

Studencka komunikacja międzykulturowa w kontaktach polsko-chińskich

Elżbieta Gajek

Uniwersytet Warszawski

1. Wstęp

Komunikacja międzykulturowa, komunikacja akademicka, tworzenie tożsamości w dyskursie, wielokulturowość kształcenia akademickiego, tworzenie znaczeń były obszarami zainteresowań akademickich Profesor Anny Duszak, które pozwalają na pogłębienie rozumienia zjawisk obserwowanych w projekcie polsko-chińskim. W analizie zostały wykorzystane odniesienia do komunikacji międzykulturowej, które znajdują się m.in. w następujących tekstach autorstwa lub pod redakcją Anny Duszak: *Tekst, dyskurs, komunikacja międzykulturowa* (Duszak 1998), *Barriers in communication* (Krzyszowski 2006, w: Duszak i Okulska red. 2006), *Metalanguageing and styling in academic communication* (Duszak 2006, w: Duszak i Okulska red. 2006), *Between styles and values: An academic community in transition* (Duszak 2005, w: Cortese i Duszak red. 2005), *Us and Others: Social Identities across Discourses and Cultures* (Duszak red. 2002). Teoretyczne rozważania prowadzone przez Annę Duszak zainspirowały autorkę do podjęcia projektu, którego cel był dwójaki: rozpoznanie zjawisk zachodzących podczas komunikacji międzykulturowej między studentami oraz przygotowanie studentów

– przyszyłych nauczycieli języków do podejmowania projektów międzynarodowych w praktyce edukacyjnej.

2. Akademska komunikacja międzykulturowa

Akademicka komunikacja międzykulturowa była wpisana w istnienie uniwersytetów od początku ich powstawania w pierwszych wiekach minionego tysiąclecia (Sanz i Bregan 2006). Nabrała ona przyspieszenia szczególnie po przyjęciu w 2007 roku Strategii Bolońskiej dla europejskiego szkolnictwa wyższego (*Bologna Process 2007a, 2007b*). Może ona być rozpatrywana z wielu punktów widzenia, m.in. ekonomicznego, kulturowego i językowego. W świecie nieustannych kontaktów, wymiany dóbr materialnych i niematerialnych przyczynia się do dialogu międzykulturowego (Bregan 2011), którego podstawowym narzędziem jest wspólny język. Taką rolę przypisuje się zwykle językowi angielskiemu, powszechnie używanemu jako *lingua franca*. Jednak w świecie akademickim nie może on być jedynym środkiem porozumienia; ważne jest zapewnienie miejsca także innym językom, drugiemu i trzeciemu zależnie od potrzeb społeczności. Są one częścią szeroko pojętego kontekstu, w którym odbywa się komunikacja międzykulturowa.

3. Kontekst sytuacji komunikacyjnej

W dyskusji nad znaczeniem kontekstu w komunikacji międzykulturowej Anna Duszak koncentruje się na aspektach językowych i kulturowych. Podkreśla nierozzerwalność języka i kontekstu jako dwóch podstawowych kulturowych uwarunkowań dyskursu. Jej zdaniem „Język i kontekst współtworzą się nawzajem, przy czym język zarówno kontekstualizuje, jak i jest kontekstualizowany” (Duszak 1998: 247). W opisywanym projekcie oprócz elementów lingwistycznych i kulturowych ważne są także dydaktyczne i techniczne składowe kontekstu.

3.1. Kontekst kulturowy i lingwistyczny

Refleksja teoretyczna nad procesami zachodzącymi w akademickiej komunikacji międzykulturowej, którą proponowała Anna Duszak (1997; 1998), przyczynia się do pogłębienia rozumienia zjawisk zachodzących podczas komunikacji międzykulturowej. W skład kontekstu wchodzi zarówno wiedza kognitywna o rzeczywistości pozajęzykowej, jak i znajomość społeczno-kulturowych uwarunkowań procesów porozumiewania się (Duszak 1998: 247). „Kontekst jest światem wypełnionym ludźmi tworzącymi wypowiedzi, ludźmi którzy mają społeczną, kulturową i indywidualną tożsamość, mają określoną wiedzę, przekonania, cele, pragnienia i którzy wchodzi między sobą w kontakty w społecznie i kulturowo zdefiniowanych sytuacjach” (Schiffrin 1994: 364, cytowane przez Duszak 1998: 247). Anna Duszak dodaje, że kontekst może być interpretowany w następujących kategoriach sytuacyjnych: tło, uczestnicy albo „tonacja” rozumiana jako stopień sformalizowania wypowiedzi (1998: 247).

