / grupa etniczna,
 - język rodzinny / inne języki,
 - znajomość języka polskiego (wg ESOKJ),
 - znajomość języka angielskiego (wg ESOKJ),
 - miejsce i okres pobytu w Polsce (w miesiącach),
 - kierunek studiów,
 - główny cel przyjazdu do Polski: nauka / praca / inny.
- III. Część właściwa: wątki tematyczne.
 1. Przygotowanie respondentów do pobytu za granicą:
 - oczekiwania wobec pobytu za granicą,
 - poziom znajomości języka polskiego i angielskiego,
 - wiedza o Polsce,
 - długość i rodzaj wcześniejszych pobytów zagranicznych,
 - profil tożsamości kulturowej respondenta.
 2. Wyzwania związane z codziennym funkcjonowaniem respondentów za granicą, zwłaszcza związane z biegłością językową:
 - Jeżeli wystąpiły, to w jakich sytuacjach problemy się ujawniały (np.: zakwaterowanie, transport i orientacja w terenie, zakupy, opieka medyczna, kanały komunikowania się, zajęcia poza uczelnią, kontakty z obywatelami kraju goszczącego, inne)?
 - Jeżeli wystąpiły, to jakiego rodzaju były to wyzwania?
 - Czy wyzwania były związane z kompetencjami językowymi respondentów w języku polskim lub angielskim?
 3. Czynniki, jakie miały największy wpływ na końcową pozytywną lub negatywną ocenę pobytu respondentów w Polsce.
- IV. Zakończenie wywiadu (w tym podziękowania i zapewnienie o aspektach etycznych)

Opracowano na podstawie: Szczepaniak-Kozak (2012; 2014).

1b. Wytyczne dotyczące transkrypcji wywiadów

//	Nakładająca się mowa od pierwszego do ostatniego ukośnika.
...	Pauza trwająca jedną lub mniej niż sekundę.
(2.0)	Pauza trwająca dłużej niż sekundę podczas wypowiedzi lub pomiędzy wypowiedziami uczestników; liczba wskazuje na długość pauzy.
***	Pominięcie lub usunięcie.
[]	Komentarz wyjaśniający.
<i>kursywa</i>	Słowo (lub część słowa) podkreślone przez osobę mówiącą.

Opracowano na podstawie: Boje (1991).

Załącznik 2: Informacje o respondentach

TABELA A1. PSEUDONIMY I DANE DEMOGRAFICZNE UCZESTNIKÓW BADAŃ

Imię (pseudonim)	Płeć	Kraj zamieszkania/ /narodowość/ (grupa etniczna)	Wiek
Luftar	M	Kosowo (Albańczycy)	21
Esmeralda	K	Armenia	21
Semiramida	K	Azerbejdżan	25
Natasha	K	Białoruś	21
Jura	M	Białoruś	22
Svetlana	K	Bułgaria	21
Josip	M	Chorwacja	21
Ada	K	Czechy	24
Manuel	M	Hiszpania/ekwadorska	22
Luika	K	Grecja	22
Sophia	K	Grecja	22
Eirini	K	Grecja	24
Lucy	K	Hiszpania	21
Maria	K	Hiszpania	27
Saskia	K	Hiszpania	22
Carla	K	Hiszpania	21
José	M	Hiszpania	20
Eduardo	M	Hiszpania	23
Paula	K	Hiszpania	23
Gael	M	Hiszpania	24
Rahid	M	Indie	24
Noah	M	Kamerun	24
Jack	M	Kanada	24
Sandra	K	Kanada	20
Oscar	M	Kolumbia	23
Pablo	M	Kolumbia	22
Frank	M	Kongo	29
Lin	K	Korea Południowa	22
Jae	M	Korea Południowa	24
Jaroslav	M	Litwa	23
Cora	K	Niemcy/grecka	22
Klaudia	K	Niemcy	22
Hans	M	Niemcy	23

Sabine	K	Niemcy	21
Dina	K	Rosja	23
Bogdan	M	Rosja	24
Andrei	M	Rumunia	20
Steve	M	Stany Zjednoczone/kanadyjska	20
Tom	M	Stany Zjednoczone/tajwańska	30
Ismail	M	Turcja	24
Azra	K	Turcja	21
Erva	K	Turcja	24
Meghan	K	Turcja (Kurdowie)	21
Sasha	M	Ukraina	21
Anhelina	K	Ukraina	19
Borys	M	Ukraina	22
Helena	K	Ukraina	22
Michalina	K	Ukraina	22
Oksana	K	Ukraina	22
Fabiano	M	Włochy	24
Antonio	M	Włochy	20
Monica	K	Włochy	23
Marco	M	Włochy	24

TABELA A2. PRZYGOTOWANIE DO WYJAZDU ZA GRANICĘ

Działanie	Liczba odpowiedzi		
	Tak/ W pewnym stopniu	Nie	Nie wspomniano
Przygotowanie formalne (dokumenty) i nieformalne (praktyczne umiejętności)	41	0	12
Znajomość historii kraju	40	5	8
Przygotowanie kulturowe (media) w celu zintegrowania się z lokalną społecznością	26	3	24
Inwestycja w język w celu uzyskania dostępu do zasobów symbolicznych (wykształcenie) i materialnych (pieniądze)	19	29	5
Postawa etnocentryczna (unikanie różnic kulturowych, zaprzeczanie ich istnieniu, obrona przed nimi, minimalizowanie ich znaczenia)	9	13	31

TABELA A3. NASTAWIENIE PRZED PRZYJAZDEM

Nastawienie	Liczba odpowiedzi
Pozytywne	44
Pewne negatywne oczekiwania	7
Negatywne	1
Brak	1

TABELA A4. POWODY WYJAZDU ZA GRANICĘ

Działanie	Liczba odpowiedzi		
	Tak	Nie	Nie wspomniano
Doświadczenie innej kultury, poszerzenie światopoglądu, poznawanie nowych ludzi	41	2	10
Zdobycie wykształcenia / możliwości ukończenia studiów magisterskich	36	0	17
Wcześniej pozytywne doświadczenia międzykulturowe	32	13	8
Zabawa / zawieranie nowych znajomości	30	2	21
Spędzanie wolnego czasu	30	1	22
Większe szanse na zdobycie dobrej pracy lub na uzyskanie przewagi konkurencyjnej na rynku pracy	23	0	30
Reputacja uczelni/organizacji	20	4	29
Rekomendacja innych osób	19	4	30
Atrakcje turystyczne, dobry punkt wyjścia do podróży	18	2	33
Wcześniej pozytywne doświadczenia z krajem lub jego mieszkańcami	17	19	17
Niskie koszty utrzymania	15	2	36
Nauka języka polskiego	12	29	12
Atrakcyjny klimat	7	8	38

TABELA A5. WYZWANIA PODCZAS POBYTU W POLSCE

Obszar	Liczba odpowiedzi		
	Tak	Nie sprawiało kłopotów ^(a)	Nie wymieniono
Język polski jako bariera	45	6	2
Inna kultura organizacyjna / wymagania na uczelni lub w miejscu pracy	34	14	5
Transport i orientacja	24	23	6
Służba zdrowia	23	24	6
Zakupy	19	28	6
Problemy na uczelni lub w pracy	19	21	13
Zakwaterowanie	18	28	7
Pogoda	12	11	30
Samotność	11	16	26
Biurokracja	9	30	14
Dyskryminacja	8	31	14
Brak pomocy ze strony instytucji goszczącej	4	36	13
Problemy finansowe	3	41	9
Przestępczość, w tym akty przemocy wobec respondentów	3	41	9
Problemy z innymi obcokrajowcami	2	40	11
Problemy z miejscowymi	2	38	13

^(a) Uzyskano odpowiednią pomoc.

