

Agnieszka Jasińska

Uniwersytet Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie

agnieszka.jasinska@up.krakow.pl

ORCID: 0000-0002-4848-1945

USTNE I PISEMNE GATUNKI WYPOWIEDZI STOSOWANE NA POLSKICH UCZELNIACH W PERSPEKTYWIE GLOTTODYDAKTYCZNEJ

W ostatnich latach liczba studentów cudzoziemskich na polskich uczelniach znacząco się zwiększyła. W roku akademickim 2019/2020 było ich 77 000, w 2022/2023 liczba ta przekroczyła 105 000. Rosnące zainteresowanie studiami w Polsce wymusza refleksję nad przygotowaniem programów nauczania języka do celów akademickich. Pojęcie to jest jednak słabo rozpoznawane przez wielu nauczycieli języka polskiego jako obcego i bardzo często utożsamiane jest ze stylem naukowym.

STYL NAUKOWY A JĘZYK DO CELÓW AKADEMICKICH

Opis stylu naukowego w polskiej literaturze językoznawczej zawierają prace m.in. Z. Klemensiewicza (1953), A. Furdala (1973), M. Rachwałowej (1986), A. Wilkonia (2000), H. Kurkowskiej i S. Skorupki (2001), a przede wszystkim S. Gajdy (1982, 1994, 2001). Styl naukowy jest przedstawiany jako odmiana języka stosowana w tekstach prezentujących wyniki działań poznawczych człowieka. Nie jest on jednorodny, co wynika ze zróżnicowania metodologicznego i przedmiotowego oraz sposobu przekazywania informacji.

Według Stanisława Gajdy (2001: 185) głównym wykładnikiem stylu naukowego jest terminologia, czyli jednostki leksykalne pełniące funkcję znaku fachowego. Stanowią one od 20 do 50% słów użytych w tekście naukowym. Cechy terminów naukowych to:

- ścisłość znaczenia tożsamego z formalnologicznie traktowanym pojęciem,
- systemowość,
- ograniczoność.

Systemowość to cecha, która umiejscawia termin fachowy w systemie pojęć, a ograniczoność dotyczy zakresu użycia danej jednostki leksykalnej.

Ważnym aspektem stylu naukowego są jego odmiany. Gajda wyróżnia ich cztery, a podstawowym kryterium podziału są grupy użytkowników. Chodzi o:

- odmianę teoretyczno-naukową, którą posługują się między sobą specjaliści,
- odmianę dydaktyczno-naukową, służącą kontaktom specjalistów z adeptami danej dziedziny,
- odmianę popularnonaukową, stosowaną w kontaktach specjalistów z niespecjalistami,
- odmianę praktyczno-naukową.

Pierwsza z nich konstituuje centrum stylu naukowego, ale to dwie następne są najważniejsze z punktu widzenia niniejszego artykułu.

Odmiana dydaktyczno-naukowa dotyczy przekazywania wiedzy i rozwijania umiejętności jej stosowania. Kluczową sprawą w komunikowaniu się między nadawcą – nauczycielem a odbiorcą – adeptem danej dziedziny (ucniem, studentem) jest dystans poznawczo-językowy.

W odmianie dydaktyczno-naukowej i popularnonaukowej znacząca jest idea popularyzacji, która wymaga od wykładowcy / nauczyciela umiejętności „przekładu” tekstu specjalistycznego na język zrozumiały dla słuchacza, którym jest student. Według Gajdy istnieją dwa typy popularyzacji wiedzy naukowej: 1. adaptacja języka do potencjału, jakim dysponuje słuchacz, 2. nauczanie zasad myślenia naukowego, a także języka nauki. Ten pierwszy jest istotniejszy w odmianie popularnonaukowej, drugi – w dydaktyczno-naukowej.

Kolejnym istotnym komponentem omawianego zjawiska jest kultura języka naukowego rozumiana jako przestrzeganie ogólnych zasad komunikacji oraz reguł rządzących stylem naukowym. Są to: prawda, kompletność przekazywanej wiedzy, jasność wyводу, racjonalność i logika w uogólnianiu oraz wnioskowaniu.

Jak wspomniano na początku artykułu, w ostatnich dekadach niezwykle istotnym zagadnieniem stała się migracja zawodowa i edukacyjna, co spowodowało konieczność opracowania programów i materiałów do nauczania języków do celów specjalistycznych dla obcokrajowców. Język naukowy staje się częścią procesu dydaktycznego w kształceniu obcokrajowców, a więc nauczania języka polskiego jako obcego do celów akademickich.