Znaczenie kontekstu kulturowego w uczeniu się języków obcych jest podkreślane przez wielu badaczy. Y.-H. Tseng (2002) wskazuje, że treści kulturowe zmieniają indywidualne poglądy uczniów na świat. G. Robinson-Stuart i H. Nocon (1996: 432) podkreślają znaczenie strategii, które ułatwiają uczącym się języka negocjowanie znaczenia i rozumienie tekstów, w których używany jest język. D. Shanahan (1997: 168) stwierdza, że treści kulturowe są elementem żywego języka. Kultura nie składa się z faktów, których trzeba się nauczyć, ale jest stymulatorem potrzeby mówienia i używania obcego języka. S.L. McKay (2000: 7) podkreśla pozytywny wpływ treści kulturowych na motywację do uczenia się. W komunikacji językowej ważna jest możliwość korzystania z zasobów kultury własnej i obcej (McKay 2000: 9–10). Treści kulturowe wzmacniają świadomość możliwości interpretacji zjawisk z różnych perspektyw kulturowych. Nikt nie może uniknąć nakładania własnej „soczewki kulturowej”, ale poznawanie różnych perspektyw

kulturowych pozwala lepiej rozumieć „soczewki kulturowe” innych (Robinson-Stuart i Nocon 1996: 435).

3.1.1. *Languageing and styling*

Związki pomiędzy kontekstem kulturowym a językiem obserwowane podczas komunikacji międzykulturowej opisywane są za pomocą następujących terminów:

- *Languageing* (Cortese 2001) dotyczy aspektów społecznych użycia języka i procesów poznawczych z tym związanych. Pojęcie to zostało rozwinięte przez Annę Duszak (2006: 234) do postaci *metalinguageing*, która zakłada różnicę w świadomości użycia języka przez językoznawców i zwykłych użytkowników języka. Anna Duszak (2006: 235) wskazuje na fakt, że język specjalistów ma wpływ na język pozostałych użytkowników, ale także język niespecjalistów wpływa na język naukowy (Jaworski, Coupland i Galasiński red. 2004: 24, cytowany za: Duszak 2006: 235). Co więcej, język niespecjalistyczny może lepiej wyjaśniać zjawiska społeczne niż język naukowy (Preston 2004, cytowany za: Duszak 2006).
- *Languageness* jest cechą języka opisywaną przez M. Gardnera (2004: 210, cytowane przez Duszak 2006: 234) jako jakość identyfikowalna w dowolnym używanym języku. Nadawanie wysokiej rangi *languageness* własnego języka prowadzi do formalnych działań edukacyjnych, opisywania go i nauczania. Niskie poczucie *languageness*, czyli postrzeganie tej cechy jako zjawiska społeczno-kulturowego prowadzi do braku formalnych działań edukacyjnych w tym zakresie (Laakso 2016: 292).
- *Styling* wskazuje na konwergencję i dywergencję stylów akademickich, które powstają w wyniku działania różnych ideologii, nie zawsze odnoszących się do badań. *Styling* jest także wyrazem reakcji (w tym opozycji) na angielski jako *lingua franca* w środowisku

akademickim, który służy jako instrument globalizacji (Duszak 2006: 234). W tekstach akademickich wyróżnia się oprócz stylu naukowego styl praktycznonaukowy (por. Gajda 1999: 20; Duszak 2006: 242) jako styl pośredniczący pomiędzy stylem naukowym i popularno-naukowym oraz pomiędzy stylami używanymi w różnych dziedzinach (np. styl dydaktyczno-naukowy).

3.1.2. Bariery w komunikacji

W analizie komunikacji językowej często podejmowany jest temat przeszkód, a rzadziej czynników sukcesu, które gwarantują powodzenie komunikacyjne. Krzeszowski (2006) wskazuje na znaczenie barier fizycznych i barier mentalnych. Bariery fizyczne, np. odległość, można pokonać za pomocą środków technicznych, np. przez rozmowę audio lub wideo. Bariery mentalne zawierają w sobie pewne paradoksy: z jednej strony bariery te prowadzą do nieporozumień, a z drugiej strony ich brak zmniejsza potrzebę komunikacji werbalnej. Z kolei pojawiająca się potrzeba komunikacji werbalnej zwiększa ryzyko nieporozumień.