TABELA A6. EFEKTY POBYTU W POLSCE

Obszar	Liczba odpowiedzi		
	Tak	Nie	Nie wspomniano
Rozwój osobisty (otwartość umysłu)	17	0	10
Poprawa biegłości w posługiwaniu się językiem polskim	16	3	6
Poprawa kompetencji międzykulturowych ^(a)	16	1	10
Zmiana opinii o miejscowej ludności	15	0	12
Wzrost intelektualny	14	0	13
Globalna mentalność/orientacja	10	0	17
Negatywne podejście/postawa	2	5	20

^(a) Porównawcze spojrzenie na kultury, ale także umożliwienie dostrzeżenia wyjątkowości własnej kultury, rewizji swoich światopoglądów i rozpoczęcie odrzucania stereotypów.

**TABELA A7. OCENA KOŃCOWA POBYTU ZA GRANICĄ:
NAJBARDZIEJ POZYTYWNE ASPEKTY**

Obszar	Liczba odpowiedzi
Ludzie / przyjaciele	37
Studia	10
Miasto	7
Możliwości zawodowe	5
Inni studenci zagraniczni	5
Uczelnia	4
Podróżowanie	3
Relacje z wykładowcami i innymi studentami	3
Życie towarzyskie	3
Doświadczenie międzykulturowe	3
Zabawa	2
Poznanie nowych osób	2
Stawanie się niezależnym	2
Dobra organizacja	2
Zainteresowanie krajem	2
Poprawa znajomości angielskiego	1
Wolontariat zagraniczny	1
Zwyczaje religijne	1
Uzyskanie dobrych ocen	1
Niskie ceny	1
Przebywanie w Europie	1

**TABELA A8. OCENA KOŃCOWA POBYTU ZA GRANICĄ:
NAJBARDZIEJ NEGATYWNE ASPEKTY**

Obszar	Liczba odpowiedzi
Żadne	23
Język polski	14
Jedzenie / lokalna kuchnia	5
Klimat / zimno	4
Rasizm	3
Samotność	2
Zdystansowani ludzie	2
Tęsknota za rodziną	2
Opieka medyczna	2
Biurokracja	1
Zakwaterowanie / transport / zakupy	1
Zdystansowani koledzy z grupy zajęciowej	1
Poczucie zagubienia na początku pobytu	1
Relacje międzyludzkie	1
Brak kontaktu z Polakami	1

Bibliografia



- Achtelik, A. i Tambor, J. (2015). Uczenie się języka obcego: specyficzna sytuacja w procesie nauczania. W: A. Guzy, B. Niesporek-Szamburska i M. Wójcik-Dudek (red.), *Szkola bez barier: o trudnościach w nauczaniu i uczeniu się* (s. 99–107). Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Bachtin, M. (1986). The problem of speech genres. W: C. Emerson i M. Holquist (red.), *Speech genres and other late essays* (s. 60–102). Austin: University of Texas Press.
- Baker, W. (2012). From cultural awareness to intercultural awareness: culture in ELT. *ELT Journal*, 66(1), 62–70. <https://doi.org/10.1093/elt/ccr017>
- Bauer, L. i Trudgill, P. (red.). (1998). *Language myths*. London: Penguin.
- Beacco, J.-C., Byram, M., Cavalli, M., Coste, D., Egli Cuenat, M., Goullier, F. i Panthier, J. (2010). *Guide for the development and implementation of curricula for plurilingual and intercultural education*. Strasburg: Council of Europe.
- Beerkens, M., Souto-Otero, M., Wit, H. de i Huisman, J. (2016). Similar students and different countries? An analysis of the barriers and drivers for Erasmus participation in seven countries. *Journal of Studies in International Education*, 20(2), 184–204. <https://doi.org/10.1177/1028315315595703>
- Benson, P., Barkhuizen, G., Bodycott, P. i Brown, J. (2012). Study abroad and the development of second language identities. *Applied Linguistics Review*, 3(1), 173–193. <https://doi.org/10.1515/applirev-2012-0008>
- Bergan, S. (2011). Council of Europe internationalization of higher education: a perspective of European value. W: Martyniuk, W. (red.), *Internacjonalizacja studiów wyższych* (s. 11–27). Warszawa: Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji.
- Beszterda, R. (2016). Pułapki wywiadu w badaniach biograficznych. Doświadczenia etnologiczne. W: M. Piorunek (red.), *Badania biograficzne i narracyjne w perspektywie interdyscyplinarnej. Aplikacje – egzemplifikacje – dylematy metodologiczne* (s. 85–97). Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Bień, J. S. (2003). O „pierwszym rozbiórce polszczyzny”, Radzie Języka Polskiego i normalizacji. *Prace Filologiczne*, XLVIII, 33–62.
- Błasiak, M. (2011). *Dwujęzyczność i ponglish. Zjawiska językowo-kulturowe polskiej emigracji w Wielkiej Brytanii*. Kraków: Collegium Columbinum.
- Block, D. (2007). The rise of identity in SLA research, post Firth and Wagner (1997). *The Modern Language Journal*, 91, 863–876. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.2007.00674.x>
- Bochner, A. P. (1994). Perspectives on inquiry II: theories and stories. W: M. L. Knapp i G. R. Miller (red.), *Handbook of interpersonal communication* (s. 21–41). Thousand Oaks: Sage Publications.
- Boje, D. M. (1991). The storytelling organization: a study of story performance in an office-supply firm. *Administrative Science Quarterly*, 36(1), 106–126. <https://doi.org/10.2307/2393432>

- Bradbury, M. (1982). Notes towards a definition of international culture. W: G. Amirthanayagam (red.), *Asian and Western writers in dialogue* (s. 13–25). London: Palgrave Macmillan.
- British Council (2015). *Broadening horizons. The value of the overseas experience*. London: British Council.
- Bucholtz, M. i Hall, K. (2005). Identity and interaction: a sociocultural linguistic approach. *Discourse Studies*, 7(4), 585–614. <https://doi.org/10.1177/1461445605054407>
- Burton, G. (2021). “Are you going to go?” Putting a pedagogical grammar rule under the corpus spotlight. *Glottodidactica*, 48(1), 7–26. <https://doi.org/10.14746/gl.2021.48.1.01>
- Byram, M. (1997). *Teaching and assessing intercultural communicative competence*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Byram, M., Nichols, A. i Stevens, D. (2001). *Developing intercultural competence in practice*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Cameron, L. (2003). *Metaphor in educational discourse*. London: Continuum.
- Canagarajah, S. (2007). The ecology of global English. *International Multilingual Research Journal*, 1(2), 89–100. <https://doi.org/10.1080/15257770701495299>
- Canagarajah, S. (2013). *Translingual practice. Global Englishes and cosmopolitan relations*. New York: Routledge.
- Candelier, M., Camilleri-Grima, A., Castellotti, V., Pietro, J.-F. de, Lörincz, J., Meissner, F.-J., Schröder-Sura, A., Noguerol, A. i Molinié, M. (2007/2012). *Framework of reference for pluralistic approaches to languages and cultures – FREPA/CARAP*. Graz: Council of Europe Publishing/ECML.
- Cavalheiro, L. (2015). Developing intercultural communicative competence in ELF communication. *ELOPE English Language Overseas Perspectives and Enquiries*, 12(1), 49–60. <https://doi.org/10.4312/elope.12.1.49-60>
- Centrum Badań Opinii Społecznej (CBOS) (2016). O wyjazdach zagranicznych i znajomości języków obcych. https://www.cbos.pl/SPISKOM.POL/2016/K_005_16.PDF
- Charmaz, K. (2009). *Teoria ugruntowana. Praktyczny przewodnik o analizie jakościowej*, przeł. B. Komorowska. Warszawa: PWN.
- Coates, J. (1996). *Women talk*. Oxford: Blackwell.
- Coleman, J. A. (2013). Research whole people and whole lives. W: C. Kinginger (red.), *Social and cultural aspects of language learning in study abroad* (t. 37, s. 17–44). Amsterdam–Philadelphia: John Benjamins.
- Common European framework of reference for languages: learning, teaching, assessment. *Companion volume with new descriptors* (CEFR/CV) (2018). <https://rm.coe.int/cefr-companion-volume-with-new-descriptors-2018/1680787989>
- Common European framework of reference for languages: Learning, teaching, assessment (CEFR) (2001). <https://rm.coe.int/16802fc1bf>