Określenie *język do celów akademickich (language for academic purposes)* pojawił się po raz pierwszy w Wielkiej Brytanii w latach 70. minionego wieku. Jego funkcjonowanie wiązało się z migracjami, a co za tym idzie – wzrostem zainteresowania wśród obcokrajowców studiowaniem na brytyjskich uczelniach. Autorami najważniejszych prac poświęconych temu zagadnieniu są m.in. T. Hutchinson i A. Waters (1987), J. Swales (1990), R.R. Jordan (1997), K. Hyland (2006), J. Cummins (2008), J.M. Mangiante i C. Parpette (2011), J. Zwierny (2014) oraz L. Anthony (2018).

Za najważniejszą cechę języka do celów akademickich uznaje się to, że jest to zaawansowany poznawczo dyskurs umożliwiający nabywanie wiedzy i umiejętności w danej dyscyplinie (Cummins 2008: 71).

W Polsce pojęcie języka do celów akademickich zadomowiło się znacznie później niż w krajach Zachodu z powodu znacznie skromniejszych doświadczeń migracyjnych i słabego stopnia umiędzynarodowienia uczelni.

Sam termin *język do celów akademickich*, zaproponowany przez R.R. Jordan (1997), w polskiej glottodydaktyce spopularyzowany został przez Grażynę Zarzycką, według której

[...] nawet jeśli nie zgodzimy się ze stwierdzeniem, że istnieje jedna ogólna odmiana polszczyzny akademickiej, można przecież wyodrębnić wspólne treści socjokulturowe i językowe, które pojawiają się [...] w programach różnych kursów przygotowujących kandydatów na studia w Polsce [...]. Owe wspólne treści należy potraktować jako trzon (bazę programową) kursów języka polskiego jako obcego przygotowujących do studiów w Polsce (Zarzycka 2017: 138).

To istotne, ponieważ obcokrajowcy wybierają z szerokiej oferty dyscyplin. Podejmują oni naukę zarówno w dziedzinach humanistycznych, jak i inżynieryjno-technicznych, medycznych, społecznych, ścisłych i przyrodniczych oraz związanych ze sztuką.

Aby skutecznie nauczać języka do celów akademickich, należy w programie kursu uwzględnić trzy podstawowe komponenty: słownictwo specjalistyczne i składnię jako elementy dyskursu cechującego środowisko akademickie (Zwiers 2014: 351). Najważniejszym zaś aspektem związanym z dyskursem są gatunki wypowiedzi.

PODEJŚCIE GATUNKOWE W NAUCZANIU JĘZYKA DO CELÓW AKADEMICKICH

Pojęcie *gatunku* jest znane głównie dzięki Michaiłowi Bachtinowi, według którego oznacza ono „względnie trwałe pod względem tematycznym, kompozycyjnym i stylistycznym typy wypowiedzi”. Gatunkiem jest zarówno krótka replika potocznego dialogu, jak i potoczna opowieść i list, a także komenda wojskowa i wielotomowa powieść artystyczna. O wyborze gatunku wypowiedzi decyduje zamiar komunikacyjny mówiącego, a ich kształt zależy w dużym stopniu od funkcji – naukowej, technicznej, publicystycznej, praktycznej, obyczajowej (1986: 349–354).

Na gruncie polskim gatunek ma bogatą literaturę przedmiotu. Zajmowali się nim m.in. A. Wierzbicka (1983), A. Duszak (1998), A. Wilkoń (2002), B. Witosz (2005), H. Grzmil-Tylutki (2007) oraz przede wszystkim S. Gajda (1994, 2001) i M. Wojtak (2004). Według Gajdy gatunek wypowiedzi to „kulturowo i historycznie ukształto-

wany oraz ujęty w społeczne konwencje sposób językowego komunikowania się; wzorzec organizacji tekstu”. Może to być też zbiór tekstów, w których realizowany jest określony wzorzec gatunkowy, obejmujący kategorie formalno-językowe, kognitywne (obraz świata i hierarchię wartości) oraz pragmatyczne (Gajda 2001: 255).

Maria Wojtak definiuje gatunek jako model realizowany w konkretnych formach wypowiedzi. Badaczka wyróżnia cztery aspekty gatunku: strukturalny, pragmatyczny, poznawczy i stylistyczny (2004: 11).

Rolę gatunku w glottodydaktyce popularyzują twórcy anglosascy: J. Swales (1990), K. Hyland (2006) oraz V.K. Bhatia (2002).