3.1.3. Przemiany w społeczności akademickiej

Anna Duszak porównuje środowisko akademickie do obłęzionej wieży z kości słoniowej w odniesieniu do czynników społecznych, ekonomicznych i organizacyjnych w relacjach uczelnia–świat zewnętrzny (Duszak 2005). W późniejszym tekście Anna Duszak (2015: 90, por. także Duszak 2016) zwraca uwagę, że model wspólnoty akademickiej jako wieży z kości słoniowej, w której członkowie o najwyższym statusie wyznaczają standardy wiedzy i praktyk komunikacyjnych, ustalają normy i wartości oraz decydują o dostępie do wspólnoty ulega wpływom myślenia korporacyjnego. Można mówić o „rosnącym znaczeniu obszarów peryferyjnych i osłabieniu centrum” (Duszak 2015: 91) przez takie praktyki, jak anonimowe recenzowanie prac naukowych, ocenianie grantów i ewaluacja

zajęć przez studentów. Nauczyciel akademicki jest mentorem studentów, ale czasami funkcjonuje jako usługodawca w masowym przedsiębiorstwie serwującym fast foody (Duszak 2015: 99).

3.2. Kontekst dydaktyczny

Celem nauczania i uczenia się języków jest przyswojenie narzędzi umożliwiających porozumienie pomiędzy rodzimymi i nierodzimi użytkownikami języka, czyli komunikacja międzykulturowa. Od dość dawna w dydaktyce języków obcych obowiązuje *podejście komunikacyjne*, które zakłada nauczanie porozumiewania się ustnego i pisemnego oraz jednoczesny rozwój kompetencji lingwistycznych, komunikacyjnych i socjolingwistycznych (Widdowson 1978; Richards i Rodgers 2001). Nacisk kładziony jest na uczenie się w działaniu, w bezpośredniej komunikacji między ludźmi (Johnson 1982; Richards i Rodgers 2001). Ważne jest rozumienie autentycznego kontekstu kulturowego i sytuacyjnego, w którym dochodzi do używania konkretnych wyrażen, a nie ich mechanicznego przyswajania (Littlewood 1981; Johnson 1982).

Tworzenie autentycznych warunków sprzyjających komunikacji pomiędzy natywnymi lub nienatywnymi użytkownikami języka zwiększa motywację do uczenia się języka i umożliwia uczestnikom stosowanie różnych strategii językowych. F. Kilickaya (2004) podkreśla, że możliwość wykorzystania wzorców językowych w autentycznej komunikacji umożliwia zmniejszenie luki pomiędzy kompetencją a wykonaniem. Teksty mówione i pisane przez uczniów są materiałami autentycznymi, gdyż służą autentycznej komunikacji. Jest to zgodne z definicją R.R. Jordana (1997), który opisuje teksty autentyczne jako materiały, które nie są tworzone w celu nauczania i uczenia się języków.

3.3. Kontekst techniczny

Wykorzystanie technologii informacyjnych i komunikacyjnych (TIK) zapewnia pełną realizację założeń międzykulturowego podejścia komunikacyjnego (O'Dowd 2006). Powszechnie dostępne narzędzia cyfrowe ułatwiają komunikowanie się ustne i pisemne. Dodatkowo można przysyłać obrazy, które stanowią element negocjacji znaczenia; pomocne są także różnojęzyczne translatory, które pomimo licznych wad, używane rozsądnie wspomagają porozumienie. Technika zapewnia możliwości zmian środków komunikacji, w których użytkownicy mogą jednocześnie używać komunikatora głosowego, wideo oraz czatu, a także przysyłać pliki graficzne. Na uwarunkowania kulturowe i lingwistyczne uczestników sytuacji komunikacyjnej nakładają się jednak czynniki socjolingwistyczne wynikające z kontekstu cyfrowego, z faktu używania cyfrowych narzędzi komunikacji. Jeśli narzędzia funkcjonują poprawnie, stają się niezauważalne dla użytkowników. Występuje wtedy zjawisko normalizacji techniki cyfrowej (Bax 2003). TIK są wykorzystywane do komunikacji w tandemach – parach uczniów danego języka, którzy w trakcie komunikowania się uczą się języków. Uczenie się języków w tandemach zostało zainicjowane w XIX wieku pomiędzy rodzimymi użytkownikami dwóch języków w taki sposób, że każdy uczył się języka swojego partnera. W latach 60. ubiegłego stulecia uczniowie wymieniali listy przesyłane tradycyjną pocztą, zaś w latach 90. wymieniali między sobą e-maile (Ayoun 1996; Levy 1997: 170–172; Warschauer 1996; Gajek 2000). Gdy tylko pojawiły się możliwości komunikowania ustnego, tworzono grupy uczniów komunikujące się synchronicznie (O'Dowd 2006).