- Conclusions on multilingualism and the development of language competences* (2014). Education, Youth, Sport Council meeting Brussels, 20 May 2014. <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/18fb5e89-f38a-11e3-831f-01aa75ed71a1/language-en>
- Connelly, F. M. i Clandini, D. J. (1990). Stories of experience and narrative inquiry. *Educational Researcher*, 19(5), 2–14. <https://doi.org/10.3102/0013189X019005002>
- Cook, V. (1991). The poverty-of-the-stimulus argument and multi-competence. *Second Language Research*, 7(2), 103–117. <https://doi.org/10.1177/026765839100700203>
- Czarniawska, B. i Gagliardi, P. (red.). (2003). *Narratives we organize by*. Amsterdam: John Benjamins.
- Czubkowska, S. i Klinger, K. (2008). *Angielski nieobowiązkowy?* https://fio.org.pl/index.php?option=com_content&view=article&id=714:angielski-nieobowiazkowy&catid=148:z-kraju&Itemid=100083
- Daiute, C. i Lightfoot, C. (red.). (2004). *Narrative analysis: studying the development of individuals in society*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Deakin, H. (2014). The drivers to Erasmus work placement mobility for UK students. *Children's Geographies*, 12(1), 25–39. <https://doi.org/10.1080/14733285.2013.851063>
- Dębski, R. (2009). *Dwujęzyczność angielsko-polska w Australii. Języki mniejszościowe w dobie globalizacji i informatyzacji*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Deklaracja bolońska* (1999). http://www.ehea.info/media.ehea.info/file/Ministerial_conferences/04/9/1999_Bologna_Declaration_Polish_553049.pdf
- Doczekalska, A. (2013). „Zjednoczona w różnorodności” – wyzwanie dla europejskiej tożsamości prawnej na przykładzie różnorodności językowej. *Filozofia Publiczna i Edukacja Demokratyczna*, 2(2), 233–243. <https://doi.org/10.14746/fped.2013.2.2.25>
- Domański, T. (2017). Internacjonalizacja polskich uczelni wyższych. W: T. Domański, A. Stępień-Kuczyńska i A. Włodarska-Frykowska (red.), *Internacjonalizacja polskich ośrodków politologicznych* (s. 63–80). Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Douglas, J. D. (1985). *Creative interviewing*. Beverly Hills: Sage Publications.
- Dörnyei, Z. (2007). *Research methods in applied linguistics*. Oxford: Oxford University Press.
- Du, H. (2015). American college students studying abroad in China: language, identity, and self-presentation. *Foreign Language Annals*, 48(2), 250–266. <https://doi.org/10.1111/flan.12138>
- Elliot, J. (2005). *Using narrative in social research. Qualitative and quantitative approaches*. London: Sage Publications.
- Errante, A. (2000). But sometimes you're not part of the story: oral histories and ways of remembering and telling. *Educational Researcher*, 29(2), 16–27. <https://doi.org/10.3102/0013189X029002016>

- Euronews (2019). *What is "the European way of life"? EU Chief's new commission portfolio draws criticism*. <https://www.euronews.com/2019/09/10/what-s-the-european-way-of-life-eu-chief-s-new-commission-portfolio-draws-criticism>
- European Commission (2020). *Factsheets and statistics on Erasmus+*. https://ec.europa.eu/programmes/erasmus-plus/about/statistics_pl
- European Higher Education Area and Bologna Process (EHEA) (b.d.). [Strona internetowa]. <http://www.ehea.info>
- Europejski system opisu kształcenia językowego: uczenie się nauczanie, ocenianie (ESOKJ) (2003). Warszawa: Centralny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli.
- Eurostat (2018). *Mobile tertiary students from abroad in the EU*. <https://ec.europa.eu/eurostat/web/products-eurostat-news/-/DDN-20200828-1>
- Eurydice (2017). *Kluczowe dane o nauczaniu języków w szkołach w Europie*. Warszawa: Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji. https://eurydice.org.pl/wp-content/uploads/2017/12/KDL_PL_2017.pdf
- Ferguson, Ch. (1959/1972). Diglossia. W: P. P. Gigliolo (red.), *Language and social context. Selected readings* (s. 232–251). Harmondsworth: Penguin Books.
- Ferguson, G. (2006). *Language planning and education*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Fetterman, D. (1998). *Ethnography: Step by step*. Newbury Park: Sage Publications.
- Findlay, A., King, R., Stam, A. i Ruiz-Gelices, E. (2006). Ever reluctant Europeans. The changing geographies of UK students studying and working abroad. *European Urban and Regional Studies*, 13(4), 219–318. <https://doi.org/10.1177/0969776406065429>
- Folch-Serra, M. (1990). Place, voice, space: Mikhail Bakhtin's dialogical landscape. *Environment and Planning D: Society and Space*, 8(3), 255–274. <https://doi.org/10.1068/d080255>
- Fowlie, J. i Forder, C. (2018). Employability, work placements, and outward mobility: views from England and Germany. *Higher Education Skills, Work Based Learning*, 8(2), 151–163. <https://doi.org/10.1108/HESWBL-10-2017-0084>
- Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji (FRSE) (2021). *Oblicza Erasmus+. Podsumowanie programu 2014–2020. Tom II*. Warszawa: Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji. <https://doi.org/10.47050/66515574>
- García, O. i Li, W. (2014). *Translanguaging: language, bilingualism and education*. New York: Palgrave Macmillan.
- Garfinkel, H. (1967). *Studies in ethnomethodology*. Englewood Cliffs: Prentice Hall.
- Genew-Puhalewa, I. (2011). European Union terminology unification – directions for the contrastive study of two Slavic and two non-Slavic languages (Bulgarian, Polish, Modern Greek and English). *Research in Language*, 9(1), 69–79. <https://doi.org/10.2478/v10015-011-0006-0>