Według Johna M. Swalesa *gatunek* to zespół zdarzeń komunikacyjnych, które cechuje wspólny zbiór celów i ustalona struktura. W wydanej w 1990 roku pracy *Genre Analysis: English in Academic and Research Settings* Swales wiąże gatunek z pojęciem *wspólnoty dyskursywnej*. To właśnie wspólnota dyskursywna decyduje o celach danego zdarzenia komunikacyjnego (Swales 1990: 21–29). Zdaniem Elżbiety Gajewskiej koncepcja Swalesa znakomicie się sprawdza w odniesieniu do tekstów specjalistycznych, w tym akademickich. Makrostruktura tekstu jest kognitywnym wzorcem, za pomocą którego członkowie wspólnoty akademickiej mogą tworzyć i interpretować dany element dyskursu (Gajewska 2013: 25).

Istotą podejścia gatunkowego w nauczaniu według V.K. Bhatii jest nie tyle sama analiza gatunków, próba ich reprodukcji czy imitacji, ile rozwijanie zdolności twórczego wykorzystania zdobytej wiedzy i umiejętności. Zdolność ta umożliwia konstruowanie dyskursu i – tym samym – funkcjonowanie oraz komunikowanie się i wreszcie realizowanie własnych celów w danej wspólnotcie (Bhatia 2002).

Podejście gatunkowe w nauczaniu języków, które reprezentują wyżej wymienieni badacze, jest ważną metodą w glottodydaktyce ze względu na praktyczny wymiar i atrakcyjne dla uczących (się) zalety, takie jak:

- eksplicitność (treści nauczania są jasno wyartykułowane),
- nauczanie ukierunkowane na łączenie języka z konkretnym jego użyciem,
- fundament w postaci zidentyfikowanych celów i potrzeb danej grupy,
- wspierający charakter polegający na nieustannej pomocy uczącego w stymulowaniu nauki i pobudzaniu kreatywności podopiecznych,
- dostęp do odpowiednich, dobrze dobranych tekstów mówionych i pisanych,
- pobudzanie postawy krytycznej wobec tekstów,
- rozwijanie świadomości gatunkowej wśród uczących się i przewidywania potencjalnych trudności, których mogą oni doświadczać (Aleksandrak 2018: 84–85 za: Paltridge 2001; Hyland 2007).

Wyzwania i trudności, które sygnalizują autorzy i popularyzatorzy podejścia gatunkowego w nauczaniu języka do celów akademickich, dotyczą m.in.: zwiększania świadomości gatunkowej i retorycznej wśród studentów, definiowania własności

gatunku, czyli zespołu cech przypisanych danemu gatunkowi, oraz uzasadniania określonych zachowań komunikacyjnych w danej wspólnocie dyskursywnej (Aleksandrak 2018: 86 za: Bhatia 2002: 14).

W polskiej literaturze glottodydaktycznej kompetencją genologiczną zajmują się Anna Dunin-Dudkowska (2018, 2022, 2023), Beata Grochala (2019) i Samanta Busiło (2022). Grochala postuluje rozwijanie kompetencji genologicznej wśród studentów uczęszczających na kursy języka polskiego ogólnego od samego początku nauki (2019: 228), natomiast Dunin-Dudkowska (2018: 117) dostrzega korzyści wynikające z doskonalenia umiejętności tworzenia gatunków nie tylko podczas kursów ogólnych, ale także specjalistycznych. Autorka prezentuje konkretne postulaty związane z wybranymi gatunkami oraz ich obecnością w podręcznikach do języka polskiego jako obcego (2018, 2022, 2023). S. Busiło (2022: 233–235) przedstawia listę gatunków akademickich i naukowych, z którymi zetknie się cudzoziemiec studiujący w Polsce. Podaje przykłady odmiennego rozumienia gatunku przez przedstawicieli różnych narodowości, a więc innej tradycji akademickiej. Podkreśla tym samym znaczenie różnic kulturowych w tworzeniu określonych form wypowiedzi ustnych czy pisemnych.

Komponent kulturowy wydaje się jednym z najważniejszych wyzwań stojących przed autorami opracowań do nauki języka polskiego do celów akademickich stosujących podejście genologiczne. Renata Solova (2009: 203–209) dokonuje przeglądu literatury poświęconej problematyce genologicznej i wyróżnia następujące problemy związane z przekładem skonwencjonalizowanych wypowiedzi gatunkowych w językach specjalistycznych:

- brak danego wzorca w języku przekładu,
- wzorce pozornie ekwiwalentne,
- różnice wzorców gatunkowych na poziomie struktury,
- różnice wzorców gatunkowych na poziomie pragmatycznym,
- różnice wzorców na poziomie leksykalno-stylistycznym,
- różne konwencje tekstowe.