4. Projekt polsko-chiński

Projekt realizowany był przez 10 tygodni pomiędzy studentami Instytutu Lingwistyki Stosowanej Uniwersytetu Warszawskiego i School of English and International Studies, University of International Business

and Economics w Pekinie. Uczestnicy zostali połączeni losowo w 48 tandemów w celu prowadzenia jednogodzinnej rozmowy raz w tygodniu na jeden z 10 sugerowanych tematów dyskusji, takich jak hobby, życie akademickie, wakacje, kulinaria, edukacja, podróże, wypoczynek, uczenie się języków obcych, biznes, zatrudnienie. Polecanym narzędziem komunikacji był komunikator QQ.

Studenci polscy mieli obowiązek pisać krótkie raporty nt. treści przeprowadzonych rozmów. Studenci chińscy pisali dzienniki zawierające refleksje na temat strategii uczenia się języka i strategii komunikacyjnych używanych podczas rozmów z polskimi partnerami. Obie grupy odpowiedziały na pytania w kwestionariuszach ewaluacyjnych. Cele i wyniki projektu zostały szczegółowo opisane w kilku publikacjach autorki (Gajek 2012; 2014a; 2014b).

5. Analiza przebiegu i wyników projektu

Celem niniejszej analizy jest badanie relacji pomiędzy koncepcjami teoretycznymi a praktyką komunikacyjną na przykładzie projektu polsko-chińskiego. Pytania badawcze można sformułować następująco:

- Czy prezentowane koncepcje znajdują odzwierciedlenie w relacjach studentów polskich i chińskich?
- Jeśli tak, to w jakim stopniu i zakresie?
- Jeśli nie, to jakie czynniki mogą wpływać na niezgodność teorii i praktyki?

5.1. Rola kontekstu

Z jednej strony zaobserwowano pozytywny wpływ kontekstu na komunikację międzykulturową. Studenci obu uczelni reprezentowali podobne grupy wiekowe, znajdowali się w podobnej sytuacji społecznej, mieli podobny status i plany na przyszłość. Obie grupy znały angielski i reguły

angielskojęzycznej kultury komunikacji. Wykazały się dużą ogólną kompetencją międzykulturową oraz zainteresowaniem kulturą partnerów.

Z drugiej strony zaobserwowano negatywny wpływ kontekstu, czyli wstępne wyobrażenia i stereotypy wnoszone przez obie grupy. Polscy studenci postrzegali Chiny i Chińczyków jako dostawców tanich produktów przemysłowych. Chińczycy dowiedzieli się o istnieniu Polski jako kraju w Europie Środkowej.

5.2. Bariery w komunikacji

Komunikacja przebiegała płynnie. Głównym problemem była odległość czasowa wyrażająca się różnicą siedmiu godzin, która komplikowała ustalenie momentu spotkania. Drugi problem stanowiła zawodna technika. Różnica czasu powodowała niezbyt częste, lecz nagłe odwoływanie ustalonego terminu rozmowy. Prowadziło ono do niewielkich nieporozumień i niejasności w odczytywaniu uprzejmości.

Bariery mentalne były niwelowane przez strukturę projektu. Studenci doceniali propozycje tematów do każdej z rozmów, gdyż wiedzieli, od czego mogą zacząć rozmowę. Tematy odnosiły się do ich bezpośredniego doświadczenia. Jednak nie czuli się ograniczeni propozycją. Mieli także świadomość możliwości elastycznego podejścia do tematu, jeśli rozmowa potoczy się w innym kierunku. Obie grupy przystąpiły do projektu dobrowolnie, co wzmacniało motywację i wytrwałość.

Bariery werbalne rozwiązywano wykorzystując narzędzia techniczne: wbudowany w QQ słownik EN-ZH i ZH-EN. Studenci przesyłali sobie obrazki pobrane z google.graphics. W ostateczności pomagał translator Translate.google.