- Gertsen, M. C. i Söderberg, A.-M. (2010). Expatriate stories about cultural encounters: a narrative approach to cultural learning processes in multinational companies. *Scandinavian Journal of Management*, 26(3), 248–257. <https://doi.org/10.1016/j.scaman.2010.06.003>
- Gertsen, M. C. i Söderberg, A.-M. (2011). Intercultural collaboration stories: on narrative inquiry and analysis as tools for research in international business. *Journal of International Business Studies*, 42(6), 787–804.
- Główny Urząd Statystyczny (GUS) (2011). Wyniki narodowego spisu powszechnego ludności i mieszkań 2002 w zakresie deklarowanej narodowości oraz języka używanego w domu. https://stat.gov.pl/cps/rde/xbcr/gus/LUD_ludnosc_stan_str_dem_spo_NSP2011.pdf
- Gómez, M., Imhoff, B., Martín-Consuegra, D., Molina, A. i Santos-Vijande, M. L. (2018). Language tourism: the drivers that determine destination choice intention among U.S. students. *Tourism Management Perspectives*, 27, 125–135. <https://doi.org/10.1016/j.tmp.2018.06.001>
- Gramsci, A. (1971/1991). *Selections from the prison notebooks*. London: Lawrence&Wishart.
- Gudmundsdottir, S. (2001). Narrative research on school practice. W: V. Richardson (red.), *Handbook of research on teaching* (s. 226–240). Washington: American Educational Research Association.
- Guillermo-Sajdak, M. (2015). *Bilingwizm polsko-hiszpański w Argentynie. Drogi akulturacji polskich emigrantów w Buenos Aires, Cordobie, Santa Fé oraz Misiones*. Warszawa: Muzeum Historii Polskiego Ruchu Ludowego.
- Hampton, C. (2016). Cultural discovery as a post-year abroad agent of change for UK modern language students. *Comparative and International Education*, 45(2). <https://doi.org/10.5206/cie-eci.v45i2.9290>
- Harris, R. (1981). *The language myth*. London: Duckworth.
- Heikkinen, H. L. T. (2002). Whatever is narrative research? W: R. Huttunen, H. L. T. Heikkinen i L. Syrjälä (red.), *Narrative research: Voices of teachers and philosophers* (s. 13–28). Jyväskylä: SoPhi.
- Hofstede, G. (1980). *Culture's consequences: international differences in work related values*. Beverly Hills: Sage Publications.
- Holborow, K. (2015). *Language and neoliberalism*. London, New York: Routledge–Taylor&Francis Group.
- Holmes, J. i Marra, M. (2005). Narrative and the construction of professional identity: the workplace. W: J. Thornborrow i J. Coates (red.), *The sociolinguistics of narrative* (s. 191–213). Amsterdam: Benjamins.
- Holstein, J. A. i Gubrium, J. F. (1995). *The active interview*. Thousand Oaks: Sage Publications. <https://dx.doi.org/10.4135/9781412986120>

- Isabelli-García, Ch., Bown, J., Plews, J. L. i Dewey, D. P. (2018). Language learning and study abroad. *Language Teaching*, 51(4), 439–484. <https://doi.org/10.1017/S026144481800023X>
- Jameson, D. (2007). Reconceptualizing cultural identity and its role in intercultural business communication. *Journal of Business Communication*, 44(3), 199–235. <https://doi.org/10.1177/0021943607301346>
- Janowska, I. (2019). *Wypowiedź ustna w dydaktyce językowej na przykładzie języka polskiego jako obcego*. Kraków: Księgarnia Akademicka.
- Jenkins, J. (2007). *English as lingua franca: attitude and identity*. Oxford: Oxford University Press.
- Johanson, J. i Vahlne, J. E. (2009). The Uppsala internationalization process model revisited: From liability of foreignness to liability of outsidership. *Journal of International Business Studies*, 40, 1411–1431.
- Kajak, P. (2021). Instrumenty promocji polszczyzny w świecie: „Spotkania polonistyk trzech krajów – Chiny, Korea, Japonia”, *Poradnik Językowy*, 5, 72–91. <https://doi.org/10.33896/PolJ.2021.5.6>
- Kaplan, R. B. i Baldauf, R. B. (1997). *Language planning: from practice to theory*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Karta Praw Podstawowych Unii Europejskiej (2012). <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PL/TXT/PDF/?uri=CELEX:12012P/TXT&from=PL>
- Kartch, F. (2017). Narrative interviewing. W: M. Allen (red.), *The SAGE encyclopedia of communication research methods* (s. 1073–1075). Thousand Oaks: Sage Publications.
- Kecskes, I. (2018). Intercultural communication and the way we think about language. *RRL, LXIII*(1–2), 21–34. <http://www.lingv.ro/images/RRL%201-2%202018%2004-Istvan.pdf>
- King, R., Findlay, A. i Ahrens, J. (2010). *International student mobility literature review*. Bristol: Higher Education Funding Council for England.
- King, R., Ruiz-Gelices, E., Findlay, A. i Stam, A. (2004). *International student mobility: final report. HEFCE Issues Paper*, 30. Bristol: Higher Education Funding Council for England.
- Kinginger, C. (2013). Identity and language learning in study abroad. *Foreign Language Annals*, 46(3), 339–358. <https://doi.org/10.1111/flan.12037>
- Kinginger, C. (2015). Student mobility and identity-related language learning. *Intercultural Education*, 26(1), 6–15. <https://doi.org/10.1080/14675986.2015.992199>
- Klancher, J. (1998). Bakhtin's rhetoric. W: F. Farmer (red.), *Landmark essays on Bakhtin, rethoric and writing* (s. 23–32). London: Routledge.
- Komorowska, H. (2004). Polityka językowa – warianty rozwiązań w krajach europejskich. *Języki Obce w Szkole*, 1, 38–45.

- Komorowska, H. (2017a). Europejski system opisu kształcenia językowego – nowe potrzeby i nowe rozwiązania. *Konińskie Studia Językowe*, 5(2), 165–183. <https://doi.org/10.30438/ksj.2017.5.2.1>
- Komorowska, H. (2017b). *Kształcenie językowe w Polsce. 60 lat czasopisma „Języki Obce w Szkole”*. Warszawa: Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji.
- Komunikat Komisji do Rady, Parlamentu Europejskiego, Komitetu Ekonomiczno-Społecznego oraz Komitetu Regionów. Nowa strategia ramowa w sprawie wielojęzyczności (2005). <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PL/TXT/PDF/?uri=CELEX:52005DC0596&from=PL>
- Konstytucja Rzeczypospolitej Polskiej z dnia 2 kwietnia 1997 r. (1997). <http://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/download.xsp/WDU19970780483/U/D19970483Lj.pdf>
- Konwencja ramowa o ochronie mniejszości narodowych, sporządzona w Strasburgu, dnia 1 lutego 1995 r. (1995). <http://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/download.xsp/WDU20020220209/O/D20020209.pdf>
- Kordić, S. (2010). *Jezik i nacionalizam*. Zagreb: Durieux (Rotulus Universitas).
- Kubota, R. (2011). Questioning linguistic instrumentalism: English, neoliberalism, and language tests in Japan. *Linguistic and Education*, 22(3), 248–260.
- Kutyłowska, K. (2013). *Polityka językowa w Europie. Raport analityczny*. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.
- Lankiewicz, H. (2014). From the concept of languaging to L2 language pedagogy. W: H. Lankiewicz i E. Wąsikiewicz-Firlej (red.), *Languaging experiences: learning and teaching revisited* (s. 1–32). Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing.
- Lankiewicz, H. (2020). Translanguaging: implications for the language classroom derived from the revised version of the CEFR. *Glottodidactica*, 47(2), 137–152. <https://doi.org/10.14746/gl.2020.47.2.06>
- Lankiewicz, H. i Wąsikiewicz-Firlej, E. (2019). Theoretical considerations for developing intercultural sensitivity through translation activities: beyond the monolingual premise in foreign language education. *Neofilolog*, 52(2), 313–334. <https://doi.org/10.14746/n.2019.52.2.8>
- Linda-Grycza, K. (2016). Polityka językowa w ujęciu formalnoprawnym i etnograficznym, na przykładzie hiszpańskiego regionu Katalonii i jego mieszkańców. *Etnografia Polska*, LX(1–2), 105–128.
- Lindlof, T. R. (1995). *Qualitative communication research methods*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Lipińska, E. i Seretny, A. (2012). *Między językiem ojczystym a obcym. Nauczanie i uczenie się języka odziedziczonego na przykładzie chicagowskiej diaspory polonijnej*. Kraków: Księgarnia Akademicka.
- Lisek, G. (2011). Polityka językowa Polski i jej sąsiadów na przykładzie Republiki Czeskiej i Republiki Słowackiej. *Język, Komunikacja, Informacja*, 6, 79–89.