Problemy związane z różnicami kulturowymi w gatunkach opisują także Weronika Anna Wilczyńska i Anna Michońska-Stadnik (2010: 247–248). Autorki podkreślają inne pojmowanie wzorcowego toku rozumowania w dyskursie akademickim – Francuzi organizują wywód według triady teza–antyteza–synteza, podczas gdy Anglicy przyjmują prosty system linearny. W niektórych kulturach dopuszcza się większy udział w gatunkach akademickich elementów osobistych i emocjonalnych, a także wątków drugorzędnych i treści pobocznych.

S. Busiło (2022: 229–230) sygnalizuje liczne różnice kulturowe, utrudniające realizowanie gatunków, wynikające z odmiennych systemów i praktyk edukacyjnych oraz tradycji dyskursu naukowo-dydaktycznego. Autorka zwraca uwagę na to, że mimo podobieństw w programach nauczania języka akademickiego opisanych

w polskich i ukraińskich podręcznikach poświęconych dydaktyce w praktyce istnieje sporo różnic w ich realizacji.

Wyzwaniem dla polskiego wykładowcy pracującego ze studentem ukraińskim jest nawet kwestia wieku: ukraiński kandydat na studia jest młodszy od polskiego kandydata o rok, co – według nauczycieli akademickich w Polsce – oznacza mniejszą samodzielność i nieprzygotowanie do podjęcia aktywności akademickiej.

GATUNKI WYPOWIEDZI WYMAGANE PRZEZ WYKŁADOWCÓW NA POLSKICH UCZELNIACH – WYNIKI PILOTAŻOWEGO BADANIA SONDAŻOWEGO

Autorzy opracowań służących do nauczania języków specjalistycznych, w tym języka do celów akademickich, wskazują na konieczność zastosowania metody czterech kroków albo czterech filarów konstytuujących program nauczania dla wybranej grupy odbiorców. Są to: analiza potrzeb, wyznaczenie celów, dobór metody i treści, ewaluacja i ocena (Mangiante, Parpette 2014; Anthony 2018). W przygotowaniu programu nauczania podkreślają szczególną rolę dwóch pierwszych komponentów.

S. Busiło uważa, że przygotowanie programu nauczania poszczególnych gatunków powinno przebiegać według następującego schematu:

- określenie katalogu gatunków naukowo-dydaktycznych, z którymi ma do czynienia student,
- analiza poszczególnych gatunków ze względu na rodzaj kompetencji komunikacyjnych (recepcja, produkcja, interakcja, mediacja),
- ustalenie częstości kontaktu studenta w czasie nauki z danym gatunkiem i wagi gatunku w procesie nauczania,
- określenie stopnia trudności formy i wymaganego poziomu biegłości językowej reprezentowanego przez studenta do realizacji danego gatunku (Busiło 2022: 231).

Zaprezentowane wyżej postulaty stały się inspiracją do przeprowadzenia badania sondażowego, którego celem było zapoznanie się z wymogami dotyczącymi realizacji poszczególnych gatunków przez studentów cudzoziemskich na polskiej uczelni. Pozyskane dane mogą stanowić podstawę planowania większych badań umożliwiających tworzenie programów nauczania języka polskiego do celów akademickich.

Grupą badawczą byli wykładowcy różnych dziedzin nauki pracujący na co dzień z obcokrajowcami. Odpowiedzieli oni na sześć pytań w przygotowanym specjalnie kwestionariuszu. Pytania dotyczyły dyscypliny reprezentowanej przez wykładowcę, gatunków ustnych i pisemnych najczęściej stosowanych przez nich podczas studiów, uzasadnienia wyboru gatunków, problemów, jakie napotykają obcokrajowcy studiu-

jący po polsku oraz kryteriów oceny wobec studentów polskich i cudzoziemskich realizujących poszczególne gatunki.

W badaniu wzięli udział wykładowcy reprezentujący następujące dziedziny: nauki społeczne, w tym – przede wszystkim – ekonomię i zarządzanie (56,3%), nauki humanistyczne (18,8%), nauki inżynierjno-techniczne (18,8%), nauki ścisłe i przyrodnicze (6,3%).

Badane osoby miały do dyspozycji listę 58 gatunków akademickich i dydaktycznych zaproponowanych przez S. Busiño. W badaniu można było zaznaczyć dowolną liczbę gatunków.

Wśród najczęściej stosowanych form wypowiedzi ustnych wykładowcy wyróżnili:

1. referat w postaci prezentacji multimedialnej – 87,5%;
2. dyskusję na forum – 43,8%;
3. pogadankę – 31%;
4. sprawozdanie – 25%;
5. polemikę – 18%;
6. streszczenie – 18%;
7. opinię – 12,5%;
8. panel dyskusyjny – 6,3%;
9. debatę oxfordzką – 6,3%.