5.3. Styl akademicki

Analiza stylu wskazuje na jego różne odmiany stosowane przez studentów. Styl komunikacji mówionej był nieformalny, swobodny

– odpowiedni do podejmowanych treści. Akademicki charakter stylu wynikał ze statusu studentów i usytuowania projektu jako współpracy pomiędzy instytucjami akademickimi. Raporty zaś studentów polskich i refleksje studentów chińskich pisane były w stylu dydaktyczno-naukowym z przeznaczeniem dla nauczycieli obu uczelni jako dokumenty potwierdzające wykonaną pracę.

Treścią projektu była kultura, a główny środek komunikacji stanowił język angielski. Ponieważ kilkoro Polaków uczyło się języka chińskiego, zarówno język chiński, jak i polski pojawiały się odpowiednio do potrzeb. Studenci chińscy prosili także swoich interlokutorów o nauczanie ich wybranych zwrotów w języku polskim. Wyrażali nadzieję, że chiński jako „największy” język świata będzie w przyszłości odgrywał rolę języka międzynarodowego w bardziej znaczący sposób niż obecnie.

Analiza komentarzy studentów i ich odpowiedzi w ankietach ewaluacyjnych ilustrują przełożenie pojęć *languageing* i *languageeness* proponowanych przez Annę Duszak (2006) na język prowadzonej przez nich komunikacji. Studenci mieli wysoką świadomość *languageeness* we wszystkich używanych językach, czyli przede wszystkim w języku angielskim, ale także w polskim i chińskim. Jako adepci kierunku lingwistycznego odróżniali dokładnie cechy języka specjalistycznego w komunikacji akademickiej i cechy języka potocznego w zakresie proponowanych do rozmowy tematów. Wyniki ankiet wskazują na to, że studenci rozumieli związek kultury i języka, korzystali z zasobów kultury własnej oraz kultury języka angielskiego.

5.4. Oblężona wieża z kości słoniowej

Oblężenie wieży z kości słoniowej analizowane przez Annę Duszak (2005) w kontekście społeczności akademickiej odnosi się do czynników ekonomicznych, organizacyjnych, społecznych, zasobów ludzkich i infrastruktury. Ma ono jednak charakter wewnętrzny, krajowy i dotyczy zmian, które zachodziły w polskim środowisku akademickim pod

koniec ubiegłego wieku. W analizowanym projekcie pojęcie obłąnienia może być rozszerzone o czynniki wynikające z globalizacji. Dotyczy ono internacjonalizacji oraz cyfrowych narzędzi techniki, które są używane poza cyfrową infrastrukturą akademicką.

Uczelnia jako wieża z kości jawi się jako konstrukcja zbudowana z bardzo szlachetnego materiału. W projekcie była tak postrzegana przez studentów (mimo wątpliwości ekologicznych dotyczących kości słoniowej pozyskiwanej z martwych zwierząt). Studia i studiowanie było wartością nie tylko zawodową, ale i osobistą. Studenci doceniali zdobyte doświadczenie zawodowe, osobiste, kulturowe i językowe.

Mimo tego, że obłąnienie jest stanem zagrożenia, w niniejszym projekcie nie zaobserwowano jego cech. Możliwość komunikacji międzykulturowej była dodatkową wartością, a nie zagrożeniem, pasowała do szlachetności materiału. Precyzyjnie określone cele projektu, tematy rozmów, zaangażowanie studentów, a także ich duża autonomia w zakresie treści, organizacji i techniki wspierały koncepcję uczelni jako wieży z kości słoniowej. Nie można było jednak zauważyć cech obłąnienia.

Powyższe wyniki kontrastują z obserwacjami uzyskanymi w późniejszych doświadczeniach z innych projektów europejskich (zob. Gajek 2015). Internacjonalizacja była w nich postrzegana raczej jako obniżenie jakości kształcenia, a możliwość komunikacji międzykulturowej stanowiła dodatkowo niepotrzebne obciążenie. Komunikację międzykulturową określano jako zagrożenie dla lokalnych wartości akademickich. W zestawieniu z wynikami, które dostarczył niniejszy projekt, można to interpretować w sposób następujący: studiom i studiowaniu nie nadaje się cech wartości i szlachetności – stają się one raczej umową konsumencką. Innymi słowy, wieża traci cechy szlachetnego materiału i nie jest już obłąniona, nabrała bowiem charakteru „centrum handlowego”. Ilustruje to zmiany w postrzeganiu i formach uczestnictwa we wspólnocie akademickiej, na które zwraca uwagę Anna Duszak (2015).