- Lofland, J., Snow, D., Anderson, L. i Lofland, L. H. (2006). *Analyzing social settings: a guide to qualitative observation and analysis*. Belmont: Wadsworth–Thomson Learning.
- Martínez-Arbelaiz, A. i Pereira, I. (2015). Socialización lingüística de alumnos de ELE en la cultura meta. *E-AESLA*, 1. <https://cvc.cervantes.es/lengua/eaesla/pdf/01/05.pdf>
- Martínez-Arbelaiz, A. i Pereira, I. (2018). Parando la acción: transformaciones identitarias en las narrativas en L1 y L2 de alumnos estadounidenses durante su estancia en el extranjero. *E-AESLA*, 4, 77–84. <https://cvc.cervantes.es/lengua/eaesla/pdf/04/07.pdf>
- Martínez-Arbelaiz, A. i Pereira, I. (2020). Identity and language proficiency in study abroad: a case study of four multilingual and multicultural students. W: P. Romanowski i M. Guardado (red.), *The many faces of multilingualism: language status, learning and use across contexts* (s. 109–125). Boston–Berlin: De Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9781501514692-007>
- May, S. (2014). Contesting public monolingualism and diglossia: rethinking political theory and language policy for a multilingual world. *Language Policy*, 13(4), 371–393.
- May, S. (2015). The problem with English(es) and linguistic (in)justice. Addressing the limits of liberal egalitarian accounts of language. *Critical Review of International Social and Political Philosophy*, 18(2), 131–148. <https://doi.org/10.1080/13698230.2015.1023629>
- Mehmedbegovic, D. i Bak, T. H. (2017). Towards an interdisciplinary lifetime approach to multilingualism: from implicit assumptions to current evidence. *European Journal of Language Policy*, 9(2), 149–167. <https://doi.org/10.3828/ejlp.2017.10>
- Mighani, M. G., Moghaddam, M. Y. i Mohseni, A. (2020). Interculturalizing English language teaching: an attempt to build up intercultural communicative competence in English majors through an intercultural course. *Journal of Modern Research in English language Studies*, 7(2), 77–100. <https://doi.org/10.30479/jmrels.2020.11474.1426>
- Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego (MNiSW) (2015). *Program umiędzynarodowienia szkolnictwa wyższego*. http://www.nauka.gov.pl/g2/oryginal/2015_06/ed5a83iec649a91c619602597fiae553.pdf [dostęp: 10.04.2017]
- Miodunka, W. (2003). *Bilingwizm polsko-portugalski w Brazylii. W stronę lingwistyki humanistycznej*. Kraków: Universitas.
- Miodunka, W. (2016a). Biografia językowa jako jedna z metod badania dwujęzyczności. W: R. Dębski i W. Miodunka (red.), *Bilingwizm polsko-obcy dziś: od teorii i metodologii badań do studiów przypadków* (s. 49–87). Kraków: Księgarnia Akademicka.

- Miodunka, W. (2016b). *Glottodydaktyka polonistyczna. Pochodzenie – stan obecny – perspektywy*. Kraków: Księgarnia Akademicka.
- Miodunka, W. (2020). The achievements and development prospects of teaching Polish as a non-native language. *Acta Universitatis Lodzensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców*, 27, 13–39.
- Miodunka, W., Tambor, J., Achtelek, A., Cudak, R., Krzyżyk, D., Mazur, J., Niesporek-Szamburska, B., Ożóg, K., Pawłowski, A., Praszałowicz, D., Seretny, A., Szul, R., Tambor, A. i Zgółka, T. (2018). *Nauczanie i promocja języka polskiego w świecie. Diagnoza – stan – perspektywy*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego. https://www.euroreg.uw.edu.pl/dane/web_euroreg_publications_files/7691/nauczanie_i_promocja_jzyka_polskiego_w_wiecie.pdf
- Mobilność i umiędzynarodowienie (2020). https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/mobility-and-internationalisation-50_pl
- Moen, T. (2006). Reflections on the narrative research approach. *International Journal of Qualitative Methods*, 5(4), 56–69. <https://doi.org/10.1177/160940690600500405>
- Morden, T. (1995). International culture and management. *Management Decision*, 33(2), 16–21. <https://doi.org/10.1108/00251749510081674>
- Mostowik, P. i Żukowski, W. (2001). *Ustawa o języku polskim. Komentarz*. <https://sip.lex.pl/komentarze-i-publicacje/komentarze/ustawa-o-jezyku-polskim-komentarz-587542192>
- Netz, N., Orr, D., Gwośc, C. i Huß, B. (2012). *What deters students from studying abroad? Evidence from Austria, Switzerland, Germany, The Netherlands and Poland*. Hannover: Institut für Hochschulforschung. https://www.dzhw.eu/pdf/23/Steeplechase_Discussion_Paper_Online_Version_2012_10_11.pdf
- Noddings, N. (1991). Stories in dialogue: interpersonal reasoning. W: C. Witherell i N. Noddings (red.), *Stories lives tell: Narrative and dialogue in education* (s. 157–170). New York: Teachers College Press.
- Ochs, E. (1993). Constructing social identity. *Research on Language and Social Interaction*, 26(3), 287–306. https://doi.org/10.1207/s15327973rlsi2603_3
- Opinia Komitetu Regionów w sprawie komunikatu Komisji do Rady, Parlamentu Europejskiego, Europejskiego Komitetu Ekonomiczno-Społecznego i Komitetu Regionów: Nowa strategia ramowa w sprawie wielojęzyczności (2006). <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PL/TXT/PDF/?uri=CELEX:52006AR0033&from=PL>
- Oświadczenie Rządowe z dnia 15 października 2001 r. w sprawie mocy obowiązującej Konwencji ramowej o ochronie mniejszości narodowych, sporządzonej w Strasburgu dnia 1 lutego 1995 r. (2001). <https://sip.lex.pl/akty-prawne/dzu-dziennik-ustaw/moc-obowiazujaca-konwencji-ramowej-o-ochronie-mniejszosci-narodowych-16945768>

- Parks, M. R. (1994). Communicative competence and interpersonal control. W: M. L. Knapp i G. R. Miller (red.), *Handbook of interpersonal communication* (s. 589–618). Thousand Oaks: Sage Publications.
- Pasikowski, S. (2015). Czy wielkość jest niezbędna? O rozmiarze próby w badaniach jakościowych. *Przegląd Badań Edukacyjnych/Educational Studies Review*, 21(2), 195–211. <https://doi.org/10.12775/PBE.2015.055>
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research and evaluation methods*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Pavlenko, A. (2001). Bilingualism, gender and ideology. *International Journal of Bilingualism*, 5(2), 117–151. <https://doi.org/10.1177/13670069010050020101>
- Pawłowski, A. (2006). Problemy polskiej polityki językowej w Unii Europejskiej. *Socjolingwistyka*, 20, 7–17.
- Pawłowski, A. (2009). *Ekspertyza dotycząca promocji języka polskiego w Unii Europejskiej*. Warszawa: Biuro Analiz i Dokumentacji Kancelarii Senatu. <http://ww2.senat.pl/k7/dok/opinia/2009/0609.pdf>
- Philipson, R. (2003). *English-only Europe? Challenging language policy*. London–New York: Routledge.
- Piotrowski, T. (2011). Bezpieczeństwo językowe w dobie ponowoczesnej. W: Malczyk, T. (red.), *Interdyscyplinarne znaczenie bezpieczeństwa*, (t. 2, s. 39–41). Nysa: Oficyna Wydawnicza PWSZ w Nysie.
- Pisarek, W. (2001). Streszczenie wystąpienia Honorowego Przewodniczącego RJP prof. Walerego Pisarka na konferencji „Następstwa członkostwa UE dla małego języka”. https://rjp.pan.pl/index.php?option=com_content&view=article&id=384:nastpstwa-czonkostwa-ue-dla-maego-jzyka-wystpienie-honorowego&catid=50&Itemid=50
- Pisarek, W. (2007). *Polityka językowa Rzeczypospolitej Polskiej, państwa członkowskiego Unii Europejskiej*. https://rjp.pan.pl/index.php?option=com_content&view=article&id=1382&Itemid=50
- Pisarek, W. (2008). *Wstęp do nauki o komunikowaniu. Podręcznik akademicki*. Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.
- Podstawa programowa kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej, w tym dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym lub znacznym, kształcenia ogólnego dla branżowej szkoły I stopnia, kształcenia ogólnego dla szkoły specjalnej przysposabiającej do pracy oraz kształcenia ogólnego dla szkoły policealnej z 24 lutego 2017 r.* (2017). <http://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/download.xsp/WDU20170000356/O/D20170356.pdf>
- Polkinghorne, D. E. (1988). *Narrative knowing and the human sciences*. Albany: State University of New York Press.