Respondenci zostali również poproszeni o uzasadnienie wyboru gatunków. Poniżej zaprezentowano ich odpowiedzi:

1. wskazany gatunek / wskazane gatunki jest / są najbardziej adekwatny / adekwatne wobec programu przedmiotu, który prowadzi – 68, 8%;
2. wskazany gatunek umożliwia zaktzywizowanie studentów podczas zajęć – 56,3%;
3. wskazany gatunek umożliwia najlepsze zaprezentowanie i omówienie materiału – 50%;
4. wskazana forma wypowiedzi¹ pozwala studentowi na doskonalenie procesu kształtowania danego gatunku – 37,5%;
5. inne – tu w ramach pytania otwartego wskazano powody organizacyjno-czasowe: według badanych wypowiedzi ustne są łatwe do sprawdzenia – 6,4%.

Realizowane przez wykładowców najczęstsze gatunki pisemne to:

1. praca dyplomowa (licencjacka / magisterska) – 62,5%;
2. ćwiczenie – 56,3%;
3. esej – 25%;
4. konspekt – 25%;

¹ W glottodydaktyce preferuje się sformułowanie *forma wypowiedzi* zamiast *gatunek*. Taki zwrot znajduje się np. w *Programach nauczania języka polskiego jako obcego A1–C2*, o tej preferencji pisze też Dunin-Dudkowska.

5. sprawozdanie – 18%;
6. streszczenie – 18%;
7. ankieta badawcza – 12,5%;
8. raport – 12,5%;
9. abstrakt – 12,5%;
10. recenzja – 12,5%;
11. artykuł naukowy – 12,5%;
12. dziennik praktyk – 6,3%
13. opis projektu badawczego – 6,3%;
14. wniosek o grant badawczy – 6,3%;
15. zapis wywiadu do celów naukowych – 6,3%.

Badani zostali również poproszeni o uzasadnienie wyboru gatunków. Poniżej zaprezentowano ich odpowiedzi:

1. wskazany gatunek jest najbardziej adekwatny wobec programu przedmiotu, który prowadzę – 62,5%;
2. wskazany gatunek umożliwia zaktywizowanie studentów podczas zajęć – 31,3%;
3. wskazany gatunek umożliwia najlepsze zaprezentowanie i omówienie materiału – 43,8%;
4. wskazana forma wypowiedzi pozwala studentowi na doskonalenie procesu kształtowania danego gatunku – 18,8%;
5. inne (tu w pytaniu otwartym podawano jako odpowiedź możliwość lepszego opanowania materiału poprzez realizowanie wypowiedzi pisemnych) – 6,4%.

Kolejne pytanie dotyczyło oceniania wypowiedzi ustnych i pisemnych tworzonych przez studentów cudzoziemskich i polskich. Badane osoby odpowiadały na pytanie, czy stosują inne kryteria oceny wobec rodzimych użytkowników języka i obcokrajowców.

Poniżej przedstawiono odpowiedzi badanych:

1. Nie, oceniam ich tak samo jak studentów polskich – 56%.
2. Tak, stosuję łagodniejsze kryteria oceny wobec obcokrajowców – 44%.

Respondenci mogli również uzupełnić odpowiedź 1. i 2., podając uzasadnienie swojego podejścia do oceniania. W tym celu zaproponowano pytanie otwarte. Poniżej zaprezentowane zostały wybrane odpowiedzi badanych:

„Jeśli ktoś zdecydował się na studia w Polsce po polsku, powinien operować językiem na przynajmniej zbliżonym poziomie jak polscy koledzy”.

„Oceniam tak samo, bo nie słyszałem o innych kryteriach oceny obcokrajowców. W kartach kursu nie ma takiego wymogu. Zresztą nie pracuję na filologii, poprawność w mojej dyscyplinie jest kwestią wtórną”.

„Prowadzę zajęcia głównie po angielsku, ale na moich nielicznych zajęciach po polsku stosuję takie same kryteria oceny wobec obcokrajowców. I w obydwu językach, w których uczę, są to kryteria merytoryczne, a nie językowe”.

„Staram się najpierw poznać studenta, sprawdzić jego możliwości operowania językiem polskim. Do tej pory nie zmieniałam kryteriów oceniania wypowiedzi pisemnych i ustnych, przyglądam się na ewentualne błędy. Studenci polscy również je popełniają.”