6. Podsumowanie

Analiza projektu polsko-chińskiego z perspektywy teoretycznej proponowanej w wielu publikacjach przez Annę Duszak pogłębia rozumienie procesów, które zachodziły w komunikacji akademickiej na poziomie studenckich kontaktów międzykulturowych. Praktyka i teoria pozostają w dużym związku, jednak ze względu na uwarunkowania projektu nie wszystkie założenia teoretyczne znajdują potwierdzenie w praktyce.

Wyniki projektu potwierdzają znaczenie kontekstu w akademickiej komunikacji międzykulturowej, wstępnych przekonań uczestników oraz postrzegania edukacji wyższej jako procesu formacyjnego w szerszym zakresie niż kształcenie zawodowe. Atrakcyjność „odległej kultury” oraz autonomia studentów sprzyjały komunikacji.

Nie znalazły natomiast potwierdzenia założenia dotyczące barier w komunikacji międzykulturowej. Konstrukcja i organizacja projektu ograniczały możliwości ich wystąpienia. Brak przymusu uczestniczenia w projekcie mógł spowodować, że studenci niechętni podjęcia się tego zadania, a więc posiadający silne bariery, nie wzięli w nim udziału. Z tego względu wpływ barier na komunikację międzykulturową okazał się niewielki.

Bibliografia

Ayoun, Dalila

1996 „Write from the Start! E-mail for beginning French students”, w: Mark Warschauer (red.), 41–43.

Bax, Stephen

2003 „CALL – Past, present and future”, *System* 31/1: 13–28.

Bologna Process

2007a London Communiqué „Towards the European Higher Education Area: responding to challenges in a globalised world”, http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/documents/MDC/London_Communique18May2007.pdf, DOA [data dostępu: 3.10.2010].

- 2007b *European Higher Education in a Global Setting. A Strategy for the External Dimension of the Bologna Process*, <http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/documents/WGR2007/Strategy-for-EHEA-in-global-setting.pdf>, DOA [data dostępu: 14.08.2009].
- Bregan, Sjur
2011 „Internationalization of higher education: A perspective of European values”, w: Waldemar Martyniuk (red.), 11–27.
- Campagna, Sandra, Elana Ochse, Virginia Pulcini i Martin Solly (red.)
2016 *Languageing in and Across Communities: New Voices, New Identities: Studies in Honour of Giuseppina Cortese*. Frankfurt: Peter Lang.
- Cortese, Giuseppina
2001 „Introduction”, w: Giuseppina Cortese i Dell Hymes (red.), 193–230.
- Cortese, Giuseppina i Dell Hymes (red.)
2001 *Languageing in and across human groups: Perspectives on difference and asymmetry*. Wydanie monograficzne *Textus* 14/2.
- Cortese, Giuseppina i Anna Duszak (red.)
2005 *Identity, Community, Discourse: English in Intercultural Settings*. Bern: Peter Lang.
- Duszak, Anna
1997 *Culture and Styles of Academic Discourse*. New York: Mouton de Gruyter.
1998 *Tekst, dyskurs, komunikacja międzykulturowa*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PAN.
2005 „Between styles and values: An academic community in transition”, w: Giuseppina Cortese i Anna Duszak (red.), 69–94.
2006 „’Metalanguageing’ and styling in academic communication”, w: Anna Duszak i Urszula Okulska (red.), 233–260.
2015 „Wielogłosowość języków nauki a tożsamość akademicka w świetle lingwistyki stosowanej”, w: Anna Duszak, Anna Jopek-Bosiacka i Grzegorz Kowalski (red.), 81–106.
2016 „From academic community ‘in transition’ to academic community ‘in combat’”, w: Sandra Campagna, Elana Ochse, Virginia Pulcini i Martin Solly (red.), 315–336.