- Popow, M. (2015). Polska jako miejsce studiowania w doświadczeniach studentów zagranicznych. *Forum Oświatowe*, 27(1), 83–101. <http://forumoswiatowe.pl/index.php/czasopismo/article/view/313>
- Porto, M., Houghton, S. i Byram, M. (2018). Intercultural citizenship in the (foreign) language classroom. *Language Teaching Research*, 22(5), 1–15. <https://doi.org/10.1177/1362168817718580>
- Potter, J. (1996). *Representing reality. Discourse, rhetoric and social construction*. London: Sage Publications.
- Powell, J. i Finger, C. (2013). The Bologna Process's model of mobility in Europe: the relationship of its spatial and social dimensions. *European Educational Research Journal*, 12(2), 270–285. <https://doi.org/10.2304/eeerj.2013.12.2.270>
- Prezydent.pl (2015). <https://www.prezydent.pl/prawo/ustawy/zawetowane/art,2,prezydent-zawetowal-trzy-ustawy.html>
- Pułaczewska, H. (2017). *Wychowanie do języka polskiego w Niemczech na przykładzie Ratyzbony. Dwujęzyczność dzieci z perspektywy rodziców*. Łódź: Primum Verbum.
- Riera-Gil, E. (2019). The communicative value of local languages: an underestimated interest in theories of linguistic justice. *Etnicities*, 19(1), 174–199. <https://doi.org/10.1177/1468796818786310>
- Riessman, C. K. (1993). *Narrative analysis*. Newbury Park: Sage Publications.
- Riessman, C. K. (2008). *Narrative methods for the human sciences*. London: Sage Publications.
- Rozporządzenie nr 1 w sprawie określenia systemu językowego Europejskiej Wspólnoty Energii Atomowej z 1958 r. (1958). [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PL/TXT/PDF/?uri=CELEX:31958R0001\(01\)&from=PL](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PL/TXT/PDF/?uri=CELEX:31958R0001(01)&from=PL)
- Rozporządzenie nr 1 w sprawie określenia systemu językowego Europejskiej Wspólnoty Gospodarczej z 1958 r. (1958). <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PL/TXT/PDF/?uri=CELEX:01958R0001-20130701&qid=1408533709461&from=PL>
- Rozporządzenie Rady UE nr 517/2013 z dnia 13 maja 2013 r. (2013). <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PL/TXT/PDF/?uri=CELEX:02013R0517-20151014>
- Schiffrin, D. (1996). Narrative as a self-portrait. *Sociolinguistic construction of identity. Language in Society*, 25(2), 167–203.
- Seretny, A. (2011). *Kompetencja leksykalna uczących się języka polskiego jako obcego w świetle badań ilościowych*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Seretny, A. i Lipińska, E. (red.). (2021). *Dydaktyka języka polskiego obcego jako nierodzimego. Konteksty – dylematy – trendy*. Kraków: Universitas.
- Sharifian, F. (2014). Teaching English as an international language in multicultural contexts: focus on Australia. W: R. Marlina i R. Giri (red.), *The pedagogy of English as an international language: perspectives from scholars, teachers, and students* (s. 35–46). Cham: Springer.

- Sheth, J. N., Newman, B. I. i Gross, B. L. (1991). Why we buy what we buy: a theory of consumption values. *Journal of Business Research*, 22(2), 159–170. [https://doi.org/10.1016/0148-2963\(91\)90050-8](https://doi.org/10.1016/0148-2963(91)90050-8)
- Shively, R. L. (2016). Heritage language learning in study abroad: motivations, identity work, and language development. W: D. Pascual (red.), *Advances in Spanish as a heritage language* (s. 259–280). Amsterdam: John Benjamins.
- Short, J. R., Bonniche, A., Kim, Y. i Li, P. L. (2001). Cultural globalization, global English, and geography journals. *The Professional Geographer*, 53(1), 1–11. <https://doi.org/10.1111/0033-0124.00265>
- Sison, M. D. i Brennan, L. (2012). Students as global citizens: strategies for mobilizing studies abroad. *Journal of Marketing for Higher Education*, 22(2), 167–181. <https://doi.org/10.1080/08841241.2012.736884>
- Skudrzyk, A. (2015). Gdy język ojczysty staje się drugim: idiolekt dziecka dwujęzycznego – analiza socjolingwistyczna języka młodego reemigranta. W: S. Dubisz i U. Sajkowska (red.), *Język polski jako drugi kod komunikacyjny w Polsce* (s. 93–104). Warszawa: Fundacja Nauki Języków Obcych „Linguae Mundi”.
- Ślaboń, A. (2001). Hipoteza Sapira–Whorfa. W: M. Pacholski i A. Ślaboń (red.), *Słownik pojęć socjologicznych* (s. 165–181). Kraków: Wydawnictwo Akademii Ekonomicznej w Krakowie.
- Søderberg, A.-M. i Worm, V. D. (2011). Communication and collaboration in subsidiaries in China: Chinese and expatriate accounts. *European Journal of Cross-Cultural Competence and Management*, 2(1), 54–76.
- Søderberg, A.-M. (2006). Narrative interviewing and narrative analysis in a study of a cross-border merger. *Management International Review*, 46(4), 397–416. <https://doi.org/10.1007/s11575-006-0098-2>
- Sosoni, V. i Biel, L. (2018). EU legal culture and translation. *International Journal of Language & Law*, 7, 1–7. <https://doi.org/10.14762/jll.2018.001>
- Strauss, A. i Corbin, J. (1990). *Basics of qualitative research*. Newbury Park: Sage Publications.
- Swain, M., Kinnear, P. i Steinman, L. (2011). *Sociocultural theory in second language education*. Bristol–Buffalo–Toronto: Multilingual Matters.
- Szczepaniak-Kozak, A. i Kłodnicka, N. (2015). Culture shock in the narrative approach: a portrait of two Britons living in Poland. *Forum Filologiczne Ateneum*, 1(3), 65–78.
- Szczepaniak-Kozak, A. i Wąsikiewicz-Firlej, E. (2013). From native speaker to intercultural speaker: an overview of fundamental concepts in foreign language teaching and learning. W: E. M. Nikolaeva (red.), *Сборник научных трудов. Современный мир: проблемы и перспективы*