„Podstawowym językiem, którym się posługuję na zajęciach jest język matematyki, oceniam wywód formalny, wszelkie błędy z języka pomocniczego (a tak traktuję język polski ogólny czy literacki) są dla mnie mniej istotne.”

„Uwzględniam poziom zrozumienia polecenia i jasność wykonania zadania. Poprawność językowa jest dla mnie kryterium wtórnym.”

Jednocześnie ci sami badani widzą problemy związane z tworzeniem gatunków przez obcokrajowców na polskich uczelniach. Aż 93% respondentów uważa, że wynikają one z niedostatecznej znajomości języka. 43% jest zdania, że przyczyną niepowodzeń w tworzeniu wypowiedzi ustnych i pisemnych jest nieznanostwo konwencji i wzorców gatunkowych typowych dla naszej kultury. 10% wskazało, że problemem jest bariera psychiczna. Dotyczy ona w szczególności wypowiedzi ustnych. Badani twierdzą, że studenci ci na ogół nie odzywają się na zajęciach, czyli nie biorą udziału w polemikach, debatach, nie wyrażają opinii, jeśli nie są „wywołani do odpowiedzi” przez wykładowcę.

PODSUMOWANIE ORAZ WNIOSKI DLA BADACZY I DYDAKTYKÓW

W przeprowadzonej ankiecie wzięło udział 64 respondentów. Zgodnie z metodologią badań społecznych jest to grupa średniej wielkości (Michońska-Stadnik, Wilczyńska 2010 za: Łobocki 2007), jednak zważywszy na całościową liczbę wszystkich pracowników naukowych w Polsce, stanowi ona dość skromną reprezentację. Należy jednak wziąć pod uwagę to, że nie wszyscy polscy pracownicy naukowcy pracują bądź będą pracować z obcokrajowcami.

Mimo niewielkiej liczby odpowiedzi można sformułować pierwsze wnioski dotyczące gatunków stosowanych w procesie dydaktycznym na polskich uczelniach. Wśród gatunków ustnych najwyżej plasuje się referat w postaci prezentacji – w dzisiejszej rzeczywistości akademickiej – najczęściej w formie prezentacji multimedialnej. Kolejne miejsca zajmują gatunki od dawna popularne w praktyce akademickiej, czyli dyskusja na forum i pogadanka.

Najpowszechniejszym pisemnym gatunkiem akademickim pozostaje praca dyplomowa, co wydaje się oczywiste – każdy adept polskiej nauki dąży do ukończenia studiów i otrzymania stosownego dokumentu poświadczającego ten fakt. Drugim najpopularniejszym gatunkiem w tej grupie jest ćwiczenie, co także nie budzi wątpliwości. Wysoko plasuje się konspekt. Interesujące jest miejsce eseju, gatunku kojarzonego raczej z naukami humanistycznymi, a nie ze społecznymi czy ścisłymi, których reprezentanci najliczniej odpowiadali na pytania w ankiecie.

Warto poświęcić kilka słów komentarza powodom, dla których nauczyciele akademicy wybierają poszczególne gatunki: większość wykładowców uważa, że dana forma wypowiedzi jest adekwatna do programu prowadzonego przedmiotu, wielu z nich widzi również w realizacji danego gatunku szansę na aktywizację studentów podczas zajęć i optymalne zaprezentowanie materiału. Gatunki ustne bardziej sprzyjają aktywizacji studentów niż gatunki pisemne. Gatunki pisemne dają z kolei większą możliwość pogłębionego zaprezentowania materiału. Stosunkowo niewielki procent badanych widzi w prezentacji gatunków szansę na doskonalenie danej formy wypowiedzi.

Interesujące są wnioski dotyczące sposobu oceniania tworzonych gatunków. Ponad połowa badanych ocenia studentów cudzoziemskich tak samo jak studentów polskich, a pozostali stosują łagodniejsze kryteria. Jednocześnie w licznych odpowiedziach swobodnych (w pytaniach otwartych) badani przyznawali, że poprawność językowa jest dla nich kryterium wtórnym w stosunku do merytorycznej zawartości realizowanego gatunku, co w pewnym stopniu uzasadnia „równe traktowanie” obcokrajowców i studentów polskich. Warto zacytować tu Monikę Zaśko-Zielińską, według której „celem normy gatunkowej jest nie tyle wskazanie tego, co poprawne i błędne, ile możliwie całościowe zaprezentowanie sytuacji komunikacyjnej, z jaką związany jest gatunek” (Zaśko-Zielińska 2002: 34). Nie oznacza to, że należy zrezygnować z poprawności w nauczaniu tworzenia gatunków. Badaczka twierdzi, że „świadomość językowa i gatunkowa sprzyja poprawności wypowiedzi”. Anna Dunin-Dudkowska uważa, że „nauczanie wzorca gatunkowego pomaga opanować strukturę wypowiedzi, specjalistyczną leksykę typową dla stylu danego gatunku, charakterystyczną składnię oraz inne cechy stylu gatunku” (Dunin-Dudkowska 2018: 117). Jak widać, nauczanie gatunków w glottodydaktyce nie musi umniejszać znaczenia poprawności, a wręcz może ją wspierać.