- Duszak, Anna (red.)
 2002 *Us and Others: Social Identities across Discourses and Cultures*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- Duszak, Anna i Urszula Okulska (red.)
 2006 *Bridges and Barriers in Metalinguistic Discourse*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Duszak, Anna, Anna Jopek-Bosiacka i Grzegorz Kowalski (red.)
 2015 *Tekst naukowy i jego przekład*. Kraków: Universitas.
- Gajda Stanisław
 1999 „Język nauk humanistycznych”, w: Walery Pisarek (red.), 14–22.
- Gajek, Elzbieta
 2000 „E-mail for English”, *Network* 3/1: 9–12.
 2012 „Interkulturowe QQanie polsko-chińskie”, *EduAkcja. Magazyn edukacji elektronicznej* 2/4: 69–79.
 2014a „The effects of Polish-Chinese language tandem work at tertiary level”, *US-China Educational Review*, 4/3: 203–208.
 2014b „Wirtualna wizyta w Pekinie”, *Języki obce w szkole* 4: 113–118.
 2015 „Projekty międzynarodowe online w akademickim kształceniu językowym”, w: Monika Srebro, Elzbieta Typek i Lidia Zielińska (red.), 147–157.
- Garner, Mark
 2004 *Language: An Ecological View*. Bern: Peter Lang.
- Jaworski Adam, Nicolas Coupland i Dariusz Galasiński (red.)
 2004 *Metalanguage: Social and Ideological Perspectives*. Berlin: Mouton de Gruyter.
- Johnson, Keith
 1982 *Communicative Syllabus Design ad Methodology*. Oxford: Pergamon.
- Jordan, Robert. R.
 1997 *English for Academic Purposes: A Guide and Resource for Teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Kilickaya, Ferit
 2004 „Authentic Materials and Cultural Content in EFL Classrooms”, *The Internet TESL Journal*, X/7, <http://iteslj.org/Techniques/Kilickaya-AutenticMaterial.html>, DOA [data dostępu: 30.01.2017].

- Krzeszowski, Tomasz
 2006 „Barriers in communication”, w: Anna Duszak i Urszula Okulska (red.), 203–216.
- Laakso, Johanna
 2016 „Metadiversity, or the uniqueness of the lambs”, w: Reetta Toivanen i Janne Saarikivi (red.), 284–298.
- Levy, Mike
 1997 *Computer-assisted Language Learning: Context and Conceptualization*. Oxford: Oxford University Press.
- Littlewood, William
 1981 *Communicative Language Teaching*. Cambridge University Press, Cambridge.
- Martyniuk, Waldemar (red.)
 2011 *Internacjonalizacja studiów wyższych*. Warszawa: Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji.
- McKay, Sandra L.
 2000 „Teaching English as an international language: Implications for cultural materials in the classroom”, *TESOL Journal*, 9/4: 7–11.
- O’Dowd, Robert
 2006 *Telecollaboration and the Development of Intercultural Communicative Competence*. München: Langenscheidt-Longman.
- Pisarek, Walery (red.)
 1999 *Polszczyzna 2000*. Kraków: Ośrodek Badań Prasoznawczych UJ.
- Preston, Denis
 2004 „Folk metalanguage”, w: Adam Jaworski, Nicolas Coupland i Dariusz Galasiński (red.), 75–101.
- Richards, Jack. C. i Theodore S. Rodgers
 2001 *Approaches and Methods in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Robinson-Stuart, Gail i Honorine Nocon
 1996 „Second culture acquisition: Ethnography in the foreign language classroom”, *The Modern Language Journal* 80/4: 431–449.
- Sanz, Nuria i Sjur Bregan
 2006 *The Heritage of European Universities. Council of Europe Higher Education Series No. 7*. 2nd edition. Strasbourg: Council of Europe Publishing.

Schiffrin, Deborah

1994 *Approaches to Discourse*. Cambridge, MA & Oxford: Blackwell.

Shanahan, Daniel

1997 „Articulating the relationship between language, literature and culture: Toward a new agenda for foreign language teaching and research”, *The Modern Language Journal* 81/2: 164–174.

Srebro, Monika, Elżbieta Typek i Lidia Zielińska (red.)

2015 *Przyszłość nauczania języków obcych na uczelniach wyższych*. Kraków: Fundacja Uniwersytetu Ekonomicznego w Krakowie.

Toivanen Reetta i Janne Sarikivi (red.)

2016 *Linguistic Genocide or Superdiversity? New and Old Language Diversities*. Bristol, Buffalo, Toronto: Multilingual Matters.

Tseng, Yueh-Hung

2002 „A lesson in culture”, *ELT Journal* 56/1: 11–21.

Warschauer, Mark (red.)

1996 *Virtual Connections: Online Activities and Projects for Networking Language Learners*. Honolulu, HI: University of Hawaii Second Language Teaching and Curriculum Center.

Widdowson, Henry

1978 *Teaching Language as Communication*. Oxford: Oxford University Press.