- социально-экономического развития [Sbornik nauchnykh trudov. Sovremennyi mir: problemy i perspektivy sotsialno-ekonomicheskovo razvitya] (s. 7–21). Dimitrov: Российский Государственный Торгово-Экономический Университет.
- Szczepaniak-Kozak, A. (2012). The narrative approach: the individual perspective in intercultural meetings. W: M. J. Lorenzo-Modia i A. Szczepaniak-Kozak (red.), *From life to text: building linguistic and cultural identity* (s. 128–158). A Coruña-Piła: Wydawnictwo Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej w Pile.
- Szczepaniak-Kozak, A. (2014). Languageing a sojourner's experience: narrative accounts of learning a foreign language abroad. W: H. Lankiewicz i E. Wąsikiewicz-Firlej (red.), *Languageing experiences: learning and teaching revisited* (s. 130–156). Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing.
- Śpiewak, G. i Zaród, M. (2015). Dwugłos na temat skuteczności nauczania języków obcych w szkołach publicznych. *Języki Obce w Szkole*, 3, 117–179.
- Teng, F. M. (2019). Learner identity and learners' investment in EFL learning: a multiple case study. *Iranian Journal of Language Teaching Research*, 7(1), 43–60.
- Thomas, D. C. (2006). Domain and development of cultural intelligence: the importance of mindfulness. *Group and Organization Management*, 31(1), 78–99. <https://doi.org/10.1177/1059601105275266>
- Thomas, W. I. i Znaniecki, F. (1918–1920). *The Polish peasant in Europe and America* (t. 5). Boston: Gorham Press.
- TNS Global (2015). *Znajomość języków obcych*. http://www.tnsglobal.pl/wp-content/blogs.dir/9/files/2015/06/K.041_Znajomosc_jezykow_obcych_Oo5a-15.pdf [dostęp: 12.01.2016].
- Traktat o funkcjonowaniu Unii Europejskiej* [Wersje skonsolidowane Traktatu o Unii Europejskiej i Traktatu o funkcjonowaniu Unii Europejskiej] (2012). <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PL/TXT/PDF/?uri=OJ:C:2012:326:FULL&from=PL>
- UNESCO (2014). *Global flow of tertiary-level students*. www.uis.unesco.org/Education/Pages/international-student-flow-viz.aspx [dostęp: 15.06.2018].
- UNESCO (2019). *Global flow of tertiary-level students*. <http://uis.unesco.org/en/visualisation/global-flow-tertiary-level-students>
- Ustawa o języku polskim z dnia 7 października 1999 r.* (1999, z późn. zm.). <http://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=wdu19990900999>
- Ustawa o mniejszościach narodowych i etnicznych oraz o języku regionalnym z 6 stycznia 2005 r.* (2005, z późn. zm.). <http://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/download.xsp/WDU2005010141/U/D20050141Lj.pdf>
- Van der Zee, K. I. i Van Oudenhoven, J. P. (2001). The Multicultural Personality Questionnaire: reliability and validity of self and other ratings of multicultural

- effectiveness. *Journal of Research in Personality*, 35(3), 278–288. <https://doi.org/10.1006/jrpe.2001.2320>
- Van Mol, C. i Timmerman, C. (2013). Should I stay or should I go? An analysis of the determinants of intra-European students mobility. *Population, Place and Space*, 20(5), 465–479. <https://doi.org/10.1002/psp.1833>
- Wąsikiewicz-Firlej, E. (2014). Constructing the professional identity of EFL teachers through languaging: a narrative inquiry. W: H. Lankiewicz i E. Wąsikiewicz-Firlej (red.), *Languaging experiences: learning and teaching revisited* (s. 157–190). Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing.
- Wąsikiewicz-Firlej, E. (2020). Intercultural experiences from the perspective of narrative interviewing: Methodological pitfalls and challenges in the eyes of the student and the teacher. *Neofilolog*, 55(2), 307–326. <https://doi.org/10.14746/n.2020.55.2.9>
- Weedon, C. (1987). *Feminist practice and poststructuralist theory*. Oxford: Blackwell.
- Weick, K. E., Sutcliffe, K. M. i Obstfeld, D. (2005). Organizing the process of sensemaking. *Organization Science*, 16(4), 409–421.
- Wicherkiewicz, T. (2016). Ginące języki, etniczność, tożsamość i polityka. W: N. Nau, M. Hornsby, M. Karpiński, K. Klessa, T. Wicherkiewicz i R. Wójtowicz (red.), *Języki w niebezpieczeństwie. Księga wiedzy* (s. 105–133). Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Wielojęzyczność: atut dla Europy i wspólne zobowiązanie. Rezolucja Parlamentu Europejskiego z dnia 24 marca 2009 r. w sprawie wielojęzyczności: atut dla Europy i wspólne zobowiązanie (2008/2225(INI)) (2010). <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PL/TXT/HTML/?uri=CELEX:52009IP0162&from=MT>
- Wilczewski, M. i Söderberg, A.-M. (2017). Badania nad komunikacją międzykulturową: dotychczasowe paradygmaty i perspektywy badawcze. *Zeszyty Prasoznawcze*, 3(231), 540–566. <https://doi.org/10.4467/22996362PZ.17.033.7330>
- Wróblewska-Pawlak, K. (2004). Język – tożsamość – migracja. O strategiach adaptacyjnych Polaków zamieszkających we Francji w latach osiemdziesiątych XX wieku. Warszawa: Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego.
- Wróblewska-Pawlak, K. (2014). O naturalnej dwujęzyczności i przekazywaniu języka dzieciom w sytuacji migracji. *LingVaria*, 17(1), 239–250. <https://doi.org/10.12797/LV.09.2014.17.14>
- Wygotski, L. S. (1978). *Mind in society: the development of higher psychological processes*. Cambridge: Harvard University Press.
- Xamaní, M. I. (2015). Second language acquisition and the language tourism experience. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 178, 139–145. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.03.170>

- Xintian, Y. (2002.) An outline of international culture. W: Y. Xintian (red.), *Cultural impact on international relations* (s. 105–125). Washington: The Council for Research in Values and Philosophy.
- Yates, L. (2005). Negotiating an institutional identity: individual differences in NS and NNS teacher directives. W: K. Bardowi-Harlig i B. S. Hartford (red.), *Interlanguage pragmatics. Exploring institutional talk* (s. 67–98). Mahwah: Lawrence Erlbaum.
- Zarzycka, G. (2016). O wspólnocie dyskursywnej glottodydaktyków polonistycznych. W: I. Janowska i P. E. Gębał (red.), *O lepsze jutro studiów polonistycznych w świecie. Glottodydaktyka polonistyczna dziś* (s. 15–34.). Kraków: Księgarnia Akademicka.
- Zarzycka, G. (2017). Glottodydaktyka polonistyczna w procesie rozwoju. Rozważania na marginesie monografii Władysława T. Miodunki, *Poradnik Językowy*, 8, 56–73.
- Zarzycka, G. (2018). Dyskurs – dyskursologia – glottodydaktyka polonistyczna. *Acta Universitatis Lodzensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców*, 25, 27–42. <https://doi.org/10.18778/0860-6587.25.03>
- Zellermayer, M. (1997). When we talk about collaborative curriculum-making, what are we talking about? *Curriculum Inquiry*, 27(2), 187–214. <https://doi.org/10.1111/0362-6784.00047>
- Zimmerman, D. H. i Pollner, M. (1970). The everyday world as a phenomenon. W: J. D. Douglas (red.), *Understanding everyday life: towards a reconstruction of sociological knowledge* (s. 80–103). London: Routledge & Kegan Paul.
- Żurek, A. (2018). *Strategie komunikacyjne osób dwujęzycznych. Na przykładzie polszczyzny odziedziczonej w Niemczech*. Kraków: Universitas.