Zaprezentowane wyniki należy traktować jako wstęp do kolejnych badań, które powinny zostać podzielone i skierowane do przedstawicieli poszczególnych dyscyplin. Należy założyć z dużym prawdopodobieństwem, że inne gatunki będą realizowane w naukach społecznych, naukach o zdrowiu, a inne w naukach ścisłych.

Ponadto warto byłoby pogłębić problematykę oczekiwań wykładowców dotyczących realizacji poszczególnych gatunków: czy umieją oni jasno i precyzyjnie przedstawiać studentom wymagania formalne dotyczące budowy danej formy wypowiedzi, czy znają wzorce gatunkowe. Czy dostrzegają różnice kulturowe w tworzeniu danego gatunku? Czy ich uczelnia / wydział / instytut oferuje studentom zajęcia umożliwiające rozwijanie kompetencji genologicznych? Czy wykładowcy widzą potrzebę takich zajęć? Czy ich zdaniem zajęcia z tworzenia gatunków akademickich i naukowych poprawiłyby jakość form wypowiedzi ustnych i pisemnych ich studentów?

Szersze badania związane z rozwijaniem kompetencji genologicznej adeptów polskiej nauki umożliwiłyby tworzenie programów nauczania języka polskiego do celów akademickich i materiałów dydaktycznych adekwatnych do potrzeb studentów cudzoziemskich.

Bibliografia

- Aleksandrak, M. 2018. *Podejście gatunkowe jako forma nauczania w kształceniu umiejętności akademickich i języka akademickiego*. W: *Języki specjalistyczne w lingwistyce stosowanej: między teorią i praktyką*, red. M. Aleksandrak, s. 79–91. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Anthony, L. 2018. *Introducing English for Specific Purposes*. London: Routledge. Online: <https://doi.org/10.4000/asp.7251>
- Bachtin, M. 1986. *Estetyka twórczości słownej*. Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy.
- Bhatia, V.K. 2002. *Applied genre analysis. A multi-perspective model*. Online: https://www.researchgate.net/publication/28185101_Applied_genre_analysis_A_multi-perspective_model#fullTextFileContent [dostęp: 30.03.2024].
- Busiło, S. 2022. Gatunki naukowe i dydaktyczne w edukacji polonistycznej na Ukrainie. *Poradnik Językowy* 1, s. 226–250.
- Cummins, J. 2008. *BICS and CALP: Empirical and Theoretical Status of the Distinction*. New York. Online: https://www.researchgate.net/publication/226699482_BICS_and_CALP_Empirical_and_theoretical_status_of_the_distinction#fullTextFileContent [dostęp: 30.03.2024].
- Dunin-Dudkowska, A. 2018. Gatunki wypowiedzi w kontekście glottodydaktycznym. *Acta Universitatis Lodzianensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców* 15, s. 111–122.
- Dunin-Dudkowska, A. 2022. Reportaż jako gatunek wypowiedzi w glottodydaktyce (na przykładzie reportażu Ryszarda Kapuścińskiego). *Acta Universitatis Lodzianensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców* 29, s. 111–122.
- Dunin-Dudkowska, A. 2023. Streszczenie jako gatunek wypowiedzi w glottodydaktyce polonistycznej. *Acta Universitatis Lodzianensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców* 30, s. 149–162.
- Duszak, A. 1998. *Tekst, dyskurs, komunikacja międzykulturowa*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Furdal, A. 1973. *Klasyfikacja odmian współczesnego języka polskiego*. Wrocław: Wydawnictwo Polskiej Akademii Nauk.
- Gajda, S. 1982. *Podstawy badań stylistycznych nad językiem naukowym*. Warszawa–Wrocław: Wydawnictwo Naukowe PAN.
- Gajda, S. 1993. *Styl naukowy*. W: *Encyklopedia kultury polskiej XX w.*, t. 2, red. J. Bartmiński, s. 173–189. Wrocław: Wiedza o Kulturze.
- Gajda, S. 2001. *Gatunkowe wzorce wypowiedzi*. W: *Współczesny język polski*, red. J. Bartmiński, s. 255–268. Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.
- Gajewska, E. 2013. Analiza dyskursu w glottodydaktyce specjalistycznej: kryteria doboru modeli teoretycznych dla potrzeb dydaktyki szkolnej. *Neofilolog* 41/1, s. 21–35.
- Grochala, B. 2019. O kształtowaniu kompetencji genologicznej w nauczaniu języka polskiego jako obcego. *Acta Universitatis Lodzianensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców* 26, s. 221–229.