Streszczenie

Monografia jest poświęcona wzajemnym relacjom między językiem a komunikacją międzykulturową ze szczególnym uwzględnieniem znaczenia znajomości języków obcych w kształtowaniu pozytywnych doświadczeń osobistych, zawodowych i edukacyjnych przez studentów przebywających przez dłuższy czas za granicą, głównie w ramach programu Erasmus+. Autorzy przedstawiają krytyczną perspektywę postrzegania roli języka angielskiego jako *lingua franca* w relacjach międzykulturowych i podkreślają kluczową rolę języka lokalnego (w tym wypadku polskiego) w procesach kontroli rozmowy i integracji społecznej. Monografia rozpoczyna się od przeglądu literatury, który skupia się na rodzajach przyczyn leżących u podstaw decyzji o wyjeździe lub pobycie za granicą oraz inwestowania w naukę lokalnego języka. W kolejnej części przedstawiono teoretyczne i metodologiczne aspekty badań narracyjnych w kontekście komunikacji międzykulturowej. Rozważania kończy prezentacja wyników badania opartego na wywiadzie narracyjnym, w którym na przestrzeni dwóch lat (2018–2019) udział wzięło 53 respondentów – przedstawicieli 24 krajów doświadczających dłuższego pobytu w Polsce w celach edukacyjnych lub zawodowych. Wbrew popularnym przekonaniom badanie wykazało, że znajomość języka angielskiego nie wystarczy, by swobodnie funkcjonować za granicą. Uzyskane wyniki wskazują, że osoby decydujące się na dłuższy pobyt poza krajem pochodzenia, powinny zainwestować w naukę języka lokalnego. W dłuższej perspektywie staje się on środkiem pogłębionej komunikacji międzykulturowej pomiędzy rodzimymi mieszkańcami a obcokrajowcami, którzy za jego pomocą mogą budować trwalsze relacje, kreować własną pozycję w społeczności przyjmującej, a zarazem powiększać osobiste zasoby kulturowo-językowe.

SŁOWA KLUCZOWE

- komunikacja międzykulturowa
- wielojęzyczność
- język lokalny
- język angielski
- *lingua franca*
- wywiad narracyjny

Summary

The monograph focuses on the interrelations between language and intercultural communication, with particular emphasis on the importance of foreign language skills in shaping positive personal, professional and educational experiences of students during longer stays abroad, mainly within the Erasmus+ programme. The authors present a critical perspective on the understanding of the role of English as a *lingua franca* in intercultural relations and highlight the key role of the local language (here: Polish) in the processes of conversational control and social integration. The monograph begins with a literature review that focuses on the types of motivations underlying the decision to go or stay abroad and invest in learning the local language. In the next chapter, the authors focus on methodological aspects of narrative research in the context of intercultural communication. The theoretical part is followed by the presentation of the findings of a study based on a narrative interview, which over the course of two years (2018–2019) involved 53 respondents – representatives of 24 countries, who share the experience of an extended stay in Poland for educational or professional purposes. Contrary to popular beliefs, the research revealed that English is not sufficient to function abroad successfully.

The results indicate that people who decide to stay abroad for a longer period of time should invest in learning the local language, which sooner or later becomes a medium of deep intercultural communication in terms of positioning themselves, building relationships and increasing their cultural and linguistic resources.

KEYWORDS

- intercultural communication
- multilingualism
- local language
- English language
- *lingua franca*
- narrative interview

Noty o autorach



Noty o autorach

dr hab. Emilia Wąsikiewicz-Firlej, prof. UAM pracuje na stanowisku profesora uczelni w Szkole Języków i Literatury Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu. Na jej dorobek naukowy składa się ponad 40 referatów wygłoszonych podczas konferencji krajowych i międzynarodowych oraz 50 prac obejmujących monografię, artykuły w czasopismach, rozdziały w monografiach oraz współredagowane tomy. W obszarze zainteresowań badaczki znajduje się komunikacja zawodowa i międzykulturowa, dyskurs biznesu i reklamy, nauczanie języka specjalistycznego, a od niedawna również wielojęzyczność i polityka językowa. Obecnie prowadzi prace badawcze w ramach projektu MaMLiSE („Majority and minority languages in school environment: helping teachers, pupils and parents”), realizowanego w ramach programu Erasmus+.

ORCID: 0000-0003-4457-9715

dr hab. Anna Szczepaniak-Kozak, prof. UAM pracuje na stanowisku profesora uczelni w Szkole Języków i Literatury Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu. Jej główne zainteresowania naukowe to językoznawstwo stosowane, w szczególności pragmatyka interjęzykowa (akwizycyjna), nauczanie języka obcego i ukierunkowane pedagogicznie badania mowy nienawiści. Jest autorką trzech książek, współredaktorką sześciu monografii i autorką ponad 50 prac naukowych. Obecnie pełni funkcję głównej koordynatorki projektu MaMLiSE („Majority and minority languages in school environment: helping teachers, pupils and parents”) prowadzonego w ramach programu Erasmus+ (Akcja 2.: Partnerstwa strategiczne w sektorze Edukacji szkolnej, numer: 2020-1-PL01_KA201-081612). Projekt ma na celu przygotowanie oferty szkoleniowej dla nauczycieli pracujących w klasach zróżnicowanych pod względem znajomości języka edukacji szkolnej. W latach 2014–2016 prowadziła działalność badawczą i szkoleniową w ramach współfinansowanego przez Komisję Europejską projektu RADAR („Regulating anti-discrimination and anti-racism”). Zespół RADAR prowadził badania w zakresie mowy nienawiści o podłożu rasistowskim i ksenofobicznym.

ORCID: 0000-0002-5549-6862

dr hab. Hadrian Lankiewicz, prof. UG pracuje w Instytucie Lingwistyki Stosowanej Uniwersytetu Gdańskiego, sprawując funkcję jego dyrektora. Ponadto jest zatrudniony na stanowisku profesora uczelni w Katedrze Literatury i Badań nad Językiem Politechniki Koszalińskiej. Z wykształcenia jest historykiem, anglistą i italianistą. Ma potrójny tytuł zawodowy magistra, stopień doktora w zakresie literaturoznawstwa oraz stopień doktora habilitowanego w zakresie językoznawstwa. Jego zainteresowania naukowe dotyczą zarówno zagadnień językoznawczych (akwizycja języka obcego, tożsamość językowa, wielojęzyczność, polityka językowa), jak i literaturoznawczych, i są najczęściej inspirowane aplikacją metafory ekologicznej w badaniach nad językiem i wytworami kultury. Ważnym elementem jego publikacji naukowych jest tzw. perspektywa krytyczna.

ORCID: 0000-0001-5124-7861

Narodowa Agencja Programu Erasmus+
i Europejskiego Korpusu Solidarności
Edukacja, Szkolenia, Młodzież

 Erasmus+
Zmienia życie, otwiera umysły

 EUROPEJSKI
KORPUS
SOLIDARNOŚCI
RAZEM MOŻEMY WIĘCEJ



Unia Europejska
Europejski Fundusz Społeczny





Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji (FRSE) działa od 1993 r. Pełni funkcję Narodowej Agencji Programu Erasmus+ i Europejskiego Korpusu Solidarności na lata 2021–2027, od 2014 r. uczestniczy również we wdrażaniu Programu Operacyjnego Wiedza Edukacja Rozwój (PO WER). Równolegle realizuje europejskie inicjatywy informacyjno-edukacyjne: eTwinning, Eurodesk Polska, Eurydice, Europass, EVET i EPALE. Wspiera także współpracę z krajami Wschodu za pośrednictwem Polsko-Litewskiego Funduszu Wymiany Młodzieży, Polsko-Ukraińskiej Rady Wymiany Młodzieży oraz Centrum Współpracy SALTO z Krajami Europy Wschodniej i Kaukazu. Fundacja jest też organizatorem Kongresu Edukacji, najważniejszego w Polsce wydarzenia edukacyjnego.

www.frse.org.pl