- Grzmil-Tylutki, H. 2007. *Gatunek w świetle francuskiej teorii dyskursu*. Kraków: „Universitas”.
- Hutchinson, T., Waters, A. 1987. *English for Specific Purposes, a learning-centred approach*, Cambridge: Cambridge Language Teaching Library.
- Hyland, K. 2006. *English for Academic Purposes*. London, New York: Routledge Publishing House.
- Jordan, R.R. 1997. *English for Academic Purposes. A guide and resource book for teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Klemensiewicz, Z. 1953. *O różnych odmianach współczesnej polszczyzny*. Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy.
- Kurkowska, H., Skorupka, S. 2001. *Stylistyka polska. Zarys*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Łobocki, M. 2009. *Wprowadzenie do metodologii badań pedagogicznych*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Mangiante, J.-M., Parpette, Ch. 2011. *Le français sur objectif universitaire*. Grenoble: Presses Universitaires de Grenoble.
- Paltridge, B. 2001. *Genre and the language learning classroom*. Michigan: University of Michigan Press.
- Rachwałowa, M. 1986. *Słownictwo tekstów naukowych*. Wrocław: Zakład Narodowy im. Ossolińskich.
- Skubalanka, T. 1976. *Założenia analizy stylistycznej*. W: *Problemy metodologiczne współczesnego literaturoznawstwa*, red. H. Markiewicz, J. Sławiński, s. 250–273. Kraków: Wydawnictwo Literackie.
- Solova, R. 2009. Przekład tekstów skonwencjonalizowanych – wybrane problemy. *Rocznik Przekładoznawczy* 5, s. 203–209.
- Swales, J. 1990. *Genre Analysis: English in Academic and Research Settings*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wierzbicka, A. 1983. *Genry mowy*. W: *Tekst i zdanie*, red. T. Dobrzyńska, E. Janus, s. 125–138. Wrocław: Zakład Narodowy im. Ossolińskich.
- Wilkoń, A. 2000. *Typologia odmian językowych współczesnej polszczyzny*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Wojtak, M. 2019. *Wprowadzenie do genologii*. Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.
- Wilczyńska, W., Michońska-Stadnik, A. 2010. *Metodologia badań w glottodydaktyce. Wprowadzenie*. Kraków: „Avalon”.
- Zarzycka, G. 2017. Język polski w odmianie akademickiej, propozycja programu kursu adresowanego do studentów zagranicznych przygotowujących się do studiów wyższych w Polsce. *Acta Universitatis Lodzianensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców* 24, s. 135–148.
- Zwiers, J. 2014. *Building Academic Language*. San Francisco: Jossey-Bass. A Villey Brand.
- Zaśko-Zielińska, M. 2002. *Gatunki mowy w świadomości użytkowników języka*. Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego.

***Ustne i pisemne gatunki wypowiedzi stosowane na polskich uczelniach
w perspektywie glottodydaktycznej***

Streszczenie

Celem artykułu jest prezentacja gatunku jako jednego z podstawowych pojęć w nauczaniu języka polskiego do celów akademickich. W pierwszej części przedstawiono ideę języka polskiego jako obcego do celów akademickich, następnie opisano definicję gatunku w ujęciu glottodydaktycznym. W części badawczej zaprezentowano wyniki sondażu przeprowadzonego na polskich uczelniach. Sondaż dotyczył stosowanych przez polskich nauczycieli akademickich gatunków i ich egzekwowania w grupie obcokrajowców.

Słowa kluczowe: język polski jako obcy do celów akademickich – gatunek – podejście gatunkowe.

Oral and written genres used at Polish universities: A glottodidactic perspective

Summary

The aim of this article is to present genre as one of the key concepts in teaching Polish for academic purposes. The first part presents the idea of Polish as a foreign language for academic purposes, followed by a definition of genre formulated from a glottodidactic point of view. The analytical section demonstrates the results of a survey conducted at Polish universities. The survey concerned genres employed by Polish academics and their application in groups of foreigners studying in Poland.

Keywords: Polish as a foreign language for academic purposes – genre – genre approach.

Adj. Marta Falkowska